ACTA UNIVERSITATIS UPSALIENSIS
Studier i utbildnings- och kultursociologi

14

Editores: Mikael Börjesson, Esbjörn Larsson, Ylva Bergström, Donald Broady

Till Oskar, Otto, Frans och Stina

Sättning: Emma Laurin

Emma Laurin

Barn med diagnoser

Mödrars och skolors strategier i Stockholm

Summary:

Children with diagnoses

Mothers' and schools' strategies in Stockholm

UPPSALA
UNIVERSITET

Dissertation presented at Uppsala University to be publicly examined in Sal IV Universitetshuset, Uppsala, Friday, 4 June 2021 at 13:15 for the degree of Doctor of Philosophy. The examination will be conducted in Swedish. Faculty examiner: Professor Åsa Lundqvist (Lunds universitet, Sociologiska institutionen).

Abstract
Laurin, E. 2021. Barn med diagnoser. Mödrars och skolors strategier i Stockholm. (Children with diagnoses. Mothers' and schools' strategies in Stockholm). *Studier i utbildnings- och kultursociologi* 14. 281 pp. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis. ISBN 978-91-513-1193-7.

The number of children diagnosed with ADHD and autism spectrum disorder (ASD) has grown dramatically in recent years with far-reaching consequences for children, families, schools and society. Scientific and public debate on the increase consists of two opposing sides. On the one hand, the increase is explained as a question of better, more widespread medical knowledge. On the other hand, a medicalisation critique depicts the diagnoses as a question of control and oppression from the medical professions, the pharmaceutical industry and from an increased competition in school and society.

This study departs from another perspective with the main aim being to analyse the social uses of diagnoses in schools in Stockholm. Building on Pierre Bourdieu's sociology and Ian Hacking's theory of interactive kinds, the question of how different actors, in particular mothers of children with diagnoses and schools, evoke understanding, provide care, categorise children, acquire resources and in other ways use the diagnoses is analysed. Interviews with mothers and principals constitute the main empirical data. In addition, statistical and document analyses were carried out.

The institutional and educational arrangements for pupils with diagnoses and special needs in Stockholm were debated topics and changed rapidly. The schools had a hard time catering for pupils with special educational needs and they perceived that such pupils could threaten their positions in the fierce competition on the school market as they often required extra resources and support. The educational landscape that the mothers in the study encountered, as they fought to ameliorate their children's difficult school situation, was therefore uncertain and difficult to navigate, leaving the mothers with a heavy burden of individual responsibility. The mothers felt that they had to find alternative schools, special support and not least create understanding for their children in school. The children's diagnoses constituted a valuable tool in this struggle, but also required the mothers to be active, forward planning, and to master and act on knowledge concerning the diagnoses. The mothers' social, cultural and economic capital and their practices concerning time and emotions shaped their educational strategies for their children and their social uses of the diagnoses.

Keywords: motherhood, ADHD, autism, Pierre Bourdieu, cultural capital, educational strategies, Ian Hacking, interactive kinds, special educational needs, intensive parenting, school market, sociology of education

Emma Laurin, Department of Education, Box 2136, Uppsala University, SE-750 02 Uppsala, Sweden.

© Emma Laurin 2021

ISBN 978-91-513-1193-7
urn:nbn:se:uu:diva-439579 (http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:uu:diva-439579)

Innehåll

FÖRORD ... 11

INTRODUKTION ... 13
Syfte och forskningsfrågor ... 17
Disposition ... 17

DEL I
UTGÅNGSPUNKTER ... 19

KAPITEL 1
PERSPEKTIV PÅ DIAGNOSER ... 21
Medikaliseringsforskning: Disciplinerande diagnoser ... 21
Inkluderingsperspektiv: Diagnos och särskiljning i skolan ... 25
Genusperspektiv: Mödrar och fäder till barn med diagnoser ... 28
Diagnoserna från ett klassperspektiv ... 31
Studiens bidrag och inplacering ... 34

KAPITEL 2
TEORETISKA BEGREPP OCH UTGÅNGSPUNKTER ... 37
Diagnoser som interaktiva kategorier ... 37
Strider om diagnoser på sociala fält ... 40
Grundskolors sociala användningar av diagnoser ... 42
Mödrars utbildningsstrategier för sina barn ... 45
Betydelsen av mängd och sammansättning av kapital ... 45
Mödrarnas habitus ... 46
Känslopraktiker ... 48
Tidspraktiker ... 50
De sociala användningarna av diagnoser ... 51
Elever med diagnoser ... 52

KAPITEL 3
METOD OCH MATERIAL ... 53
Epistemologisk brytning ... 53
Population och klassificering i sociala grupper ... 54
Klassifikation i sociala grupper ... 54
Presentation av grupperna ... 56
Utmärkande drag hos de intervjuade föräldrarna ... 57

Varför mödrar? ... 58
Föräldraintervjuer ... 58
Bearbetning och analys av föräldraintervjuer ... 60
Intervjuer med rektorer och tjänstemän ... 62
Bearbetning och analys av rektorsintervjuerna ... 63
Statistik ... 63
Offentlig dokumentation och media ... 64
Forskningsetiska överväganden ... 65

DEL II
SKOLORNA ... 67

KAPITEL 4
INSTITUTIONELLA OCH PEDAGOGISKA FORMER
FÖR ELEVER MED DIAGNOSER ... 69
Kommunala S:t Örjans skolor ... 70
Från anpassningssvårigheter till neuropsykiatriska diagnoser ... 70
Marknadisering ... 71
S:t Örjans skolor läggs ned ... 72
Särskilda undervisningsgrupper ... 75
Inkluderingsambitioner ... 76
CSI-grupper ... 78
Fristående resursskolor ... 79
Ett utbud av fristående resursskolor växer fram i Stockholm ... 79
Resursskolor präglade av skolval, ekonomi och diagnoser ... 81
Striden om resursskolornas existens ... 84
Fältstrider och nischens genes ... 86
Marknadsstyrning av skolan ... 86
Diagnosernas ökade betydelse ... 87
En nisch formad i skärningspunkten mellan fält ... 88

KAPITEL 5
FÖRDELNINGEN AV ELEVER OCH RESURSER MELLAN SKOLOR ... 91
Fördelningen av elever i behov av särskilt stöd mellan skolor ... 92
Skolor med olika driftsform ... 93
Grundskolor med olika social rekrytering ... 94
En segmentering efter sociala skiljelinjer ... 95
Resursskoleelevernas sociala bakgrund ... 96
Utbildningsbakgrund ... 96
Få elever med utländsk bakgrund ... 98
En hög andel pojkar ... 99
Fördelningen av ekonomiska resurser ... 100

KAPITEL 6
SKOLORNAS STRIDER ... 103
Grundskolorna ... 104
Grundskolor med skilda tillgångar ... 105
Skolornas ekonomiska tillgångar ... 106
Skolornas elevsammansättning ... 108
Skolornas rykte ... 114
Resursskolorna ... 121
Elevrekryteringen: elever med många diagnoser ... 121
Elevrekryteringen: elevernas föräldrar ... 127
Resursskolornas ekonomiska tillgångar ... 131
Resursskolornas rykte ... 133
Skolornas strategier ... 133

DEL III
MÖDRARNA ... 137

KAPITEL 7
MÖTET MED UTBILDNINGSLANDSKAPET ... 139
Mötet med ett förändrat grundskolefält ... 140
Mödrars individuella ansvar ... 144
Att finna en möjlig utbildningsväg ... 145
En dunkel skolmarknad ... 145
Information om och tilltro till utbildningsutbudet ... 147
Att bli indragen i frågan om skolvalet ... 150
Betydelsen av vänner och bekanta ... 152
Förmågan att tillskansa sig en plats ... 154
Möjligheter och begränsningar i utbildningslandskapet ... 156

KAPITEL 8
BARNENS SKOLGÅNG ... 159
En oändlig räcka med möten ... 159
Att kunna styra över sin tid ... 160
När andra styr över tiden ... 162
Lärande i hemmet ... 164
Mödrars ansvar för barnens lärande ... 165
Mycket resurser och höga förväntningar ... 168
En förändrad syn på värdet av utbildning ... 172
Att värdera bildning framför instrumentella kunskaper ... 173
Tidskrävande och kompenserande fritidsaktiviteter ... 176
Fritiden i familjer med begränsade tillgångar ... 178
Balansakten mellan krav och goda relationer ... 179
Ilska ... 180

När trovärdigheten står på spel ... 184
Fäder ... 187
Fäder som bibringar ekonomi, kunskap och status ... 188
Frånvarande fäder ... 190

KAPITEL 9
BARNENS DIAGNOSER ... 193
Diagnosen: en av experter understödd kunskap ... 194
Diagnosen som motstånd mot sociala förklaringar ... 197
Diagnosen och barnens egentliga kapacitet ... 198
Diagnosen i relation till pedagogiska förklaringar ... 199
Diagnoser: en ingång till sociala nätverk ... 201
Mödrars benägenhet att använda diagnoser ... 204
Diagnosen som sätt att vara ... 206
Olika sätt att förstå sitt barn genom diagnosen ... 208
Förståelse och omsorg med stöd av expertkunskap ... 209
En kritiskt och distanserad hållning till expertkunskapen ... 213
Att underkasta sig expertisen ... 214
Diagnoser som formar mödrar och barn ... 216

KAPITEL 10
BETYDELSEN AV KAPITALARTER ... 219
Kulturellt kapital ... 219
Informationskapital ... 219
Kunskap om diagnoser ... 221
Utbildningskapital ... 222
Fäders kulturella kapital ... 223
Förkroppsligat kapital ... 224
Mödrars känslopraktiker ... 224
Mödrarnas tidspraktiker ... 225
Hysteresis ... 226
Ekonomiskt kapital ... 227
Socialt kapital ... 227
Familj och vänner ... 228
Skolpersonal ... 229
Föräldragrupper på nätet ... 230
Aktivistiska föräldranätverk ... 231
De sociala nätverkens gränser ... 232

DEL IV
AVSLUTNING ... 233

SAMMANFATTNING OCH KONKLUSIONER ... 235
Utgångspunkter och tillvägagångssätt ... 235
Framväxten av en nisch för elever med diagnoser ... 235
En segmentering av elever med diagnoser ... 237
Skolor med skilda hållningar till eleverna ... 238
Mödrars utbildningsstrategier för sina barn ... 240
Betydelsen av mödrarnas tillgångar, tids- och känslopraktiker ... 241
Betydelsen av barnens diagnoser ... 244
De sociala användningarna av diagnoser i skolan ... 245
Epilog: Föräldraskap i tider av osäkerhet ... 247

SUMMARY: CHILDREN WITH DIAGNOSES ... 249
Starting points and methods ... 249
The emergence of a niche for pupils with diagnoses ... 249
A segmentation of pupils with diagnoses ... 251
Different attitudes to the pupils among the schools ... 252
The mothers' educational strategies for their children ... 254
The mothers' capital, time and emotions ... 255
The children's diagnoses ... 258
The social uses of diagnoses in school ... 259
Epilogue: Parenthood in precarious times ... 261

APPENDIX ... 263
Bilaga 1 Intervjuade föräldrar ... 263
Bilaga 2 Intervjuade rektorer och tjänstemän på utbildningsförvaltning ... 265
Bilaga 3 Intervjuguider ... 266
Bilaga 4 Informationsbrev vårdnadshavare ... 267
Bilaga 5 Informationsbrev rektorer ... 268
Bilaga 6 Samtyckesblankett ... 269
Bilaga 7 Tabeller ... 270

REFERENSER ... 271
Källor ... 271
Tryckta källor ... 271
Elektroniska källor ... 272
Litteratur ... 273

Förord

Min tid som doktorand har varit utmanande och mycket lärorik. Det visade sig också att det var precis så roligt och spännande att doktorera som jag trodde att det skulle vara. Jag är så glad för att jag fått den här möjligheten och det finns många som jag vill tacka.

Först och främst, tusen tack till de föräldrar som jag fått möjlighet att intervjua under arbetet med studien. Jag är mycket tacksam för att ni tagit er tid till att träffa mig och att ni på ett så öppet sätt berättat om era barns skolgång.

Stort tack riktar jag till mina tre handledare. Er insats och den uppbackning ni gett mig under resans gång har varit ovärderlig! Ida Lidegran har varit min huvudhandledare sedan 2017. Jag är så glad för att du varit min handledare Ida. Du har hjälpt och stöttat mig på bästa tänkbara vis och jag har lärt mig så mycket av dig. Att du varit lyhörd för mina idéer och att du alltid tagit dig tid trots att jag vet att ditt schema är fullspäckat uppskattar jag storligen. Att du dessutom tycks ha ofattbart mycket energi och att du är så konstruktiv och lösningsorienterad har gjort arbetet roligt. Tack Ida!

Mikael Palme var min huvudhandledare under mina första år som doktorand. Tusen tack till dig Mikael som hjälpte mig att mejsla ut mitt avhandlingsprojekt och som vägledde mig under min första tid i akademin. Ditt intresse för min studie och all tid du lagt ned på mina texter har betytt mycket för mig. Utöver arbetet med avhandlingen uppskattar jag de resor vi gjort till Montreal, inte minst våra gemensamma presentationer på franska som jag var minst sagt nervös för innan men lika stolt över efteråt.

Emil Bertilsson har varit min biträdande handledare från det att jag började mina doktorandstudier. Stort tack till dig Emil! Det har varit toppen att ha dig som handledare. Dina synpunkter på min avhandling har hjälpt mig mycket. Att du dessutom stöttat och varit med på andra projektidéer som jag fått under vägens gång, nu senast om elever med långvarig skolfrånvaro, känns jättekul.

Donald Broady var granskare under mitt tioprocentsseminarium. Dina kloka kommentarer och uppmuntran i början av avhandlingsarbetet likväl som nu under slutskrivningen har varit oerhört värdefullt. Särskilt glad är jag att du tagit dig tid att diskutera begreppet känslopraktiker med mig. Tack Donald!

Tack till dig Mikael Börjesson som anställde mig som forskningsassistent i ett projekt om internationella studenter innan jag påbörjade mina doktorandstudier och som gett mycket värdefulla synpunkter under arbetet med den här studien. Jag vill också passa på att tacka övriga redaktörer för den här avhandlingsserien som kommit med viktiga och konstruktiva kommentarer. Tack!

Under mina år som doktorand har doktorandkollektivet i utbildningssociologi och utbildningshistoria växt så det knakar och jag är väldigt glad över att ha fått lära känna så många fina personer. Ett särskilt tack till dig Sara Lindberg för dina roliga meddelanden och peppande låtar. Tusen tack Moa, Tuva, Ashley och Rebecka som både korrläst och kommit med uppmuntrande kommentarer under slutskrivningen. Tack till hela forskningsgruppen för utbildnings- och kultursociologi (SEC)! Det har varit en ynnest att få vara del av denna välkomnande, roliga och inspirerande miljö.

Per Dannefjord var granskare under mitt femtioprocentsseminarium. Dina synpunkter och frågor var till mycket stor hjälp i arbetet med studien. Joakim Lindgren var granskare under mitt nittioprocentsseminarium. Tack Joakim för din noggranna läsning av mitt manus, dina vänliga men samtidigt skarpa frågor och positiva feedback.

Anna Günther-Hanssen, vilken tur att vi träffades på den där introduktionen för doktorander och att vi därefter följts åt under doktorandtiden såväl som på pendeln mellan Uppsala och Stockholm. Kafferaster, promenader och luncher med dig har gjort doktorerandet så mycket roligare. Jag uppskattar också att jag fått lära känna din vän Maria Rosén. Nu ser jag fram emot ännu fler promenader och även barhäng med er!

Under slutet av min doktorandtid har jag haft förmånen att vara med i emotion-justice-interaction-nätverket på Sociologiska institutionen vid Uppsala universitet. Tack för insiktsfulla kommentarer om mina texter och en inspirerande grupp!

Vad vore livet utan vänner. Tack kära ni! Jag tänker särskilt på dig Gittan som jag känt så länge och som jag alltid kan ringa. Tack Mimmi för att du är en så underbar vän. Tack Eva-Li och Katrin för vinprovningar och roliga samtal! Tack Mårten och Torun, det är så roligt att vara med er! Tack mina vänner i Arrangemanget för alla festivaler och allt kul vi gjort i vår ateljé som fått mig att tänka på annat än avhandlingsskrivandet.

Mamma och pappa, tusen tack för ert stöd, hjälp med barnen och för att ni alltid funnits där för mig. Mamma, jag uppskattar så alla våra samtal om stort och smått. Pappa, nu får vi äntligen spela Schuberts Pianotrio 2. Kära syskon, ni har båda inspirerat mig till vilja doktorera och det är så mysigt att hänga med er. Tack till er och era fina familjer! Tack bästa mormor Märta som också bidragit till studien. Tack svärmor Anne-Sophie för barnpassning och trevligt sällskap.

Framför allt tack till min kära familj som jag tillägnar denna bok. Oskar tack för att du orkat lyssna på mina tvivel såväl som på alla mina (olika) idéer och för all uppbackning nu under slutskrivningen trots att du själv har fullt upp med ditt nya jobb. Jag är så glad för att jag får dela mitt liv med dig. Tack finaste, kära du! Otto, Frans och Stina, älskade barn! Ni är underbara!

Stockholm 11 april 2021

Emma Laurin

Introduktion

Antalet barn med ADHD och autismdiagnoser har ökat dramatiskt de senaste årtiondena.[1] Kartläggningar visar att Sverige, inte minst Stockholm där den här studien genomförts, har en hög andel barn med sådana diagnoser.[2] I takt med att diagnoserna ökat har de tagit plats i allt fler familjers vardagsliv. Diagnoserna sätter ord på erfarenheter och känslor, ger förklaringar och skapar förståelse för barns svårigheter, sätt att vara och agera. De kan också vara en ingång till medicinering, resurser och stöd i skolan. Diagnoserna är inte bara en angelägenhet för de diagnostiserade själva och deras familjer. De berör många delar av samhället. På det vetenskapliga fältet och i den politiska debatten uppmärksammas och diskuteras diagnoserna liksom i vården där allt mer fokus riktas mot att diagnostisera och hjälpa personer med de svårigheter diagnoserna betecknar. Diagnoserna är också ett återkommande tema i nyhetsrapporteringen, populärvetenskapen, sociala medier, filmer, romaner och självbiografier.[3] I skolan har ADHD och autism fått en särskild plats eftersom en växande andel elever har diagnoser och kraven på anpassningar av skolans verksamhet utifrån diagnoserna ökat. Särskilda skolverksamheter såsom mindre undervisningsgrupper och fristående resursskolor har kommit att präglas av diagnoserna och den kunskap de bibringar. Man har också satsat på kompetenshöjande insatser i skolan avseende ADHD, autism och andra neuropsykiatriska diagnoser.[4]

I den vetenskapliga såväl som i den allmänna debatten finns det i huvudsak två förklaringsmodeller till att diagnoserna blivit allt vanligare. Å ena sidan finns det medicinska perspektivet där det ökande antalet diagnoser förklaras som en

[1] Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) är en diagnostisk klassificering för att benämna stora och varaktiga problem med att reglera uppmärksamhet, aktivitetsnivån och impulser. Socialstyrelsen (2014), *Kort om Adhd hos barn och ungdomar*, s. 5. Autismspektrumtillstånd (AST) innefattar flera olika diagnoser vilka pekar ut begränsningar i förmågan till socialt samspel, föreställningsförmåga, flexibilitet och variation i beteenden och intressen. Socialstyrelsen (2010) *Barn som tänker annorlunda*, s. 11–12. I den här studien benämns AST ibland som autism eller autismdiagnoser.

[2] Atladottir, H.O. m.fl. (2015), "The Increasing Prevalence of Reported Diagnoses of Childhood Psychiatric Disorders", s. 182; Eyal, G. m.fl.(2010), *The Autism Matrix*, s. 41; Idring, S. m.fl. (2015), "Changes in Prevalence of Autism Spectrum Disorders in 2001–2011", s. 1766.

[3] Stuart Murray beskriver till exempel fascinationen för autism i samtida kultur och narrativ i Murray, S. (2008), *Representing Autism*.

[4] År 2021 infördes till exempel nya examensmål som specifikt pekade ut att blivande lärare skulle lära sig om ADHD, autism och andra neuropsykiatriska diagnoser under lärarutbildningen. Utbildningsdepartementet (2020), "Ökad kompetens om neuropsykiatriska svårigheter och sex och samlevnad i lärarutbildningarna".

konsekvens av allt mer och allt bättre medicinsk kunskap om diagnoserna och de svårigheter de ringar in. Här framhålls vikten av snabbare diagnostisering och ökad kunskap om diagnoserna i skolan och i samhället i stort. Å andra sidan finns medikaliseringskritiken där rent medicinska perspektiv på diagnoserna ifrågasätts och där de istället betraktas som sociala och kulturella fenomen. Med detta perspektiv uppfattas diagnoserna som del i en allt mer omfattande och förtryckande medikalisering i samhället.[5] Vid sidan av läkemedelsindustrin, psykiatrin och marknadiserade vårdsystem utpekas skolan som en drivkraft bakom att en ökande andel barn diagnostiseras. Faktorer med koppling till skolan som lyfts fram är att allt fler elever under allt längre tid förväntas sitta stilla i klassrummet, att kraven på prestation ökat och att ekonomiska besparingar i skolan lett till ett tryck, från både skolpersonal och föräldrar, för diagnostisering och medicinering av elever.[6]

Den här analysen tar ett annat grepp än de ovan beskrivna positionerna. I studien analyseras de sociala användningarna av diagnoserna ADHD och autism i grundskolan. Diagnoser tolkas på skilda sätt, används för att beskriva och kategorisera, skapa förståelse och ge omsorg. De stigmatiserar och skuldbelägger men lyfter också skuld från föräldrars och barns axlar. De legitimerar och formar skolverksamheter, rättfärdigar beslut och utgör underlag för att äska resurser. Kort sagt, diagnoserna brukas av skilda aktörer i olika positioner i samhället. Det är dessa sociala användningar av diagnoserna i skolans värld som undersöks i denna studie. Det är alltså inte fråga om att söka efter och peka ut drivkrafter som ligger bakom att alltfler barn diagnostiseras eller att analysera huruvida diagnoserna är korrekta eller inte. Istället är det de sociala användningarna av de allt vanligare men samtidigt kontroversiella diagnoserna bland skolor och framför allt mödrar till barn med ADHD- och autismdiagnoser som står i centrum för studien. De sociala användningarna av diagnoserna avser aktörers och sociala gruppers skilda sätt att förstå och nyttja diagnoser. De syftar på synsätt, diskussioner, beslut och andra former av handlande som rör diagnoserna, i det vardagliga sociala livet i exempelvis hemmet och skolan. Begreppet social användning tydliggör att det är en specifik typ av sociologisk analys av diagnoser som görs i studien och inte en medikaliseringsanalys, en psykologisk, medicinsk eller individuellt orienterad analys.

Teoretiskt hämtar studien framför allt inspiration från Pierre Bourdieus sociologi men även från vetenskapsfilosofen Ian Hackings teori om diagnoser som interaktiva kategorier. Att betrakta ADHD och autism som interaktiva kategorier belyser att barn som kategoriseras förändras genom att diagnoskategorierna påverkar hur barnen behandlas av omgivningen, uppfattar sig själva och relaterar till omvärlden. Barnen svarar på och interagerar med vad Ian Hacking kallar en

[5] Peter Conrad beskriver att medikalisering vanligen uppfattas som ett negativt fenomen bland medikaliseringsforskare. Conrad, P. (2007), *The Medicalization of Society*, s. 5, 11.
[6] Kiger, G. (1985), "Economic Transformations and the Processing of Hyperactive School Children", s. 73–74; Rafalovich, A. (2005), "Relational Troubles and Semiofficial Suspicion", s. 25–27.

matris av institutioner, aktörer, praktiker och kunskap som omgärdar klassificeringarna. Exempelvis kan det röra sig om att föräldrar och skolpersonal förhåller sig till, förstår och undervisar barnen på specifika sätt med utgångspunkt i diagnoserna. Samtidigt betraktas diagnoskategorierna också som satta i förändring genom att de diagnostiserade barnen, deras familjer, skolpersonal, forskare och andra aktörer nyttjar diagnoskategorierna på skilda sätt.[7]

Den betydelse mödrarna i studien tillskrev sina barns diagnoser förstås i studien mot bakgrund av mödrarnas utbildningsstrategier för sina barn.[8] I det Bourdieuska begreppet utbildningsstrategi innefattas mödrars noga genomtänkta sätt att hjälpa sina barn att klara skolan så bra som möjligt likväl som oreflekterat och spontant agerande. Utöver konkret handlande, såsom val av skolor och kommunikation med barnens lärare, innefattar utbildningsstrategier även oöverlagda förhållningssätt till skolan hos föräldrarna. Det rör sig alltså både om mödrars medvetna och omedvetna strategier. Utbildningsstrategier kan vara mer eller mindre lyckosamma och de kan, som för många av mödrarna i studien, präglas av sorg, oro och frustration men också av känslan av möjligheter och framgång. I studien undersöks utbildningsstrategier bland mödrar i olika sociala positioner. Närmare bestämt analyseras mödrars sätt att förhålla sig till och agera avseende sina barns skolgång och diagnoser bland mödrar med olika mängd och sammansättning sociala, ekonomiska och kulturella tillgångar, i Bourdieus terminologi kapital.[9] Ambitionen har inte bara varit att göra jämförelser mellan sociala klasser utan också att, med hjälp av kapitalbegreppet, förstå när och hur kapital av skilda slag hade betydelse för mödrarnas nyttjande av diagnoserna och för deras kamp för sina barns skolgång.

Att jag valt att framför allt intervjua mödrar i studien har flera orsaker. Ett skäl är att tidigare studier visat att mödrar till barn med neuropsykiatriska diagnoser ofta är särskilt insatta i frågor som rör både barnens diagnoser och skolgång.[10] Utöver att mödrar därför kunde bidra med särskilt värdefull information till studien fann jag att en forskningsdesign med fokus på mödrar möjliggjorde en mer djuplodande analys av betydelsen av tillgångar i sociala gruppers utbildningsstrategier än om också jämförelser mellan fäder och mödrar inbegripits i analysen. Även om några fäder intervjuats i studien är det alltså mödrarnas utbildningsstrategier för sina barn som står i fokus. Mitt sätt att designa studien innebär dock inte att betydelsen av fäder exkluderats från analysen eller att jag uppfattar att fäder är ointressanta att undersöka.

[7] Hacking, I. (1999), *The Social Construction of What?*, s. 103–104, 114–116.
[8] För utbildningsstrategier se Bourdieu, P. (1996), *The State Nobility*, s. 272.
[9] Bourdieu, P. (1986), "The forms of Capital", s. 16.
[10] Blum, L. (2015), *Raising Generation Rx*, s. 8.

Studien är skriven i en utbildningssociologisk tradition där sociala gruppers utbildningsstrategier ses i ljuset av deras sociala, ekonomiska och kulturella tillgångar och det utbildningsutbud de står inför.[11] Utbildningsutbudet som mödrarna i studien mötte, vad som med en metafor kan kallas ett utbildningslandskap eller med ett mer teoretiskt begrepp grundskolefält, utgjordes av grundskolor i Stockholm som konkurrerade med varandra och som, betingade av sina skilda tillgångar, utvecklade olika strategier för att bevara eller förbättra sina positioner i relation till varandra.[12] Det utbildningssociologiska perspektivet sätter fokus på relationen mellan elever och skolor genom att uppmärksamma att olika skolor ger sina elever olika mängd och sorters tillgångar samtidigt som skolors rekrytering av elever med olika tillgångar har betydelse för deras positioner i relation till andra skolor. Perspektivet har påverkat hur studien designats. Utöver analyser av mödrarnas sociala användningar av diagnoser och utbildningsstrategier för sina barn inbegrips undersökningar av det utbud av grundskolor och grundskoleverksamheter mödrarna och deras barn mötte, fördelningen av elever i behov av särskilt stöd på skolor i Stockholm samt skolors olika strategier och förhållningssätt till elever med neuropsykiatriska diagnoser i studien. För att förstå de sociala användningarna av diagnoserna i skolan riktas sökarljuset mot mötet mellan å ena sidan mödrar med olika sociala positioner och strategier och å andra sidan skolor med skilda positioner och strategier.

Studien utgör ett bidrag till den forskning som analyserar och beskriver mödrars egna upplevelser av omsorg och fostran av barn med neuropsykiatriska diagnoser. Genom att undersöka erfarenheter hos svenska mödrar med olika klassbakgrund bidrar undersökningen med nya perspektiv till den tidigare sociologiska forskningen om mödrar till barn med sådana diagnoser. Denna typ av forskning har hittills framför allt genomförts i ett amerikanskt sammanhang och har ofta endast inkluderat analyser av barn med en sorts neuropsykiatrisk diagnos och mödrar från en och samma klassbakgrund.[13] Analyserna av mödrarnas egna perspektiv och erfarenheter är också av intresse i relation till den medikaliseringskritiska litteraturen där diskursanalytiska grepp och historiska studier dominerar.[14] Vidare bidrar studien till skolmarknadsforskningen genom att belysa situationen för elever i behov av särskilt stöd i marknadiserade skolsystem. I den ännu så länge begränsade forskningen om elever i behov av särskilt stöd på skolmarknaden i Sverige har sociala skillnader sällan undersöks. Studien utgör också ett bidrag till tidigare utbildningssociologiska studier som, med utgångspunkt i en Bourdieutradition, undersöker sociala gruppers relation till utbildningssystemet.

[11] Exempel på denna typ av studier är: Palme, M. (2008), *Det kulturella kapitalet*; Börjesson, M. (2005), *Transnationella utbildningsstrategier vid svenska lärosäten och bland svenska studenter i Paris och New York*; Lidegran, I. (2009), *Utbildningskapital*; Forsberg, H. (2015), *Kampen om eleverna*.
[12] Med det bourdieuska begreppet fält avses ett område där en avgränsad grupp aktörer strider om något för dem gemensamt och värdefullt. Broady, D. (1991), *Sociologi och epistemologi* s. 266.
[13] Blum, L. (2015), *Raising Generation Rx*, s. 16.
[14] Lupton, D. (1997), "Foucault and the Medicalisation Critique", s. 198.

Att analysera diagnoser i skolan med utgångspunkt i denna vetenskapliga tradition är ovanligt men visade sig vara en fruktbar ingång till att förstå hur sociala grupper förhåller sig till utbildningssystemet och utbildningssystemet till dem.

Syfte och forskningsfrågor

Syftet med studien är att förstå mödrars och skolors sociala användningar av ADHD- och autismdiagnoser i skolan.

Studiens forskningsfrågor är följande:

1. Hur utvecklades institutionella och pedagogiska former för elever med ADHD- och autismdiagnoser på grundskolefältet i Stockholm? Hur ska denna utveckling förstås?

2. På vilka sätt formar grundskolors tillgångar och positioner i relation till varandra deras förhållningssätt till elever med ADHD-, autismdiagnoser och särskilda behov?

3. På vilka sätt verkar sociala, ekonomiska och kulturella tillgångar i mödrars utbildningsstrategier för barn med ADHD- och autismdiagnoser?

4. Hur förändrar barnens ADHD-och autismdiagnoser mödrars sätt att förstå och förhålla sig till sina barn och till deras skolgång?

Disposition

Studien består av fyra delar. Del I, *Utgångspunkter*, utgörs av kapitel 1–3. I de tre kapitlen diskuteras skilda perspektiv på diagnoserna ADHD och autism i tidigare samhällsvetenskaplig forskning, studiens teoretiska utgångspunkter samt överväganden avseende metod. Del II, *Skolorna*, består av kapitel 4–6. I kapitel 4 redogörs för utvecklingen av institutionella och pedagogiska former, såsom fristående resursskolor, mindre undervisningsgrupper och inkludering, för elever med neuropsykiatriska diagnoser i Stockholm under perioden 1968–2019. Beskrivningen baseras på en mängd olika typer av material men framför allt på skriftliga underlag från utbildningsförvaltningen i Stockholms stad. Redogörelsen för utvecklingen av de institutionella och pedagogiska formerna i kapitel 4 följs av en statistisk analys i kapitel 5 där fördelningen av elever i behov av särskilt stöd och resurser till elever i behov av särskilt stöd på grundskolefältet analyseras. I kapitel 6 beskrivs skilda förhållningssätt till elever i behov av särskilt stöd hos skolor som befinner sig i olika positioner på grundskolefältet. Analysen baseras

på en statistisk kartläggning av skolornas arbete med särskilt stöd och intervjuer med 14 skolledare. Del III, *Mödrarna*, består av kapitel 7–10. I de fyra kapitlen beskrivs och analyseras mödrarnas utbildningsstrategier för sina barn. Betydelsen av mödrarnas sociala, ekonomiska och kulturella tillgångar, tid och känslor samt barnens diagnoser i mödrarnas utbildningsstrategier ges särskilt utrymme. Analysen bygger på intervjuer med 35 mödrar och tre fäder till barn med ADHD- och autismdiagnoser. I Del IV, *Avslutning,* sammanfattas och diskuteras studiens övergripande resultat.

DEL I
UTGÅNGSPUNKTER

KAPITEL 1

Perspektiv på diagnoser

I de följande avsnitten redogörs för samhällsvetenskapligt orienterad forskning om ADHD- och autismdiagnoser. Studier som tar sin utgångspunkt i medikaliseringsteorier, inkluderingsperspektiv, genusperspektiv samt studier där frågan om social klass står i förgrunden diskuteras i texten. Genomgången ger en bild av forskningsläget och tydliggör hur forskare, med skilda teoretiska utgångpunkter, konstruerat studieobjekten ADHD- och autismdiagnoser samt vilken kunskap de olika angreppssätten gett. Närmare bestämt beskrivs och diskuteras frågeställningar, teorier, metoder och den empiri man i huvudsak använt sig av samt vilka resultat detta genererat. Det är inga vattentäta skott mellan de olika perspektiven och därför tas ibland samma studier upp under flera olika teoretiska perspektiv. Kapitlet avslutas med en diskussion om den här studiens bidrag till den tidigare forskningen.

Medikaliseringsforskning: Disciplinerande diagnoser

Begreppet medikalisering syftar på en process där problem eller tillstånd som uppfattats som icke-medicinska omdefinieras i medicinska termer.[15] En stor mängd medikaliseringsstudier visar hur sådant som först betraktats som mänskliga tillstånd och problem på skilda områden har kommit att förstås som sjukdomar och diagnoser. Exempelvis har depression, fetma, alkoholism, shoppingberoende, graviditet, ADHD och arbetsoförmåga analyserats med medikaliseringskritiska perspektiv.[16]

[15] Conrad, P. (2007), *The Medicalization of Society,* s. 4.

[16] Horwitz, A.V. & Wakefield, J.C. (2007), *The Loss of Sadness*; Jutel, A. (2009), "Doctor's Orders"; Barker, K.K. (1998), "A Ship Upon a Stormy Sea"; Blaxter, M. (1978), "Diagnosis as Cathegory and Process"; Conrad, P. & Potter, D. (2000), "From Hyperactive Children to ADHD Adults"; Lee, S. & Mysyk, A. (2004), "The Medicalization of Compulsive Buying"; Lassinantti, K. (2014), *Diagnosens dilemma*; Lindqvist, R. (2019), *Aktivering och medikalisering i sjukförsäkringen*. Att medicinska diagnoser intar en särställning inom medikaliseringsforskningen indikeras av att flera teoretiker lyft behovet av att urskilja och utveckla en specifik sociologi om diagnoser från medikaliseringsforskningen. Brown, P. (1995), "Naming and Framing", s. 34; Jutel, A. (2009), "Sociology of Diagnosis", s. 278.

Medikaliseringslitteraturen kan delas in i vad som här benämns som kritisk medikaliseringsforskning och poststrukturalistisk medikaliseringsforskning.[17] Den kritiska medikaliseringsforskningen har sina rötter i Marxistisk teori och 1960-talets sociala rörelser där individens frihet och social jämlikhet betonades.[18] I denna typ av forskning riktas intresset primärt mot skapande, främjande och applicering av medicinska diagnoser och många studier anlägger ett historiskt perspektiv.[19] Inom medikaliseringsforskningen betraktas diagnosen ofta som en social konstruktion genom vilken makt och förtryck utövas. Ett vanligt grepp är att analysera medikalisering som social kontroll av avvikande beteende eller sociala problem.[20] Medikaliseringsstudier har exempelvis belyst hur avvikelser i samhället, som först definierats som omoraliska och som då kontrollerats med lag och moral (såsom omåttlig alkoholkonsumtion eller störande beteende i klassrummet), kommit att definieras i medicinska termer och istället kontrolleras med medicinska verktyg.[21] Ett återkommande tema i den kritiska medikaliseringslitteraturen är frågan om vilka ”drivkrafter” som ligger bakom medikaliseringen i samhället.[22] I tidiga medikaliseringsstudier porträtteras läkarprofessionen som medikaliseringens huvudsakliga drivkraft. Diagnoser ses i dessa studier som verktyg genom vilka läkare kan stärka sin makt och status gentemot patienter och andra professioner.[23] Senare medikaliseringsforskning pekar på att medikaliseringens drivkrafter förändrats i en allt mer kommersiell riktning. Viktiga samtida drivkrafter som lyfts fram är marknadskrafter i form av läkemedelsbolag och marknadiserade vårdsystem, konsumenter men även bioteknologisk utveckling.[24] Oavsett vad de kritiska medikaliseringsforskarna anser ligger bakom medikaliseringen i samhället förenas de i uppfattningen att medikalisering är ett negativt fenomen samt att samhället medikaliseras alltmer.[25] Att ”bli medikaliserad” framstår i denna litteratur varken som självvalt eller eftersträvansvärt.[26]

---

[17] Liknande uppdelningar har gjorts av andra forskare. Exempelvis delar Edward J. Comstock upp medikaliseringsforskningen i vad han kallar för ”the recieved critical view” respektive Foucaultinspirerad forskning. Den första kategorin innefattar Peter Conrad, Adam Rafalovich och andra medikaliseringsforskare som intar ett kritiskt, ofta post-marxistiskt perspektiv på ADHD medan den senare gruppen består av Foucaultinspirerade teoretiker såsom Nicolas Rose och Andrew Lakoff. Comstock, E.J. (2011), ”The End of Drugging Children”, s. 44–45. Deborah Lupton ställer vad hon kallar för ortodox medikaliseringskritik med rötter i Marxistiska perspektiv mot Foucaultinspirerade teoretiker. Lupton, D. (1997), ”Foucault and the Medicalisation Critique” s. 187. Peter Conrad delar upp medikaliseringsforskningen i vad han kallar för ”standard socially constructionist based medicalization conceptions” och Foucaultinspirerad forskning. Conrad, P. (2007), *The Medicalization of Society,* s. 13.

[18] Lupton, D. (1997), ”Foucault and the Medicalisation Critique”, s. 188–189.

[19] Conrad, P. (2007), Ibid., s. 10, 13.

[20] Conrad, P. (1992), ”Medicalization and Social Control”, s. 210–213.

[21] Conrad, P. (1975), ”The Discovery of Hyperkinesis”, s. 17–18; Friedson, E. (1988), *Profession of Medicine,* s. 249–251.

[22] Conrad, P. (2005), ”The Shifting Engines of Medicalization”, s. 3.

[23] Friedson, E. (1988), Ibid., s. 249–253, 276–277.

[24] Conrad, P. (2005), Ibid.

[25] Conrad, P. (2007), Ibid., s. 11, 14.

[26] Lupton, D. (1997), Ibid., s. 90.

Diagnosen ADHD har väckt stort intresse bland kritiska medikaliseringsforskare. Redan på 1970-talet analyserade sociologen Peter Conrad ADHD-föregångaren hyperkinesis som ett uttryck för medikalisering. Hyperkinesis var, enligt Conrad, ett slags medikalisering av barndomen och ett uttryck för social kontroll av skolbarn med avvikande beteende. Huvudargumentationen i Conrads analys är att tillgången på mekanismer för social kontroll (medicin mot ostyriga barn) i kombination med statlig intervention och lobbyorganisationer för elever med inlärningssvårigheter samt påtryckningar från föräldrar ledde fram till utvecklingen och användningen av diagnosen. Konsekvensen av medikaliseringen av barn med hyperkinesisdiagnosen var, enligt Conrad, att man bortsåg från att de diagnostiserade barnens beteende kunde vara ett uttryck för en svår social situation i hemmet eller i skolan.[27] Många sociologiska studier om ADHD har inspirerats av Conrads analys och perspektivet att diagnosen är ett slags social kontroll återkommer i litteraturen.[28] I likhet med Conrad pekar andra medikaliseringsforskare ut att skolan är central i medikaliseringen av barn.[29] Sociologen Adam Rafalovich menar exempelvis att skolpersonal, på ett semiofficiellt sätt, deltar i medikalisering av barn genom ADHD-diagnosen. Problem bland barn som uppfattas som tecken på ADHD, framhåller Rafalovich, upptäcks oftast i skolan och skolpersonal är i hög utsträckning involverad i att driva frågan om misstänkt ADHD till en formell diagnos.[30] Flera medikaliserings-teoretiker lutar sig också mot en tes om att diagnoser lyfter skuld från skolan och familjen. Både familj och skola kan därför, enligt dessa medikaliseringskritiker, vara benägna att stödja diagnostisering och medicinering av barn och alltså vara delaktiga i (en enligt forskarna negativ) medikaliseringen av barn.[31]

Inom den poststrukturalistiska medikaliseringsforskningen delar man de kritiska medikaliseringsforskarnas intresse för medicinsk dominans men man har en annan syn på makt och frågan om relationen mellan det ”verkliga” och det ”socialt konstruerade”. Poststrukturalistiska teoretiker utgår från att både kroppen och sjukdomar är historiskt och diskursivt konstruerade och lägger därmed frågan om huruvida en diagnos har någon prediskursiv kärna eller inte åt

[27] Conrad, P. (1975), “The Discovery of Hyperkinesis”, s. 19.
[28] Se till exempel Kiger, G. (1985), “Economic Transformations and the Processing of Hyperactive School Children”, s. 73; Lakoff, A. (2000), “Adaptive Will”, s. 165; Rafalovich, A. (2001), “The Conceptual History of Attention Deficit Hyperactivity Disorder”, s. 113; Fitzgerald, T.D. (2009), “Controlling the Black School-Age Male”, s. 225; Timimi, S. & Taylor, E. (2004), “ADHD is Best Understood as a Cultural Construct”, s. 8–9.
[29] Harwood, V. (2010), “The New Outsiders”, s. 1; Malacrida, C. (2004), “Medicalization, Ambivalence and Social Control”, s. 249; Graham, L.J. (2008), “From ABCs to ADHD”, s. 7; Singh, I. (2008) Adhd, Culture and Education, s. 347.
[30] Rafalovich, A. (2005), “Relational Troubles and Semiofficial Suspicion”, s. 26–27. Sociologen Claudia Malacrida beskriver också att skolpersonal i USA vägleder föräldrar och barn till och genom diagnostiseringsprocesser och behandling. Malacrida, C. (2003), *Cold Comfort,* s. 28.
[31] Se till exempel Conrad, P. (1975), “The Discovery of Hyperkinesis”, s. 17, 19, Kiger, G. (1985), “Economic Transformations and the Processing of Hyperactive School Children”, s. 74.

sidan.[32] Istället intresserar de sig för diskurser och identitetskonstruktion genom medicinska diskurser. Sociologen Claudia Malacrida som, med utgångspunkt i poststrukturalistiska teorier, studerat mödrar till barn med ADHD förklarar till exempel att hon inte ägnar sig åt frågan om barnens diagnoser är korrekta eller om ADHD är en ”sann” diagnos. Malacrida belyser hur kunskap och olika sätt att tala om ADHD används i diskurser bland allmänheten och bland professionella samt hur mödrar själva svarar på diskursiva och disciplinerande praktiker.[33] Medikalisering är med ett poststrukturalistiskt perspektiv alltså inte bara en förtryckande ”top-down” process utan kan också utgöra en mer kreativ form av makt där individen själv aktivt deltar i att forma sin identitet genom diagnoser och medicinsk diskurs.[34] Diagnosen betraktas med denna teoretiska utgångspunkt inte som utifrån kommande social kontroll av avvikande beteende såsom kritiska medikaliseringsforskare hävdar. Istället förstås den som en del i ett identitetsbygge där individen reglerar sig själv till att passa in i dagens samhälle. Foucault-inspirerade teoretiker inom denna typ av forskningslitteratur framhåller att diagnoser som ADHD har att göra med en syn på människan som rationell och driven av egenintresse som införlivats hos allmänheten.[35] Sociologen Nicolas Rose menar till exempel att det samtida sättet att förstå och uppfatta människor leder till att professionella såväl som lekmän omtolkar känslor och missnöje i termer av diagnoser. Omtolkningen, påpekar Rose, sker i relation till en kulturell norm där individen betraktas som aktiv, ansvarsfull och som strävande efter att uppnå sin fulla potential genom att själv forma sitt liv och göra individuella val.[36] I linje med detta resonemang framhåller Rose och Abi-Rached, som inspirerats av Foucaults begrepp ”clinical gaze”, att den samtida synen på människor kommit att utgöras av en ”neuromolecular gaze”.[37] Sociologen Jennifer Singh beskriver att dagens sätt att betrakta människan sker genom en ”genomic gaze”.[38] Singh studerar diagnosen autism genom att undersöka sociala, kulturella och politiska faktorer som bidragit till produktionen och användningen av kunskap om genetik för att förstå autism. Hon visar att kunskapsproduktionen om autism, som en fråga om gener

[32] Malacrida, C. (2003), *Cold Comfort,* s. 44; Lupton, D. (1997), ”Foucault and the Medicalisation Critique”, s. 195.
[33] Malacrida, C. (2003), Ibid.
[34] Furedi, F. (2006), ”The End of Professional Dominance”, s. 15–16. Deborah Lupton lyfter dock fram att det finns en mängd Foucaultinspirerade studier inom den poststrukturalistiska forskningen som trots allt beskriver makten som repressiv. Hon menar att detta kan förklaras med att Foucault hanterat maktfrågan på olika sätt i olika verk och att makt i vissa av Foucaults studier ändå framstått som repressiv. Lupton, D. (1997), Ibid., s. 199–201.
[35] Comstock, E.J. (2011), ”The End of Drugging Children”, s. 45; Lakoff, A. (2000), ”Adaptive Will”, s. 165; Rose, N. (2006), ”Disorders Without Borders?”, s. 480.
[36] Rose, N. (2006), Ibid.
[37] Abi-Rached, J.M. & Rose, N. (2010), ”The Birth of the Neuromolecular Gaze”, s. 12. För ”The clinical gaze” se Foucault, M. (2003), *The Birth of the Clinic,* s. 108–109. Foucault beskriver med hjälp av begreppet ”clinical gaze” hur patienter och medicinska problem konstrueras genom diskurser och praktiker, det vill säga genom en specifik medicinsk blick. Lupton, D. (1997), Ibid., s. 195.
[38] Singh, J. (2016), *Multiple Autisms,* s. 7.

och arvsmassa, sker genom en interaktion mellan en mängd olika aktörer såsom föräldralobbygrupper, forskare, finansiärer, individer med autism och deras familjer likväl som biologiskt material och genteknik.[39]

Den kritiska medikaliseringsforskningen såväl som poststrukturalistiskt inriktad forskning har kritiserats på flera punkter. Det har exempelvis hävdats att den kritiska medikaliseringsforskningen ger en alltför svartvit och negativ bild av medikaliseringens processer. När läkare, marknadsaktörer och andra utmålas som förtryckande och patienter som offer osynliggörs att individer själva kan söka och få hjälp av diagnoser och andra typer av medikalisering.[40] Medikaliseringsforskningen har också förebråtts för att den skuldbelägger föräldrar till barn med neuropsykiatriska diagnoser som ADHD och autism. Närmare bestämt har medikaliseringsforskningen kritiserats för att den antyder att föräldrars beskrivningar av sina barn inte speglar en reell situation och ett sant lidande. Kritiker på området menar också att man i medikaliseringsstudier utmålar föräldrar som delaktiga i en negativ medikaliseringen av sina egna barn. När man i den kritiska medikaliseringslitteraturen beskriver föräldrar som drivande i medikaliseringen av barn kastar detta framför allt en skugga över mödrar som ofta har huvudansvaret för barnen framhåller sociologen Linda Blum.[41] En annan kritik som riktats mot medikaliseringsforskningen är att den i första hand ägnar sig åt historiskt material och diskurser i offentliga texter och att det sker på bekostnad av analyser av individers och sociala gruppers faktiska upplevelser och agerande. Detta kan leda till alltför deterministiska beskrivningar där människor framstår som eftergivna och utan möjlighet till motstånd.[42]

Inkluderingsperspektiv: Diagnos och särskiljning i skolan

Begreppet inkludering har med tiden fått stort utrymme inom framför allt specialpedagogisk forskning.[43] Hur inkludering ska förstås är dock omdebatterat. Medan vissa forskare definierar inkludering som en fråga om att fysiskt placera elever med funktionsnedsättningar i ordinarie klassrum menar andra att inkludering syftar på en process där hela utbildningssystem ska förändras.[44] I den senare förståelsen av inkludering framhålls vikten av att omforma skolan så att fokus skiftas från individen till gruppen och skolkulturen så att gemenskap och värdet av olikhet premieras.[45] Trots, eller kanske just på grund av, oklarheterna om hur inkludering ska definieras har inkludering uppfattats som något positivt och

[39] Singh, J. (2016), *Multiple Autisms*, s. 1–2.
[40] Lupton, D. (1997), "Foucault and the Medicalisation Critique", s. 193.
[41] Blum, L. (2015), *Raising Generation Rx*, s. 15.
[42] Lupton, D. (1997), Ibid., s. 198.
[43] Göransson, K. & Nilholm, C. (2014), "Conceptual Diversities and Empirical Shortcomings", s. 266.
[44] Artiles, A.J. m.fl. (2006), "Learning in Inclusive Education Research", s. 65; Göransson, K. & Nilholm, C. (2014), Ibid., s. 268.
[45] Artiles, A.J. m.fl. (2006), Ibid., s. 66.

eftersträvansvärt bland inkluderingsforskare.[46] Inkluderingsperspektivet tar utgångspunkt i socialkonstruktivistiska perspektiv och har växt fram som en kritik mot den tidigare specialpedagogiska forskningen som uppfattats som alltför dominerad av medicinsk vetenskap.[47] Medicinskt influerad specialpedagogik individualiserar problem istället för att se att skolan som institution skapar olikhet och avvikelse menar forskare på inkluderingsområdet. Pedagogen och inkluderingsforskaren Peder Haug menar till exempel att skolan lider av ett slags ”systempatologi” där skolsystemet är utformat på ett sätt som omöjliggör att alla elever lyckas i skolan.[48]

I likhet med medikaliseringsforskarna har forskare på inkluderingsområdet riktat kritik mot den betydelse som medicinska diagnoser kommit att få i skolan. Argumentationen känns igen från den kritiska medikaliseringslitteraturen men inkluderingsforskarna är fast förankrade i skolan och i frågan om hur just skolsystemet organiserar sin verksamhet och bemöter elever. Haug kritiserar exempelvis vad han beskriver som kompensatoriska lösningar avseende olikhet i skolan. Kompensation bygger, menar Haug, på att man kan ställa en diagnos som visar på barnets behov och brister. Men, påpekar Haug, diagnoser är osäkra och präglade av kulturella värderingar och det är inte heller säkert att diagnoserna faktiskt säger något om barnets behov. Haug menar att diagnoser, som utfärdas av yrkesmän vilka föräldrar och barn måste underordna sig, utgör ett slags ”social kontroll”.[49] Inkluderingsforskaren Roger Slee riktar också kritik mot diagnoserna. Han framhåller till exempel att ADHD kan förstås mot bakgrund av en hårdnande konkurrens i skolan och på arbetsmarknaden samt press från läkemedelsbolag men att också hanteringen av olikhet i skolan spelar in. Specialpedagogiska system och resurstilldelning, menar Slee och andra forskare på området, utformas på sätt som främjar kategorisering, diagnostisering och placering av barn i särskilda specialpedagogiska miljöer.[50] Andra forskare på inkluderingsområdet för fram liknande argument och menar att skolan driver diagnostisering och annan kategorisering av barn för att det är ett sätt för skolan som institution att omvandla beteenden hos elever som upplevs som svåra att undervisa till problem som passar in i skolans organisation och sorterande funktion.[51] Med detta synsätt är diagnoser och segregerade skolverksamheter för barn med skolsvårigheter ett utfall av ett skolsystem och ett samhälle där gränsen för vad som uppfattas som normalt är alltför snäv. I inkluderingsforskarnas perspektiv framstår diagnostiseringen av barn som ett första led i en (negativ) segregeringsprocess av elever vilken enligt forskarna bör motverkas med inkluderande praktiker.

[46] Carlsson, R. & Nilholm, C. (2004), ”Demokrati och inkludering”, s. 78.
[47] Nilholm, C. (2005), ”Specialpedagogik”, s. 126; Haug, P. (1998), *Pedagogiskt dilemma*, s. 24.
[48] Haug, P. (1998), *Pedagogiskt dilemma*, s. 24.
[49] Ibid., s. 17–18.
[50] Slee, R. (2018), “Defining the Scope of Inclusive Education”, s. 7, 35–36; Tideman, M. (2000), *Normalisering och kategorisering*.
[51] Mehan, H. (2014), “The Prevalence and Use of the Psychological”, s. 58.

Ett antal svenska studier, som tar sin utgångspunkt i frågan om inkludering, uppmärksammar betydelsen av skolvals- och friskolereformen för elever i behov av särskilt stöd i Sverige.[52] Eftersom barn med neuropsykiatriska diagnoser ofta är i behov av särskilt stöd i skolan är analyserna relevanta i sammanhanget. Studierna utgör ett tillskott till den än så länge begränsade forskningen om hur marknadiserade skolsystem påverkar elever i behov av särskilt stöd.[53] I denna typ av forskning har man åskådliggjort att det finns skillnader i skolors arbete med särskilt stöd mellan skolor med olika profil, kunskapsresultat, organisationsform och storlek.[54] I en forskningsöversikt om inkludering och skolval bland elever i behov av särskilt stöd i Sverige framhålls att utvecklingen av en skolmarknad fått problematiska konsekvenser för elever i behov av särskilt stöd. Elever i behov av särskilt stöd har till exempel inte samma möjligheter att välja skola som andra elever och marknadsreformerna har också lett till att elever i behov av särskilt stöd samlas i särskilda fristående resursskolor. Ett huvudargument i forskningsöversikten är att utvecklingen på skolmarknaden inte är förenlig med inkludering av elever i behov av särskilt stöd.[55] Samtidigt visar andra studier att andelen elever i behov av särskilt stöd som går i särskilda skolverksamheter inte ökat över tid trots att ett utbud av särskilda fristående resursskolor etablerat sig. Jude K. Tah, forskare inom specialpedagogik, visar till exempel på en expansion av fristående resursskolor i Sverige från år 1997 till 2017 men tydliggör samtidigt att expansionen ackompanjerats av en minskning av särskild skolverksamhet för elevgruppen bland kommunala och statliga aktörer. Den totala andelen elever i behov av särskilt stöd som gick i skolverksamheter utanför den ordinarie skolan ökade därför inte under tidsperioden.[56]

En kritik som riktats mot inkluderingsforskningen är att den i hög utsträckning utgörs av teoretisk och deskriptiv forskning samtidigt som empiriska studier och evidensbaserad forskning fått mindre utrymme.[57] Fokus inom inkluderingsforskningen har hittills bestått i att utarbeta teoretiska argument och modeller för inkludering samt att beskriva av hur inkluderande den nuvarande skolan är.[58] Med ett sådant sökarljus riskerar forskningen att bli normativ och att förbise att

[52] Tah, J.K. (2019), "One Market, Two Perspectives, Three Implications"; Magnússon, G. (2020), "Inclusive Education and School Choice"; Gustafson, K. & Hjörne, E. (2015), "Friskolan en frizon för elever i behov av särskilt stöd?"; Magnússon, G., Göransson, K. & Nilholm, C. (2015), "Similar Situations?"; Magnússon, G. (2015), *Traditions and Challenges*.

[53] Exempel på studier som trots allt finns på området är: Howe, K.R. & Welner, K.G. (2002), "School Choice and the Pressure to Perform"; Anastasiou, D. & Kauffman, J.M. (2009), "When Special Education Goes to the Marketplace"; Bagley, C. & Woods, P.A. (1998), "School Choice, Markets and Special Educational Needs".

[54] Magnússon, G., Göransson, K. & Nilholm, C. (2015), Ibid., s. 318; Magnússon, G. (2020), Ibid., s. 25.

[55] Magnússon, G. (2020), Ibid.

[56] Tah, J.K. (2019), Ibid., s. 485, 492, 496.

[57] Göransson, K. & Nilholm, C. (2014), "Conceptual Diversities and Empirical Shortcomings", s. 276.

[58] Amor, A.M. m.fl. (2019), "International Perspectives and Trends in Research on Inclusive Education", s. 1289.

det kan finnas en diskrepans mellan inkludering i teorin och inkludering i praktiken. Inkluderingsforskarna Linda Graham och Roger Slee ger exempel på en sådan diskrepans i en studie där de beskriver att inkluderings-perspektivet började som en kritik av skolsystemet men att det med tiden i praktiken kom att användas som ett sätt att försvara status quo.[59] Ett alltför starkt fokus på teoretisk argumentation kan också innebära att elevers och föräldrars egna upplevelser inte uppmärksammas. En annan invändning som kan riktas mot forskning inom denna fåra är att elever i behov av särskilt stöd ofta betraktas som en enhetlig grupp. Skillnader inom gruppen elever med neuropsykiatriska diagnoser och hur grupper med olika diagnoser förhåller sig till varandra när de konkurrerar om resurser till exempel riskerar därför att osynliggöras. Colin Ong-Dean, som är forskare inom funktionshinderforskning, påpekar till exempel att det saknas funktionshindersforskning som uppmärksammar att föräldrar med starka resurser har bättre möjligheter att tillskansa sig specialpedagogiskt stöd till sina barn än andra föräldrar. Enligt Ong-Dean är en möjlig förklaring till kunskapsluckan att man inom denna typ av forskning förutsätter att personer med funktionsnedsättningar står enade mot ett förtryckande samhälle.[60]

Genusperspektiv: Mödrar och fäder till barn med diagnoser

Studier som belyser erfarenheter bland föräldrar till barn med ADHD och autism visar att den emotionella bördan av att fostra ett barn med de svårigheter diagnoserna betecknar är tung. Analyserna pekar också på hur situationen påverkar andra delar av föräldrarnas liv såsom föräldrarnas relation, familjens umgänge med vänner och bekanta, föräldrarnas hälsa samt yrkes- och familjelivet.[61] Merparten av de studier som genomförts om föräldrars erfarenheter har dock de facto endast inkluderat mödrar.[62] Därför utgörs kunskapen om föräldrar till barn med diagnoserna framför allt av kunskap om mödrars situation. Studier som anlägger ett genusperspektiv i analyser av föräldrar till barn med ADHD- eller autismdiagnoser visar i alla fall att genus spelar en avgörande roll vad gäller i vilken omfattning och på vilka sätt mödrar respektive fäder påverkas av situationen. Först om främst belyser sådana analyser att mödrar bär en tyngre börda än fäder och att traditionella könsmönster förstärks i och med barnens svårigheter.[63] Mödrar som i vanliga fall skulle yrkesarbeta kan till exempel vara tvungna att helt eller delvis avstå från sina arbeten för att istället ta hand om barnen. Det finns också

[59] Graham, L.J. & Slee, R. (2008), "An Illusory Interiority", s. 277.
[60] Ong-Dean, C., Daly, A.J. & Park, V. (2011), "Privileged Advocates", s. 395.
[61] Corcoran, J. m.fl. (2017), "Parents of Children with Attention Deficit/Hyperactivity Disorder", s. 281, Yorke, I. m.fl. (2018), "The Association Between Emotional and Behavioral Problems in Children with Autism Spectrum Disorder and Psychological Distress in Their Parents", s. 3394; Blum, L. (2015), *Raising Generation Rx*, s. 129–132; Ringer, N. (2020), *Patterns of Coping*, s. 57.
[62] Corcoran, J. m.fl. (2017), Ibid., s. 283; Yorke, I. m.fl. (2018), Ibid., s. 3396.
[63] Gray, D.E. (2003), "Gender and Coping", s. 641; Blum, L. (2015), Ibid., s. 238.

studier som visar att mödrar och fäder till barn med diagnoser påverkas på olika sätt känslomässigt. I en intervjustudie med mödrar och fäder till barn med autismdiagnoser uttryckte exempelvis både mödrar och fäder att mödrarna var de som påverkades mest av situationen. Fäderna beskrev att de framför allt påverkades indirekt, genom den stress och ångest mödrarna till barnen upplevde.[64] Forskning visar också att även om både fäder och mödrar till barn med diagnoser upplever stigma så finns det en gradskillnad där mödrar i högre utsträckning än fäderna fått erfara att de blivit stigmatiserade på grund av sina barns svårigheter.[65]

Även om det finns mer forskning om erfarenheter hos mödrar till barn med neuropsykiatriska diagnoser än om fäders erfarenheter är den sociologiska forskningen om dessa mödrar begränsad. Den forskning som finns på området utgörs i huvudsak av etnografiska studier och intervjustudier med mödrar.[66] Centrala teman i denna typ av analyser är skuldbeläggande av mödrar, stigma och moderskap.[67] Ett uppenbart, och i litteraturen återkommande exempel, på skuldbeläggande av mödrar är en teori som fick spridning på 1970-talet som gick ut på att mödrar skulle orsakat sina barns autism genom att vara känslokalla.[68] Idag är det genetiska och neurovetenskapliga teorier som utgör de dominerande förklaringsmodellerna till de svårigheter ADHD- och autismdiagnoserna ringar in. Detta perspektivskifte skulle potentiellt sett kunna innebära att skuldbeläggande av mödrar minskar genom att det istället för ”mother blame” blir en fråga om ”brain blame”.[69] Det finns till exempel studier som belyser att en medicinsk diagnos kan utgöra en avgörande komponent i föräldrars motstånd mot stigmatisering.[70] Å andra sidan visar sociologerna Ilina Singh, Amy Sousa och Linda Blum, i studier av mödrar till barn med ADHD och autism, att skuldbeläggandet av mödrar snarare omformas än lättar med genetiska och neurovetenskapliga teorier.[71] Mödrar beskylls visserligen inte för att ha orsakat sina barns svårigheter, men de hålls fortfarande ansvariga för att främja sina barns utveckling så långt som möjligt. Synen på mödrar och skuldbeläggandet av dem har sålunda skiftat från att mödrar betraktas som orsaken till sina barns diagnoser till att de uppfattas kunna vara botemedlet mot barnens svårigheter.[72]

---

[64] Gray, D.E. (2003), Ibid., s. 634.
[65] Gray, D.E. (2002), "'Everybody just freezes. Everybody is just embarrassed'", s. 734.
[66] Se till exempel Litt, J. (2004), "Women's Carework in Low-Income Households"; Blum, L. (2015), *Raising Generation Rx*, Malacrida, C. (2003); *Cold Comfort*, Singh, I. (2004); "Doing Their Jobs"; Lilley, R. (2011), "Maternal Intimacies".
[67] Se till exempel Blum, L. (2015), *Raising Generation Rx*, s. 240–244; Farrugia, D. (2009), "Exploring Stigma", s. 1011; Courcy, I. & des Rivières, C. (2017), "'From Cause to Cure'", s. 233; Ginker, R.R. (2007), *Unstrage Minds*, s. 90.
[68] Se till exempel Sousa, A.C. (2011), "From Refrigerator Mothers to Warrior-Heroes", s. 222; Courcy, I. & des Rivières, C. (2017), "'From Cause to Cure'", s. 234.
[69] Courcy, I. & des Rivières, C. (2017), Ibid., s. 235.
[70] Farrugia, D. (2009), "Exploring Stigma", s. 1011.
[71] Singh, I. (2004), "Doing Their Jobs", s. 1193; Blum, L. (2007), "Mother-Blame in the Prozac Nation", s. 202; Sousa, A.C. (2011), Ibid., s. 220, 239.
[72] Courcy, I. & des Rivières, C. (2017), Ibid., s. 244.

Ett, med skuldfrågan nära sammanhängande, tema som behandlas i dessa studier är att mödrar till barn med neuropsykiatriska diagnoser pressas av starka ideal om vad som utgör gott moderskap. Barnens svårigheter i kombination med dessa ideal leder till att mödrar till barn med neuropsykiatriska diagnoser känner sig pressade till att utöva en särskild typ av moderskap som är mycket krävande.[73] Mödrar till barn med diagnoser lägger mycket tid och kraft på omhändertagande arbete både i och utanför hemmet och de hanterar sina barns problematiska beteenden samtidigt som de bevakar vård, skola och andra samhällsinstitutioner. Denna typ av krävande moderskap bland mödrar till barn med neuropsykiatriska diagnoser har beskrivits som en särskilt aktiv och krävande variant av ”intensivt moderskap”.[74]

Flera studier som tar sin utgångspunkt i genusperspektiv beskriver relationen mellan mödrar till barn med diagnoser och skolan som komplicerad, konfliktfylld och arbetsam för mödrarna.[75] Enligt sociologen Claudia Malacrida, som studerat mödrar till barn med ADHD och deras relation till skolan, är skolan den plats där de viktigaste striderna om kunskap, makt och omsorg mellan mödrar och professionella utkämpas. Med utgångspunkt i poststrukturalistiska och feministiska perspektiv visar Malacrida hur skolpersonal använder en mängd olika disciplinerande praktiker som både får mödrar att foga sig och göra motstånd.[76]

Medan mödrar framstår som mycket aktiva i relation till sina barns diagnoser och i sammanhang som är kopplade till dem tycks fäders roll vara mer passiv. Kunskapen om erfarenheter och perspektiv bland fäder till barn med ADHD- och autismdiagnoser är dock begränsad. Fäder är, som sociologen Ilina Singh påpekat, i stort sett frånvarande i forskning om barn med neuropsykiatriska diagnoser såväl som i kliniska sammanhang och publika forum där barns diagnoser diskuteras.[77] I de få sociologiska studier som genomförts om fäder till barn med neuropsykiatriska diagnoser beskrivs att fäder gör motstånd mot och ställer sig kritiska till förklaringsvärdet av sina barns diagnoser i högre utsträckning än vad mödrar gör.[78] Singh uppmärksammar exempelvis, i artikeln med den talade titeln ”Boys Will Be Boys”, att amerikanska fäder till pojkar med ADHD ofta förklarar sina barns svårigheter med en logik som säger att deras söners sätt att vara är

[73] Litt, J. (2004), “Women’s Carework in Low-Income Households”, s. 632; Blum, L. (2007), “Mother-Blame in the Prozac Nation”, s. 202; Sousa, A.C. (2011), Ibid., s. 220–221.
[74] Litt, J. (2004), Ibid., s. 632; Francis, A. (2012), “Stigma in an Era of Medicalisation and Anxious Parenting”, s. 928; Olsvold, A., Aarseth, H. & Bondevik, H. (2019), “’I Think My Son is a Wonderful Chap’”, s. 1. För intensivt moderskap se även Hays, S. (1996), *The Cultural Contradictions of Motherhood*, s. 97ff.
[75] Blum, L. (2007), “Mother-Blame in the Prozac Nation”, s. 212–213; Malacrida, C. (2004), “Medicalization, Ambivalence and Social Control”, s. 78; Singh, I. (2006), “A Framework for Understanding Trends in ADHD Diagnoses and Stimulant Drug Treatment”, s. 444; Blum, L. (2015), *Raising Generation Rx*, s. 38, 46, 47.
[76] Malacrida, C. (2003), *Cold Comfort*, s. 249.
[77] Singh, I. (2003), “Boys Will Be Boys”, s. 308.
[78] Singh, I. (2003), Ibid.; Olsvold, A., Aarseth, H. & Bondevik, H. (2019), Ibid., s. 6.

normalt pojkbeteende samt att pojkarnas svårigheter har med mödrarnas bristande uppfostran och barnens brist på motivation att göra.[79] I likhet med Singh fann sociologen Aarseth och psykologen Olsvold, i en studie om fäder till pojkar med ADHD i Norge, att fäder ställer sig kritiska till sina söners diagnoser i högre utsträckning än vad mödrar gör. Aarseth och Olsvold visar dock också att fäders syn på ADHD färgas av deras klasstillhörighet. Medelklass- och arbetarklassfäder i studien hade olika syn på maskulinitet, föräldraskap samt på vikten av barnens akademiska framgångar. Sådana skillnader låg, enligt Aarseth och Olsvold, bakom att medelklassfäderna i studien var mer ambivalenta i sitt motstånd mot diagnoserna än vad arbetarklassfäderna var.[80]

Diagnoserna från ett klassperspektiv

Forskare som intresserat sig för frågan om diagnoser och social stratifiering har framhållit att det framför allt är barn i mindre priviligierade familjer som kategoriseras med neuropsykiatriska diagnoser och andra funktionsnedsättningar.[81] Med argument i linje med de kritiska medikaliseringsforskarna har fenomenet förklarats med att sociala ojämlikheter leder till sociala och akademiska misslyckanden som (felaktigt) sedan tolkas som funktionsnedsättningar.[82] Sociologen Eva Kärfve väckte till exempel debatt i Sverige med sin bok Hjärnspöken där ett huvudargument är att mindre priviligierade barn i sociala svårigheter genom psykiatrins makt patologiserades med den ADHD-liknande diagnosen DAMP.[83] Samtidigt har det hävdats att medelklassbarn och medelklassföräldrar med tiden i allt högre utsträckning kommit att använda sig av diagnoser.[84] En teori som lagts fram för att förklara detta är att medelklassen, till skillnad från arbetarklassen, kunnat använda diagnoser som ett slags strategi genom vilken de undvikit att få sina barn kategoriserade med vad som uppfattats som stigmatiserande omnämnanden såsom intellektuellt funktionsnedsatta eller kriminella.[85] Andra hävdar att priviligierade familjer använder diagnoser för att tillskansa sig resurser till sina barn. Sociologen Sally Tomlinson menar till exempel att medelklassen använder sig av diagnoser för att få tillträde till stöd och resurser i ett allt mer konkurrensdrivet skolsystem.[86] Samtidigt har forskning på området kritiserats för att inte i

[79] Singh, I. (2003), Ibid., s. 311–312.
[80] Olsvold, A., Aarseth, H. & Bondevik, H. (2019), Ibid., s. 14.
[81] Fitzgerald, T.D. (2009), "Controlling the Black School-Age Male", s. 225; Ong-Dean, C. (2006), "High Roads and Low Roads", s. 91–92; Tomlinson, S. (2012), "The Irresistible Rise of the SEN Industry", s. 267.
[82] Ong-Dean, C. (2006), Ibid., s. 95.
[83] Kärfve, E. (2000), *Hjärnspöken*, s. 11–12.
[84] Tomlinson, S. (2012), "The Irresistible Rise of the SEN Industry", s. 267.
[85] Kiger, G. (1985), "Economic Transformations and the Processing of Hyperactive School Children", s. 73–74.
[86] Tomlinson, S. (2012), Ibid., s. 267.

tillräcklig utsträckning ta hänsyn till att olika sociala grupper kan ha olika diagnoser i större eller mindre utsträckning i olika tider. Ong-Dean framhåller till exempel att ett slags diagnos kan vara överrepresenterad bland barn i priviligierade sociala grupper under en viss tidsperiod medan samma diagnos kan vara överrepresenterad hos barn i mindre priviligierad grupper under en annan period.[87]

Oavsett hur fördelningen av diagnoser i olika samhällsklasser ser ut så har det visat sig att social klass kan forma hur diagnoser uppfattas likväl som vilka möjligheter de ger. En rad forskare som studerat mödrar till barn med neuropsykiatriska diagnoser, med utgångspunkt i mödrarnas egna erfarenheter, beskriver till exempel att mödrarnas sociala position präglar deras upplevelser och möjligheter.[88] Mödrar med få resurser och barn med diagnoser befinner sig ofta i en särskilt svår och osäker situation.[89] I en intervjustudie med mödrar med låg inkomst och barn med ADHD visar exempelvis sociologen Jacquelyn Litt att sådana mödrar var tvungna att lägga särskilt mycket tid och kraft på strider utanför hemmet, framför allt för att de var beroende av osäkra ekonomiska bidrag. Mödrarna i Litts studie begränsades också av rigida byråkratiska system vilka de hade svårt att navigera i och av sina yrkesarbeten som gav dem små möjligheter till flexibilitet i jämförelse med mer priviligierade mödrar. Mödrarna i studien blev dessutom granskade och skuldbelagda i högre grad än andra mödrar. I denna utsatta position framstod, framhåller Litt, diagnostisering och medicinering av barnen som en särskilt attraktiv lösning för mödrarna.[90] I andra studier är det istället de priviligierade föräldrarna som är i fokus. Forskarna Colin Ong-Dean, Alan J. Daly och Vicky Park studerar, med utgångspunkt i specialpedagogiska perspektiv, föräldrar till barn med särskilda behov. De gör poängen att föräldrar från medelklasserna, i kraft av sitt kulturella och ekonomiska kapital, har lättare att tillskansa sig specialpedagogiska resurser än mindre priviligierade föräldrar.[91] Sociologerna Horwat, Weininger och Lareau är inne på samma linje. De hävdar att medelklassen överlag är mer involverad i sina barns skolgång än arbetarklassföräldrar. Särskilt aktiva är medelklassföräldrarna när deras barn har svårigheter i skolan och föräldrarna uppfattar att barnen behöver särskilt stöd. I kampen om de specialpedagogiska resurserna drar medelklassföräldrarna, enligt Horwat, Weininger och Lareau, nytta av sina omfattande tillgångar, inte minst sitt sociala kapital.[92]

Social klass har inte bara visat sig kunna påverka i vilken utsträckning familjer med barn med diagnoser erhållit resurser av olika slag. Studier pekar också på att

[87] Ong-Dean, C. (2006), "High Roads and Low Roads", s. 92.
[88] Ong-Dean, C., Daly, A.J. & Park, V. (2011), "Privileged Advocates", s. 392; Blum, L. (2015), *Raising Generation Rx*, s. 244–248; Malacrida, C. (2003), *Cold Comfort*, s. 51–52; Litt, J. (2004), "Women's Carework in Low-Income Households", s. 625.
[89] Wilder, J., Koro-Ljungberg, M. & Bussing, R. (2009), "ADHD, Motherhood, and Intersectionality", s. 76; Litt, J. (2004), "Women's Carework in Low-Income Households", s. 625.
[90] Litt, J. (2004), Ibid., s. 628, 633, 635, 638.
[91] Ong-Dean, C., Daly, A. J. & Park, V. (2011), Ibid., s. 392.
[92] Horvat, E.M., Weininger, E. B. & Lareau, A. (2003), "From Social Ties to Social Capital", s. 334.

social klass kan påverka föräldrars och barns uppfattningar om diagnosernas innebörd. Olsvold belyser till exempel, med utgångspunkt i en studie om familjer med barn med ADHD, att barn och föräldrar i medelklassen förhåller sig till barnens ADHD på ett mindre deterministiskt och mer förhandlande sätt än familjer i arbetarklassen.[93]

Trots att många forskare pekat på dessa övergripande mönster kan dock inte betydelsen av social klass bland föräldrar till barn med ADHD och autismdiagnoser tas för given. I en studie av mödrar till barn med neuropsykiatriska diagnoser komplicerar Blum frågan om social klass. Hon belyser att, även om priviligierade klassers resurser många gånger underlättar, kan de också försvåra situationen då så mycket överföring av resurser står på spel.[94] Kulturella och ekonomiska tillgångar bland mödrarna i Blums studie spelade en signifikant roll i deras liv men de verkade ofta på oväntade och paradoxala sätt.[95] Blum fann till exempel att mödrar i den övre medelklassen kunde bli stigmatiserade för sina barns svårigheter på sätt som var specifika för de priviligierade miljöer de befann sig i. Mödrar i den övre medelklassen kunde, trots sina omfattande tillgångar, också ha svårt att finna sig i förhandlingar om resurser med sina barns skolor.[96] Den tidigare forskningen om mödrar med barn med neuropsykiatriska diagnoser ger alltså inga entydiga svar på frågan om vilken roll en myckenhet eller avsaknad av resurser spelar. Med undantag av Blums studie är ett utmärkande drag för studier om mödrar till barn med neuropsykiatriska diagnoser, där frågan om social klass innefattas, att endast föräldrar ur samma sociala klass studerats och att direkta jämförelser mellan samhällsklasser därför inte varit möjliga. Som Litt och Blum påtalar saknas det alltjämt forskning om föräldrar till barn med neuropsykiatriska diagnoser där skillnader mellan sociala grupper undersöks.[97]

En annan dimension av betydelsen av social klass är skillnader mellan klassfraktioner. Det vill säga skillnader mellan grupper som har lika mycket tillgångar men av olika slag. Analyser av föräldrar till barn med dyslexi och barn med diagnosen särbegåvning, som hämtat inspiration från Bourdieus sociologi, kastar ljus över att vissa klassfraktioner kan vara mer benägna än andra att använda sig av diagnoser. Diagnoserna har, menar dessa forskare, kunnat användas för att försvara en position som av olika skäl hotats i utbildningssystemet. I en studie om den ekonomiska eliten i Sverige framhåller exempelvis forskaren i företagsekonomi och sociologi, Mikael Holmqvist, att den ekonomiska fraktionen inom eliten använder dyslexidiagnosen som ett sätt att klara barnen genom skolan när skolgången blir svår.[98] Den franske sociologen Wilfried Lignier analyserar liknande processer och visar hur fraktioner inom medel- och överklassen i Frankrike

[93] Olsvold, A. (2012), *Når "ADHD" kommer inn døren*, s. 242.
[94] Blum, L. (2007), "Mother-Blame in the Prozac Nation", s. 92.
[95] Blum, L. (2015), *Raising Generation Rx*, s. 244.
[96] Ibid., s. 92, 111, 121.
[97] Litt, J. (2004), "Women's Carework in Low-Income Households", s. 632; Blum, L. (2015), Ibid., s. 16.
[98] Holmqvist, M. (2015), *Djursholm*, s. 647–654.

använder sig av diagnosen särbegåvning för att försvara sina barn och utmana skolans legitimitet.[99] Frågan om betydelsen av social klass kompliceras ytterligare av forskare som visar hur kön, nationell bakgrund men också huruvida föräldern är ensamstående eller inte har betydelse för hur mödrar till barn med diagnoser tänker och agerar.[100] Andra analyser pekar också på att skillnader inom sociala klasser kan bero på hur barnets diagnos uppfattas i samhället (exempelvis i vilken grad den utgör ett stigma) samt på i vilken grad föräldern associeras med barnet, vilket i sin tur kan bero på förälderns kön och barnets ålder.[101]

Ytterligare en aspekt av social klass är att det kan finnas skillnader mellan skolor i olika socioekonomiska områden avseende i vilken utsträckning de tolkar elevers svårigheter och beteendeproblem som en medicinsk fråga eller inte. I en studie av amerikanska skolor visade det sig exempelvis att skolor i socioekonomiskt utsatta områden i högre grad än andra skolor använde disciplinära åtgärder och i mindre grad medicinska praktiker och perspektiv för att komma till rätta med vad som uppfattades som barn med beteende problem.[102]

Studiens bidrag och inplacering

Den här studien utgör ett bidrag till den fåra av sociologiska analyser som sätter upplevelser och perspektiv bland mödrar till barn med neuropsykiatriska diagnoser i centrum.[103] Eftersom merparten av dessa studier baseras på analyser av amerikanska mödrar ger denna undersökning, vars mödrar lever i en svensk kontext med välfärdssystem som skiljer sig från de amerikanska, nya perspektiv. Ett annat bidrag till den tidigare forskningen om mödrar till barn med neuropsykiatriska diagnoser kommer av att familjer med barn med flera olika typer neuropsykiatriska diagnoser analyseras i studien. Kormorbiditeten mellan ADHD och autism är hög. Det vill säga att ett barn som har den ena diagnosen ofta också har den andra.[104] Trots det undersöks vanligen endast en av diagnoserna.[105] I genomgången av forskningsläget blev det också tydligt att ADHD-diagnosen väckt

[99] Lignier, W. (2012), *La petite noblesse de l'intelligence*.
[100] Wilder, J., Koro-Ljungberg, M. & Bussing, R. (2009), "ADHD, Motherhood, and Intersectionality", s. 59; Blum, L. (2015), *Raising Generation Rx*, s. 244.
[101] Francis, A. (2012), "Stigma in an Era of Medicalisation and Anxious Parenting", s. 939.
[102] Ramey, D.M. (2015), "The Social Structure of Criminalized and Medicalized School Discipline", s. 181.
[103] Se exempelvis Singh, I. (2004), "Doing Their Jobs"; Malacrida, C. (2003), *Cold Comfort*; Litt, J. (2004), "Women's Carework in Low-Income Households"; Blum, L. (2015), *Raising Generation Rx*.
[104] Kopp, S., Kelly, K.B. & Gillberg, C. (2010), "Girls with Social and/or Attention Deficits", s. 178; Lee, D.O. & Ousley, O.Y. (2006), "Attention-Deficit Hyperactivity Disorder Symptoms in a Clinic Sample of Children and Adolescents with Pervasive Developmental Disorders", s. 737.
[105] Sociologen Linda Blum uppmärksammar särskilt att så är fallet inom den feministiska forskningen om mödrar till barn med ADHD eller AST. Blum utgör dock själv ett undantag då hon i sin studie av mödrar både innefattar barn med olika diagnoser och mödrar från olika sociala klasser. Blum, L. (2015), *Raising Generation Rx*, s. 15–16.

större intresse än autismdiagnosen i den tidigare samhällsvetenskapliga forskningen. Angreppssättet att innefatta familjer med barn med olika diagnoser synliggör diagnosers skilda betydelse när det gällde exempelvis stigma och ekonomiskt stöd.

I den tidigare forskningen om mödrar till barn med diagnoser där frågan om social klass behandlats består det empiriska underlaget oftast av mödrar från samma sociala klass.[106] Att flera olika sociala klasser innefattas i den här studien öppnar upp för möjligheten att undersöka likheter och skillnader mellan sociala klasser. Bourdieus kapitalbegrepp, som nyttjas i studien, ger dessutom en ingång till att göra en komplex klassanalys där inte bara skillnader mellan olika sociala grupper utan även betydelsen av olika slags tillgångar analyseras. När och hur mödrarnas sociala, ekonomiska och kulturella tillgångar får utslag likväl som när sådana tillgångar är verkningslösa undersöks också i den föreliggande studien. Att skillnader mellan grupper analyseras utgör också ett bidrag till funktionshinderforskningen eftersom sådan forskning ofta inte uppmärksammar sociala skillnader inom grupper med funktionsnedsättningar.[107] Genom att undersöka mödrars egna erfarenheter av sina barns diagnoser och deras sociala användningar av dem tillför studien också kunskap till medikaliseringsforskningen där man framför allt prioriterat att undersöka diskurser och historiska material.

Trots att det primära materialet i studien består av intervjuer med mödrar bidrar undersökningen även till den ännu så länge mycket begränsade kunskapen om fäder till barn med ADHD- och autismdiagnoser. Studien belyser framför allt betydelsen av fäders närvaro respektive frånvaro samt värdet av fäders sociala, kulturella och ekonomiska tillgångar i mödrarnas sociala användningar av diagnoser och utbildningsstrategier för sina barn.

Ett gemensamt drag i merparten av studierna som refererats i den här forskningsöversikten är att man använt sig av kvalitativa metoder. I de fall kvantitativa metoder och underlag använts har de vanligen inte kombinerats med kvalitativa metoder och material. Med hjälp av både kvantitativt och kvalitativt material och genom att innefatta både ett strukturellt och ett subjektivistiskt perspektiv belyser denna studie hur skolors och föräldrars strategier formas av deras tillgångar, benägenheter och aspirationer och de reella möjligheter som finns på grundskolefältet samtidigt som utbildningsutbudet påverkas av föräldrarnas och skolornas agerande.

Studien utgör också ett bidrag till forskning om marknadsering av skolsystem och skolval. I den omfattande internationella och svenska forskningen om marknadisering av skolan finns det ännu så länge få studier som analyserar betydelsen av marknadiserade skolsystem för elever i behov av särskilt stöd. Den forskning som trots allt finns på området och som genomförts i en svensk kontext utgörs i huvudsak av studier som analyserar utbildningsutbudet och som tar avstamp i inkluderingsperspektiv. Medan frågan om segregering av elever i behov av särskilt

[106] Blum, L. (2015), Ibid., s. 16.
[107] Ong-Dean, C., Daly, A.J. & Park, V. (2011), "Privileged Advocates", s. 395.

stöd i särskilda skolverksamheter respektive inkludering i ordinarie skolverksamhet är en huvudfråga inom inkluderingsforskningen har betydelsen av elevers sociala bakgrund för deras möjligheter på skolmarknaden inte undersökts.[108] Genom att analysera frågan om elever i behov av särskilt stöd i det marknadiserade skolsystemet i Stockholm med andra teoretiska utgångspunkter och genom att innefatta en studie av utvecklingen av skolutbudet, elevernas sociala bakgrund och föräldrars upplevelser av mötet med skilda skolverksamheter bidrar denna studie med ny kunskap också på detta område.

Till sist utgör studien ett bidrag till en fåra av utbildningssociologiska studier som tar sin utgångspunkt i en vetenskaplig tradition företrädd av Pierre Bourdieu och som undersöker relationen mellan sociala grupper och utbildningssystemet. Dessa studier belyser relationen mellan å ena sidan sociala grupper med olika mängd och sammansättning sociala, ekonomiska och kulturella tillgångar och å andra sidan skolor i olika positioner och med skilda strategier.[109] Ett nytt bidrag till denna typ av forskning från den föreliggande studien är att inte bara tillgångar utan också betydelsen av tid och känslor i sociala gruppers utbildningsstrategier analyseras. I studien betraktas varken tid eller känslor som kapital men väl som socialt strukturerade praktiker. Ingången är därmed också en annan än i Bourdieuinspirerade studier där känslor förstås som ett emotionellt kapital.[110] Att undersöka betydelsen av medicinska diagnoser i skolsystemet med utgångspunkt i Bourdieus sociologi är också ovanligt även om undantag finns.[111] Med utgångspunkt i frågan om diagnoserna belyser studien hur sociala grupper förhåller sig till skolan och hur skolan förhåller sig till dem på nya sätt.

[108] I en forskningsöversikt över studier om skolmarknaden för elever i behov av särskilt stöd i Sverige påpekas det att elever i behov av särskilt stöd är överrepresenterade bland elevgrupper som vanligen inte gör aktiva skolval. Frågan undersöks dock inte närmare i artikeln. Magnússon, G. (2020), "Inclusive Education and School Choice", s. 25.

[109] Se till exempel Lidegran, I. (2009), *Utbildningskapital*; Palme, M. (2008), *Det kulturella kapitalet*; Börjesson, M. (2005), *Transnationella utbildningsstrategier vid svenska lärosäten och bland svenska studenter i Paris och New York*; Forsberg, H. (2015), *Kampen om eleverna*.

[110] Sociologen Eva Illouz använder sig till exempel av begreppet emotionellt kapital. Illouz, E. (2008), *Emotional Capital, Therapeutic Language, and the Habitus of "The New Man"*. I kapitel 2 diskuteras skillnaden mellan att ta utgångspunkt i begreppet känslopraktiker respektive emotionellt kapitel mer utförligt.

[111] Blum, L. (2015), *Raising Generation Rx*; Lignier, W. (2012), *La petite noblesse de l'intelligence*; Holmqvist, M. (2015), *Djursholm*, Garcia, S. (2013), *À l'école des dyslexiques*.

KAPITEL 2

Teoretiska begrepp och utgångspunkter

De teoretiska redskap som användes i studien hämtades framför allt från sociologen Pierre Bourdieu men även från vetenskapsfilosofen Ian Hacking. I de följande avsnitten relateras Bourdieus och Hackings begrepp till studiens design i avsikt att visa vilken betydelse de haft för konstruktionen av undersökningens studieobjekt.

Diagnoser som interaktiva kategorier

I studien förstås diagnoserna ADHD och autism med utgångspunkt i Ian Hackings begrepp *interaktiva kategorier*.[112] Interaktiva kategorier pekar ut att personer som kategoriseras förändras genom att kategorin påverkar hur personen behandlas, uppfattar sig själv och relaterar till sin omvärld. Genom diagnoskategorier grupperas människor ihop som man tidigare inte tänkt på som sammanhörande. Med diagnoskategorierna kommer både omgivningen och de diagnostiserade själva att uppfatta de diagnostiserade som specifika ”sorters människor” enligt Ian Hacking.[113] Man kan med denna utgångspunkt se att klassificeringar såsom NPF (neuropsykiatrisk funktionsnedsättning), ADHD, AST, Aspergers syndrom och autism skapat nya sätt att vara en person på. Ett barn kan efter det att klassificeringarna skapats och börjat användas vara ”ett NPF-barn” och barnet kan beskrivas, behandlas, själv uppfatta sig och agera som ”typiskt NPF”, som ”ADHD-ish” eller ”aspig” till exempel. Det är inte nödvändigtvis så att ett enskilt barn som exempelvis kategoriserats som hyperaktivt, på egen hand blir medveten om och reagerar på hur han eller hon klassificerats. Istället rör det sig vanligen om att barnet svarar på och interagerar med en mer omfattande *matris* av institutioner och praktiker som omgärdar klassificeringen. Exempelvis kan det röra sig om att man i skolan tilltalar och undervisar barnet på specifika sätt med utgångspunkt i diagnosen och att skolan och dess praktiker påverkar barnet förklarar Hacking.[114] Diagnoser som interaktiva kategorier innebär inte bara att de kategoriserade förändras genom kategoriseringen utan även att själva klassificeringssy-

[112] Hacking, I. (1999), *The Social Construction of What?*, s. 103–104.
[113] Hacking, I. (2006), “Kinds of People”, s. 2.
[114] Hacking, I. (1999), Ibid., s. 103, 110.

stemen förändras av de kategoriserades användning av och interaktion med kategorierna. Det skapas *loopingeffekter* i interaktionen mellan klassificeringarna och de kategoriserade (mellan ADHD som klassificering i den psykiatriska manualen DSM och ”ADHD-barn” till exempel) där de ständigt påverkar varandra och därmed förändras.[115] Som vetenskapliga studieobjekt är interaktiva kategorier därför rörliga mål. Det vill säga de utgör inte något fast och beständigt som man genom studier på ett entydigt sätt kan ackumulera kunskap om utan är istället satta i ständig förändring.[116]

Utgångspunkten att diagnoserna ADHD och autism är interaktiva kategorier innebär inte att de ”bara” är sociala konstruktioner i den meningen att de inte skulle finnas i realiteten. Ian Hackings ambition med begreppet är tvärtom att överbrygga debatter om vad som är verkligt och vad som är socialt konstruerat och istället visa att det socialt konstruerade (diagnoskategorier) påverkar den objektiva verkligheten (barn med de svårigheter diagnoserna beskriver) och tvärtom.[117] Perspektivet ligger i linje med Bourdieus begrepp vilka också de är verktyg för att överbrygga dualismer, såsom det subjektiva – det objektiva, agent – struktur och individ – samhälle. Att se diagnoser som interaktiva kategorier leder bort fokus från frågan om huruvida diagnoser ”finns” eller inte och riktar istället intresset mot att undersöka vilka institutioner och praktiker i en viss social kontext, vad Hacking kallar en matris, som möjliggör olika ”sorters människor”.

För att förklara vad i en specifik kultur och tid som möjliggör ett visst sätt att vara en person på och hur samspelet mellan kategorierna och de kategoriserade går till använder Ian Hacking ett analytiskt ramverk med fem komponenter som tycks passa diagnoserna autism, ADHD och kategorin NPF väl. Den första komponenten är *klassificering*. Diagnoskategorierna NPF, ADHD och autism finns i manualen med diagnoser över psykiatriska sjukdomstillstånd, DSM–5 och de ingår därmed i ett erkänt klassificeringssystem. Den andra komponenten utgörs av människor som blir klassificerade. I det här fallet *barn som uppfattas ha de svårigheter diagnoserna beskriver*. Barnen kommer enligt Hacking att börja uppfatta sig själva och agera på sätt som formas av diagnoskategorin. Till denna komponent räknar jag också barnens föräldrar. Genom diagnoserna kommer föräldrarna att betrakta och behandla sina barn med utgångspunkten att barnen tillhör en särskild kategori, ”barn med ADHD” till exempel. Föräldrarnas sätt att utöva sitt föräldraskap och fostra sina barn kommer enligt detta perspektiv att förändras genom diagnoskategorin. Hacking ger flera exempel på hur föräldrar deltar i samspelet mellan kategorier och barn som blir kategoriserade där både kategorier och de kategoriserade barnen förändras. Ett, för den här studien särskilt relevant, exempel är Hackings beskrivning av hur mödrar deltog i loopingprocesser när deras barn diagnostiserades med autism på 1940-talet. Under 1940-talet lansera-

[115] Hacking, I. (1995), ”The Looping Effects of Human Kinds”, s. 369.
[116] Hacking, I. (2006), ”Kinds of People”, s. 2.
[117] Hacking, I. (1999), *The Social Construction of What?*, s. 116.

des forskningsteorier där man förlade orsaken till barnens autism hos deras mödrar vilka beskrevs som känslokalla. Dessa teorier om autismdiagnosen skapade stort lidande och de påverkade hur mödrarna uppfattade sig själva och sina barn samt hur de förhöll sig till sina barn. Detta förändrade i sin tur mödrarna själva och barnen som studieobjekt beskriver Hacking.[118] Den tredje komponenten är *institutionerna*. Institutioner är exempelvis universitet, skolor, myndigheter, vårdinstanser och andra professionella sammanhang men också media där NPF, ADHD och autism diskuteras. Den fjärde komponenten består av *kunskap*, det vill säga antaganden som lärs ut, sprids och renodlas i institutionerna. Här finns dels de professionellas expertkunskap dels vardagskunskap som delas av många i icke-professionella sammanhang. Den femte komponenten innefattar *experterna och de professionella* som genererar kunskapen, bedömer kunskapens validitet och använder den i sin praktik. Experterna arbetar inom institutionerna vilka garanterar deras legitimitet och status. De studerar, hjälper, ger råd och kontrollerar människorna som blir klassificerade. Interaktionen mellan kategorierna och de kategoriserade innefattar enligt Ian Hacking dessa fem *nyckelspelare* som tillsammans skapar och förändrar olika sorters människor. Hur interaktionen mellan nyckelspelarna ter sig skiljer sig från interaktiv kategori till interaktiv kategori menar Hacking och han utesluter inte heller att det kan finnas ytterligare komponenter.[119]

Vissa psykiatriska diagnoser kan, visar Hacking, få stor spridning inom ett visst geografiskt område under en viss tid.[120] Utöver ett medicinskt klassificeringssystem där den aktuella diagnosen passar in menar Hacking att sådana diagnosers spridning triggas av följande aspekter. 1) Att tillståndet eller sjukdomen inte går obemärkt förbi, exempelvis genom att det upplevs som konstigt och störande. 2) Att det finns en kulturell polaritet i den meningen att diagnosen både anses ha eftersträvansvärda och mindre eftersträvansvärda sidor 3) Att diagnosen, oavsett det lidande tillståndet orsakar, också innebär ett slags lindring eller en befrielse för de som får diagnosen.[121] Att betrakta ADHD och autism mot bakgrund av dessa aspekter utesluter inte att det också finns genetiska och andra biologiska förklaringar till de beteenden och problem barn med sådana diagnoser har. Att barn och deras föräldrar kan känna en befrielse eller lättnad genom diagnoserna

[118] Ibid., s. 27, 114–115.
[119] Hacking, I. (2006), "Kinds of People", s. 4–6.
[120] Hacking, I. (2002), *Mad Travelers*, s. 2.
[121] Ian Hacking använder sig av begreppet "ekologisk nisch" för att beskriva aspekter som leder till en omfattande spridning av en diagnos inom ett visst geografiskt område under en viss tid Hacking, I. (2002), *Mad Travelers*, s. 2. I Eyal, G. m.fl. (2010), *The Autism Matrix*, analyserar författarna, inspirerade av Hackings analyser, den specifika "ekologiska nisch" som de menar lett fram till att autism kommit att få så stor spridning. Eyal, G. m.fl. (2010), *The Autism Matrix*, s. 135. I Neufeld, P. & Foy, M. (2006), "Historical Reflections on the Ascendancy of ADHD in North America c. 1980-c. 2005", s. 449, undersöks spridningen av ADHD med utgångspunkt i Hackings begrepp ekologisk nisch. En svensk forskare som inspirerats av Ian Hackigs teorier är Karin Johannisson. Se till exempel Johannisson, K. (2008), "Om begreppet kultursjukdom", s. 3132.

innebär inte heller att de inte samtidigt kan ha något att förlora eller att de problem som kopplas samman med diagnosen inte innebär något reellt lidande.

Strider om diagnoser på sociala fält

I sina studier av uppkomsten, användningen och spridningen av psykiatriska diagnoser pekar Ian Hacking på betydelsen av strider mellan olika experter om diagnoskategoriers riktighet. Kamperna, visar Hacking, generar och formar klassificeringar och olika typer av vetande om diagnoserna.[122] Med ett bourdieuskt perspektiv kan sådana kontroverser mellan olika experter förstås som fältstrider. Ett fält i Bourdieus mening uppstår, förklarar Donald Broady, när individer eller institutioner ”strider om symboliska eller materiella tillgångar som är gemensamma för dem och bara för dem.”[123] Med andra ord är ett fält en specifik del av den sociala världen där aktörer strider med varandra om ett symboliskt kapital som är knutet till fältet. *Symboliskt kapital* utgörs av en egenskap av något slag, till exempel kunskaper, status eller mod, som blir verksam genom att den erkänns av dominerande aktörer på fältet.[124] För att exempelvis en forskares kunskaper om en diagnos ska räknas som ett symboliskt kapital krävs det att det finns andra aktörer, som innehar upphöjda positioner på fältet i fråga, som tillmäter denna kunskap betydelse. För forskaren rör det sig om att få erkännande från uppburna aktörer på det vetenskapliga fältet, exempelvis andra forskare eller forskningsfinansiärer i goda positioner. Symboliskt kapital som är knutet till ett specifikt socialt fält, såsom forskarens erkända kunskaper, benämner Bourdieu som *fältspecifikt kapital*. Varje fält har enligt Bourdieu sin egen logik och strukturas alltså efter vad som står på spel på just det fältet.[125] I sina analyser av skilda sociala fält blottlägger Bourdieu de specifika strider om erkännande som pågår mellan aktörer inom olika fält. Bourdieu visar att vad en individ, social grupp eller institution gör (på medvetna eller omedvetna sätt) och har möjlighet att göra betingas av den position aktören har i relation till andra på fältet. En viss position på fältet öppnar alltså upp för vissa *strategier*.[126] Detta *relationella perspektiv* är en central aspekt av Bourdieus fältbegrepp och i Bourdieus tänkande i stort. Det vill säga att en företeelse inte kan förstås isolerat utan måste analyseras i relation till

[122] Hacking, I. (2002), *Mad Travelers*, s. 32–38; Hacking, I. (2010), “Pathological Withdrawl of Refugee Children Seeking Asylum in Sweden”, s. 312–316.
[123] Broady, D. (1991), *Sociologi och epistemologi*, s. 267.
[124] Bourdieu, P. & Wacquant, L.J.D. (1992), *An Invitation to Reflexive Sociology*, s. 119; Bourdieu, P. (1995), *Praktiskt förnuft*, s. 154–155.
[125] Bourdieu, P. & Wacquant, L.J.D. (1992), Ibid., s. 17. I sina studier av sociala fält visade Bourdieu att det på litteraturens fält var det litterära kapitalet som stod på spel, på fältet av elitskolor i Frankrike stred agenterna om akademiskt kapital och på det vetenskapliga fältet tampandes aktörer om ett vetenskapligt kapital. Bourdieu, P. (2000), *Konstens regler*; Bourdieu, P. (1988), *Homo Academicus*; Bourdieu, P. (1996), *The State Nobility*.
[126] Bourdieu, P. (1984), *Distinction*, s. 125; Broady, D. (1991), Ibid., s. 179.

andra relevanta företeelser, som del i den struktur den återfinns i.[127] Experters och andra aktörers olika hållningar till diagnoser kan med detta perspektiv inte förstås om man analyserar dem var och en för sig eftersom de är formade av den position de uppbär i förhållande till andra inom samma område.

Strider mellan experter om diagnoskategorier påverkar dock inte bara aktörerna inom det aktuella fältet. Ian Hacking visar att sådana kontroverser skapar uppmärksamhet och intresse för diagnoserna i media och hos allmänheten. Genom den uppmärksamhet striderna genererar blir de ett viktigt led i att människor börjar förstå sig själva och andra i enlighet med eller i relation till diagnoserna.[128] Även om aktörerna är involverade i strider inom sina respektive fält och primärt påverkar varandra så kan alltså deras strider få effekter som når utanför det aktuella fältet.

För att relatera det ovan diskuterade till min studie förs strider om vad som ska anses vara det korrekta vetenskapliggörandet av barn med de svårigheter som diagnoserna ADHD och autism betecknar inom det vetenskapliga fältet. Diagnoskategorierna och andra typer av vetande om diagnoserna produceras, används och formas i strider mellan forskare om forskningsmedel och publiceringar, det vill säga i kamper om positioner mellan aktörer på fältet. Hur diagnoser definieras och förstås påverkas av vilka forskares resultat som får genomslag på fältet vilket i sin tur hänger samman med och påverkar forskarnas positioner i relation till varandra. Diagnoserna påverkas dock inte bara av strider på det vetenskapliga fältet utan också av kamper på andra fält. Exempelvis debatteras resurstilldelning och andra frågor som får konsekvenser för betydelsen av olika diagnoser inom vad som kan beskrivas som ett politiskt-administrativt fält, där politiker, myndigheter, förvaltning och intresseorganisationer strider med varandra om status och inflytande. Inom vad som kan betraktas som ett vårdfält, där bland annat terapeuter och psykiatriker inom barn- och ungdomspsykiatrin tampas med varandra om erkännande, förs också strider om hur diagnoserna ska tolkas och hur barn med skolsvårigheter ska behandlas. En viktig poäng med fältbegreppet är att det synliggör att aktörer inte agerar på egen hand utan att deras möjligheter och perspektiv påverkas av andra inom det aktuella området.

Även om skolor och mödrar med barn med ADHD och autism vanligen inte själva deltar i striderna på de ovan nämnda fälten påverkas de av resultaten av dessa kamper. Det vill säga, de möter och använder sig av diagnosklassificeringarna och olika typer av vetande om diagnoserna som produceras på fälten. Skolornas och mödrarnas sociala användningar av diagnoserna påverkar och förändrar hur de förstår och bemöter barnen. Därmed förändras föräldrarna och barnen och på sikt också diagnoskategorierna. Det är dessa sociala användningar av diagnoser, bland skolor och mödrar till barn med ADHD och autism, som utgör studiens kärnfråga.

---

[127] Bourdieu, P. & Wacquant, L.J.D. (1992), Ibid., s. 16; Bourdieu, P. (1995), Ibid., s. 13.
[128] Hacking, I. (2002), *Mad Travelers*, s. 32; Hacking, I. (2010), "Pathological Withdrawl of Refugee Children Seeking Asylum in Sweden", s. 316–317.

Grundskolors sociala användningar av diagnoser

Neuropsykiatriska diagnoser har kommit att bli en betydelsefull fråga i skolan, inte minst för att allt fler elever har sådana diagnoser. I skolan använder och förhåller man sig till diagnoser och vetande om diagnoser som produceras och förhandlas av experter på olika sociala fält och som används av de diagnostiserade barnen och deras föräldrar. I studien förstås dock inte grundskolornas förhållningssätt till elever med diagnoser bara i relation till experternas och föräldrars sociala användningar av diagnoserna. Med utgångspunkt i Bourdieus relationella perspektiv betraktas grundskolorna i Stockholm som inbegripna i en kamp om positioner sinsemellan. Kampen mellan grundskolorna och deras positioner i relation till varandra betingar enligt detta synsätt deras strategier för att bevara och förbättra sina positioner i relation till varandra. I studien undersöks grundskolornas förhållningssätt till elever med diagnoser och behov av särskilt stöd mot bakgrund av dessa strategier.

För att ett område i samhället ska kunna betraktas som ett socialt fält i Bourdieus mer strikta betydelse krävs att området är relativt självständigt i relation till det övriga samhället. Det vill säga att det finns ett fältspecifikt kapital och att erkännande ges genom strider om detta mellan aktörerna på fältet och inte av aktörer utanför. Vad ett fältspecifikt kapital skulle utgöras av på ett grundskolefält är inte helt klart och det tycks också vara så att utomstående aktörer i hög utsträckning påverkar grundskolorna. Erkännande och resurser beror inte bara på utfallet av konkurrensen med andra grundskolor. Exempelvis bestäms resursfördelningssystem och skolvalfrihetsreformer, som påverkar skolornas positioner, på vad som skulle kunna beskrivas som lokala och nationella politiskt-byråkratiska fält. Men fältbegreppet kan också ges en vidare mening där även områden som har svag autonomi betraktas som fält.[129] I studien har jag valt att betrakta grundskolorna som ett grundskolfält i denna vidare mening. Utgångspunkten i studien är alltså att Stockholms grundskolors sätt att agera bör förstås (om än inte bara) i relation till andra grundskolor i Stockholm.

För barn med diagnoser och skolsvårigheter fanns, under den period då studien genomfördes, inte bara ”vanliga” skolor utan också ett utbud av särskilda skolverksamheter. Detta utbud bestod av så kallade fristående resursskolor som specifikt riktade sig till elever med neuropsykiatriska diagnoser och särskilda undervisningsgrupper. De fristående resursskolorna i Stockholm stod i relation till varandra i den meningen att de konkurrerade om samma pott ekonomiska medel och om elever av ett visst slag, närmare bestämt elever med neuropsykiatriska diagnoser. Vid en första anblick skulle man kanske kunna tänka sig att analysera resursskolorna som ett sub-fält, det vill säga ett mindre fält inom ett

[129] Bourdieu använder sig av en sådan vidare definition av fält i sina studier av utbildningsfält. Bourdieu, P. (1996), *The State Nobility*, s. 131f. Se även Lidegran, I. (2009), *Utbildningskapital*, s. 41–42; Forsberg, H. (2015), *Kampen om eleverna*, s. 46.

större skolfält.[130] Men som tidigare diskuterats bör aktörerna inom ett fält framför allt förhålla sig till varandra och dessutom tampas om ett fältspecifikt kapital. De mindre undervisningsgrupperna var placerade i och alltså del av ”vanliga” grundskolor och resursskolorna påverkades också i allra högsta grad av grundskolornas agerande. I studien betraktas resursskolorna och undervisningsgrupperna därför som en nisch inom det större grundskolefältet. Med en nisch avses här en del av grundskolefältet där verksamheterna konkurrerar med varandra om elever med specifika karakteristika.[131]

Vilken position en aktör har i relation till andra aktörer och vilka strategier som därmed står aktören till buds för att försvara eller förbättra sin ställning beror, enligt Bourdieu, på hur mycket och vilken typ av kapital aktören har.[132] I studien undersöks grundskolors förhållningssätt till elever med ADHD- och autismdiagnoser mot bakgrund av deras mer övergripande strategier för att försvara sina positioner på grundskolefältet. Det föreföll därför viktigt att analysera betydelsen av skolornas kapital i undersökningen av deras förhållningssätt till elever i behov av särskilt stöd. Vad kan då olika kapitalarter hos skolor utgöras av?

Bourdieu beskriver tre typer av kapital; kulturellt kapital, ekonomiskt kapital och socialt kapital.[133] En skolas *kulturella kapital* kan exempelvis bestå av en jämförelsevis hög och erkänd kompetens hos lärarkåren och annan personal, specifika utbildningsinriktningar eller elevernas medelmeritvärde. En skolas viktigaste tillgång är sannolikt dess elever. Om en skola befolkas av elever från utbildningsstarka hem med höga betyg har den en god konkurrensposition i relation till andra skolor. Att eleverna utgör en av skolornas viktigaste tillgångar belyser att det inte bara är relationen mellan skolor och den strid de utkämpar sinsemellan som är central utan att också relationen mellan å ena sidan elever och deras familjer och å andra sidan skolorna är viktig. Det vill säga att skolors strategier står i relation till familjers strategier.[134]

Ekonomiskt kapital utgörs av materiella och finansiella resurser men innefattar också om kunskaper om ekonomiska spelregler.[135] Grundskolornas ekonomiska situation bestäms i stort av kommunens resursfördelningssystem och av föräldrars och elevers skolval. Del av grundskolornas ekonomiska kapital består också av deras kunskap om finansiella regelsystem och som en del av denna kunskap om

[130] Bourdieu analyserar till exempel elitskolorna i Frankrike som ett sub-fält där uppkomsten av en specifik elitskola förstås i relation till förändringar bland andra elitskolor på sub-fältet. Bourdieu, P. (1996), *The State Nobility*, s. 132.
[131] I Palme, M. (2008), *Det kulturella kapitalet*, s. 17; Forsberg, H. (2015), *Kampen om eleverna*, s. 51 används begreppet nisch. Dessa studier, som undersöker marknadiseringen av skolan på gymnasienivå, visar att det på skolmarknader skapas nischer där skolor konkurrerar sinsemellan om specifika elevgrupper. Nisch förstås på ett liknande sätt i den här studien och ska alltså inte förväxlas med Ian Hackings begrepp ”ekologisk nisch” som nämnts tidigare (se kapitel 2).
[132] Bourdieu, P. (1996), Ibid., s. 197–198.
[133] Bourdieu, P. (1986), “The Forms of Capital”, s. 16.
[134] Exempel på studier där skolors och sociala gruppers strategier analyserats i relation till varandra är Palme, M. (2008), *Det kulturella kapitalet*; Forsberg, H. (2015), *Kampen om eleverna*.
[135] Bourdieu, P. (1986), “The Forms of Capital”, s. 16; Broady, D. (1998), ”Kapitalbegreppet som utbildningssociologiskt verktyg.”, s. 3.

de särskilda medel som finns att söka för barn med särskilda behov. Bourdieu använder sig även av begreppet *socialt kapital.* Socialt kapital utgörs av olika typer av kontakter och nätverk genom vilka andra typer av kapital kan ackumuleras.[136] För resursskolorna i studien visade sig till exempel deras kontakter med resursstarka föräldrar till elever på resursskolorna vara en central tillgång när resursskolorna hotades av ekonomiska neddragningar. Föräldrarna kunde nämligen, under sina protester mot de ekonomiska neddragningarna, aktivera både ekonomiskt och kulturellt kapital som var till nytta i striden om resursskolorna.

Med utgångspunkt i ett bourdieuskt perspektiv kan skolor som utmärks av att de har många olika tillgångar (såsom högpresterande elever från utbildningsstarka hem, fina skolbyggnader i eftertraktade delar av staden och uppburna typer av profiler) särskiljas från skolor som istället utmärks av avsaknaden av tillgångar på skolfältet.[137] En central tanke i Bourdieus sociologi är dock också att positioner på fältet inte bara är en fråga om mycket eller lite tillgångar utan att också typ av tillgångar inverkar på aktörernas positioner och strategier. Tidigare studier av gymnasieskolan och högskolan har till exempel visat att skolor kan delas in efter en horisontell axel där skolor som rekryterar elever vars föräldrar baserar sina positioner på kulturellt kapital utvecklar vissa strategier och skolor som i huvudsak rekryterar elever vars föräldrar baserarar sina positioner på ekonomiskt kapital utvecklar andra strategier.[138] Syftet med den här studien är dock inte att kartlägga alla grundskolors positioner i relation till varandra men skolors förhållande till elever med diagnoser analyseras mot bakgrund av deras positioner på grundskolefältet.

Ett begrepp som ligger utbildningsfält nära är skolmarknad. Det finns dock centrala skillnader mellan begreppen. För det första har fältbegreppet inget med de marknadsreformer som införts på skolområdet att göra. Även innan skolvalfrihetsreformerna införts kunde grundskolorna i Stockholm betraktas som ett utbildningsfält där aktörernas agerande bäst förstods i relation till varandra. Olika delar av ett utbildningsfält kan också vara marknadiserade i olika grad i den meningen att en marknadslogik kan vara mer eller mindre framträdande. För det andra synliggör fältbegreppet historiska, sociala och kulturella villkor som inte alltid blir uppenbara med marknadsbegreppet. Fältbegreppet belyser att strategier hos skolor och hos föräldrar betingas av deras specifika mängd och sammansättning tillgångar och det innefattar en historisk dimension som pekar ut att tidigare strider och förhållanden lever kvar och påverkar de aktuella striderna på fältet.[139]

---

[136] Bourdieu, P. (1986), "The Forms of Capital", s. 21–24.
[137] Bourdieu, P. (1996), *The State Nobility*, s. 139–142.
[138] Palme, M. (2008), *Det kulturella kapitalet*, s. 275; Börjesson, M. (2005), *Transnationella utbildningsstrategier vid svenska lärosäten och bland svenska studenter i Paris och New York*, s. 530–531.
[139] För en mer utförlig diskussion om skillnader mellan de båda begreppen se Forsberg, H. (2015), *Kampen om eleverna*, s. 255–256. I *The Social Structures of Economy* analyserar Bourdieu framväxten av en småhusmarknad och framhåller i sin analys att utbud och efterfrågan på småhusmarknaden, liksom på andra marknader, är historiskt och socialt konstruerade. Bourdieu, P. (2005), *The Social Structures of Economy*, s. 15–17.

Mödrars utbildningsstrategier för sina barn

I studien förstås mödrarnas medvetna och omedvetna sätt att agera och förhålla sig till sina barns skolgång som del av deras utbildningsstrategier. Utbildningsstrategier i Bourdieus mening är ett slags reproduktionsstrategier. Det vill säga, sociala gruppers försök att försvara eller förbättra sina positioner i relation till andra grupper i samhället. Reproduktionsstrategier kan utvecklas inom många olika områden i livet. Utöver strategier i relation till utbildning kan reproduktionsstrategier formas i relation till exempelvis fritiden, äktenskap och arbete.[140] Att porträttera familjers kamp för att förstå och fostra sina barn samt förbättra barnens ofta svåra skolsituation som ett försvar av sin position i relation till andra sociala grupper kan tyckas okänsligt. Reproduktionsstrategier ska dock inte uppfattas som medvetna och beräknande sätt att klättra i samhället. Alla grupper utvecklar reproduktionsstrategier i sökandet efter det som uppfattas som gott, viktigt och hedervärt. Strategierna kan vara mer eller mindre lyckosamma och kan, som för familjerna i studien, innefatta sorg, oro och frustration. Liksom i analysen om skolorna förstås mödrarnas strategier mot bakgrund av deras mängd och sammansättning tillgångar. I ett bourdieuskt perspektiv har mängden och sammansättningen av sociala, ekonomiska och kulturella tillgångar avgörande betydelse för hur mötet med den sociala världen faller ut. Föräldrar med en liknande sammansättning kapital kommer därför, enligt detta perspektiv, vara benägna att utforma liknande reproduktionsstrategier.[141]

Betydelsen av mängd och sammansättning av kapital

Vad kan olika kapitalarter utgöras av hos föräldrar? Kulturellt kapital är ett slags symboliska tillgångar och kan beskrivas som kännedom om och behärskande av en i samhället dominerande kultur. Det kulturella kapitalet ärvs genom att det överförs från föräldrar till barn i hemmet men det kan också förvärvas genom framför allt skolsystemet. Överföringen av kulturellt kapital i hemmet sker ofta på subtila sätt, genom vilka böcker som står i bokhyllan, vilken typ av konversationer som förs vid middagsbordet, vilken betydelse möblerna ges i hemmet och hur semestern spenderas till exempel. Det barn som fått med sig mycket kulturellt kapital i hemmet har ofta lättare att tillskansa sig ytterligare kapital genom skolsystemet.[142] Bourdieu har visat att priviligierade sociala grupper och familjer, i kraft av sitt kulturella kapital, kan anpassa sina utbildningsinvesteringar och göra de investeringar som ger den bästa utdelningen för deras tillgångar. Dessa grupper

[140] Bourdieu, P. (1996), *The State Nobility*, s. 272.
[141] Bourdieu, P. (2005), *The Social Structures of Economy*, s. 2.
[142] I studien Arvtagarna beskriver Bourdieu hur klasskillnader i samhället upprätthålls genom att barn i priviligierade klasser i det vardagliga livet i hemmet ärver kulturellt kapital av sina föräldrar. Barnens kulturella kapital värderas högt i skolan och omvandlas där till utbildningskapital i form av höga betyg och eftertraktade utbildningsvägar till exempel. Bourdieu, P. & Passeron, J.-C., *The Inheritors*.

har en särskild ”känsla för spelet” vilket innebär att de ofta kan välja ”rätt” skola och utbildning.[143] Socialt kapital syftar, som nämnts i det föregående avsnittet om skolornas tillgångar, på betydelsen av sociala nätverk, institutionella kontakter, släkt och vänner. Sådana nätverk kan ge tillgång till kapital andra förvaltar. Bland mödrarna i studien var sociala nätverk i form av familj och vänner, skolpersonal och kontakter med andra föräldrar betydelsefulla. Hur omfattande nätverk mödrarna hade samt i vilken grad mödrarna kunde aktivera tillgångar genom sina sociala kontakter formade deras utbildningsstrategier för sina barn. Ekonomiskt kapital, som också definierats i det föregående avsnittet, hade en avgörande betydelse för familjerna i studien. En god ekonomi kunde exempelvis frigöra tid till omsorg om barnen, till att ta del av information om diagnoser, finna stöd och möjliga vägar fram i skolsystemet. På så sätt kunde en familjs ekonomiska kapital underlätta barnens skolgång. Det vill säga att familjens ekonomiska kapital kunde konverteras till utbildningskapital hos barnen. *Konverteringsstrategier* i Bourdieus mening avser möjligheten att växla in en typ av kapital mot en annan utan att det kapital som växlas in går förlorat.[144] Omfattande tillgångar kan alltså i ett bourdieuskt perspektiv öppna vägar genom utbildningssystemet som är stängda eller kanske inte ens synliga för grupper med färre tillgångar.

Kapitalbegreppet uppmanar också till en mångdimensionell analys av familjers strategier vilken inte bara tar hänsyn mängden tillgångar utan också sammansättningen av dem, med Bourdieus terminologi, de arter av kapital en familj besitter.[145] Till skillnad från klassanalys eller analys av social stratifiering i andra vetenskapliga traditioner där framför allt vertikala skillnader mellan sociala grupper synliggörs genom att deras mängd tillgångar mäts så innefattar bourdieuska analyser av det *sociala rummet* också horisontella skillnader mellan grupper med olika typer av tillgångar.[146] Bourdieuinspirerade studier visar till exempel att det finns skillnader i utbildningsval och fostransstrategier mellan familjer som framför allt baserar sina positioner på kulturella tillgångar respektive familjer med mer ekonomiska tillgångar.[147]

Mödrarnas habitus

Bourdieus begreppsapparat innefattar inte bara olika kapitalarter utan även skilda existensformer av kapital. I sina analyser beskriver Bourdieu hur det kulturella kapitalet finns i institutionaliserad form såsom examina och titlar, i objektiverad

[143] Bourdieu, P. (1995), *Praktiskt förnuft*, s. 38.
[144] Broady, D. (1991), *Sociologi och epistemologi*, s. 179. Bourdieu, P. (1984), *Distinction*, s. 129–137.
[145] Bourdieu, P. (1986), ”The Forms of Capital”, s. 16.
[146] Broady, D. (1998), ”Kapitalbegreppet som utbildningssociologiskt verktyg.”, s. 14. I Bourdieu, P. (1984), Ibid., s. 114–131, finns en välkänd modell över det sociala rummet i Frankrike på 1960–1970-talet.
[147] Aarseth, H. (2018), ”Fear of Falling – Fear of Fading”, s. 1098–1100; Palme, M. (2008), *Det kulturella kapitalet*, s. 88–95.

form vilket exempelvis kan utgöras av böcker eller konstverk samt i förkroppsligad form.[148] Den sistnämna formen benämns som *habitus* och syftar på tillgångar som en individ fått med sig genom sin uppväxt och levnadsbana och som införlivats i individen. De förkroppsligade tillgångarna manifesteras i personliga övertygelser, sätt att förstå och betrakta världen och i individens specifika smak men även i kroppsliga uttryck som sätt att röra sig och tala. Med habitusbegreppet förstås vad människor gör, vad de värderar och väljer som en konsekvens av de dispositioner de förvärvat genom uppväxten och det fortsatta livet.[149] De skilda värden mödrarna, på mer eller mindre direkta sätt, tillskrev sina barns skolgång och deras olika förväntningar på sina barns utbildning, lärande och liv i stort betraktas i studien som ett uttryck för mödrarnas habitus. De sätt som mödrarna uttryckte sig på förstås också som nära förbundet med mödrarnas habitus vilken i sin tur alltså formats av deras levnadsvillkor. En persons habitus kan vara i mer eller mindre samklang med den omgivande sociala strukturen. När en individs habitus erkänns av den sociala världen där den befinner sig utgör den ett slags symboliskt kapital.[150] Att en del medelklassmödrar i studien, i kampen om sina barns skolgång, la fram sin sak på ett sätt som skolpersonalen inte kunde negligera är ett exempel på hur deras habitus erkändes av omgivningen.

För att förstå mödrars utbildningsstrategier för sina barn krävs inte bara kunskap om mödrarnas tillgångar. Hänsyn måste också tas till de yttre villkoren och till deras levnadsbana. De omständigheter under vilka mödrarna själva växt upp, med mer eller mindre utbildade föräldrar, mer eller mindre lyckosamma egna utbildningsbanor, med mer eller mindre ekonomiska resurser etcetera skapade sätt att tala och agera på men också förväntningar om en viss standard och på hur barns skolgång och liv skulle vara. En uppåtstigande klassresa kunde exempelvis skapa andra perspektiv på livet än en levnadsbana där kapitalmängden minskat. Diskrepansen mellan mödrarnas förväntningar och barnens reella skolgång, som ofta blivit komplicerad, kunde därför bli särskilt stor för mödrar som själva växt upp under priviligierade omständigheter och som följt utbildningsbanor som renderat många tillgångar.

Det var dock inte bara mödrar med priviligierade bakgrunder som uttryckte frustration över villkoren i skolan för barnen. Mödrar, oavsett social bakgrund och tillgångar, beskrev en besvikelse över villkoren i skolan. Intervjuerna vittnade om att samtliga mödrar tampades med en diskrepans mellan förväntningar på skolan som grundats under den egna uppväxten och skoltiden och deras barns reella skolsituation. Bristen på överensstämmelse mellan föräldrarnas förväntningar på sina barns skolgång och de faktiska möjligheterna kan förstås mot bakgrund av nya yttre villkor, närmare bestämt omstruktureringar i utbildningssystemet och i samhället i stort sedan mödrarna själva gick i skolan. Marknadsreformer, nya pedagogiska former och konkurrens i skolan och i samhället var

[148] Bourdieu, P. (1986), "The Forms of Capital", s. 17.
[149] Bourdieu, P. (1995), *Praktiskt förnuft*, s. 18–20, 149; Bourdieu, P. (1984), *Distinction*, s. 171–172.
[150] Palme, M (2008), *Det kulturella kapitalet*, s. 20.

några av de förändringar mödrarna mötte genom sina barns skolgång. Barnens specifika svårigheter och sårbarheter och de situationer mödrarna och barnen hamnade i på grund av dessa förstärkte också upplevelsen av de förändrade villkoren hos mödrarna. Samtliga mödrar i studien tycktes på så sätt befinna sig i tillstånd av *hysteresis*. Det vill säga i en situation där deras habitus (som formats under den egna uppväxten där villkoren varit annorlunda) var i ofas med fältet. Bourdieu använder begreppet hysteresis för att beskriva diskrepansen mellan habitus och fält som uppkommer när en person exponeras för en omvälvande kulturell eller historisk förändring av de yttre villkoren och habitus, i form av förhoppningar och förväntningar på livet till exempel, ännu inte anpassat sig efter de nya villkoren.[151] Att befinna sig i tillstånd av hysteresis är förenat med känslor av obehag och frustration. Frustration, ilska, sorg och oro men även andra känslor och känslouttryck var återkommande teman i intervjuerna med mödrarna.

Känslopraktiker

Även om samtliga mödrar tycktes befinna sig i tillstånd av hysteresis så gav de uttryck för sina känslor på olika sätt. Vad mödrarna kände och hur de visade sina känslor i samtal med skolpersonal till exempel visade sig också forma deras utbildningsstrategier för sina barn på olika sätt. För att analysera betydelsen av mödrarnas känslor används begreppet *känslopraktiker* i studien. Känslopraktiker pekar ut att känslor varken är universella eller enbart reaktioner på en yttre påverkan. Begreppet belyser att både vad som är möjligt att uttrycka och faktiskt känna i en specifik situation är djupt rotat i habitus.[152] Att en mamma känner och uttrycker ilska i sin kontakt med skolan medan en annan jobbar hårt för att dölja sin ilska eller inte känner sig arg alls förstås med detta perspektiv inte bara som en fråga om att mödrarna hamnat i situationer som varit pressande i olika grad. Det betraktas också som en konsekvens av hur olika mödrars liv gestaltat sig tidigare och vilka känslopraktiker som varit rimliga att utveckla under deras specifika levnadsbana. Att personers habitus formas av de sociala sammanhang de föds in i och levt under och att de utvecklar en känsla för hur den bör agera utifrån den plats i den sociala strukturen de fått innebär att personer inte bara agerar efter vad som sker i stunden utan också efter vad de, omedvetet i kroppen, känner kommer att hända härnäst. Detta är särskilt framträdande när det kommer till känslor. Den som skräms av en framrusande hund eller bil vet att kroppen i den

[151] Bourdieu, P. & Wacquant, L. J. D. (1992), *An Invitation to Reflexive Sociology*, s. 130; Bourdieu, P. (2000), *Pascalian Meditations*, s. 159–161. Bourdieuinspirerade studier, som genomförts i Kanada och Danmark, visar hur marknadsreformer i välfärden lett till en brist på överenstämmelse mellan å ena sidan förväntningar hos arbetstagare och anhöriga i sjukvården och å andra sidan de möjligheterna de mött i de omstrukturerade välfärdssektorerna. McDonough, P. & Polzer, J. (2012), "Habitus, Hysteresis and Organizational Change in the Public Sector"; Roenn-Smidt, H. m.fl. (2020), "Hysteresis".

[152] Känslopraktiker är min översättning av "emotional practices", ett begrepp som Monique Scheers utvecklar med utgångspunkt i Bourdieus studier. Scheer, M. (2012), "Are Emotions a Kind of Practice (and is That What Makes Them Have a History)?", s. 193.

stunden reagerar med rädsla som att olyckan redan sker förklarar Bourdieu.[153] Habitus är strukturer som tar tid att förändra. Känslopraktiker som anpassats efter en tidigare social position kan därför finnas kvar även efter att de objektiva villkoren förändrats.[154] Att uttrycka, hålla tillbaka eller inte känna en specifik känsla i en viss situation förstås med detta perspektiv inte som format av mödrarnas rationella överväganden utan med utgångspunkt i en praktisk logik. Det vill säga en logik som överensstämmer med mödrarnas sociala position och levnadsbana. Att habitus formas av de yttre villkor under vilka en person lever innebär också att personer som befinner sig nära varandra i den sociala strukturen utvecklar en liknande habitus och därmed sannolikt också liknande känslopraktiker. Känslor är alltså med detta perspektiv, om än inte på ett entydigt sätt, knutna till både klass och kön i den meningen att kvinnor, män, klasser och klassfraktioner kan känna, ge uttryck för och uppfatta känslor på olika sätt.[155] Utgångspunkten i studien är alltså att mödrarnas habitus formats av den tid och av de villkor de växte upp under. På ett övergripande plan var dessa villkor likartade för alla mödrar i studien vilket förklarar deras gemensamma upplevelse av frustration över de nya villkoren i skolan som de konfronterades med genom sina barns skolgång. En närmare analys tydliggör dock att mödrar med skilda sociala positioner vuxit upp under olika levnadsomständigheter och att dessa format deras känslopraktiker på olika sätt.

Ett begrepp som fått genomslag inom bourdieuinspirerad forskning, både på utbildningsområdet och i andra sammanhang, är emotionellt kapital.[156] Emotionellt kapital har karakteriserats som en form av socialt kapital bestående av kunskaper, kontakter och relationer samt färdigheter och resurser som värderas i sociala nätverk. Forskare med en sådan förståelse av emotionellt kapital har framhållit att kvinnor, som ofta är de som tar ansvar för sociala relationer, har mer emotionellt socialt kapital än män. Emotionellt kapital har också definierats som en bank av emotionella resurser som framför allt mödrar bygger upp i familjer och som barnen kan dra nytta av.[157] Andra, sociologen Eva Illouz till exempel, menar att emotionellt kapital snarast är en form av kulturellt kapital och att det både präglas av kön och klass. Illouz framhåller att olika sociala grupper använder

[153] Bourdieu, P. (2000), *Pascalian Meditations* s. 208.
[154] Bourdieu beskriver till exempel hur kvinnor som uteslutits från ett socialt sammanhang bär med sig en ett slags agrofobi även efter det att de formellt fått rätt att delta. Bourdieu, P. (2001), *Masculine Domination* s. 38–40.
[155] Det finns tidigare studier där sociala klassers känslor analyserats. Hochschild beskriver till exempel hur medelklassens respektive arbetarklassens barn socialiseras in i olika sätt att använda känslor. Hochschild, A. R. (1979), "Emotion Work, Feeling Rules, and Social Structure", s. 551. I en studie om genus, klass och sexualitet beskriver genusvetaren Fanny Ambjörnsson hur medelklass- respektive arbetarklasstjejer har tillgång till olika känsloregister och att samma känslouttryck inte heller alltid betyder samma sak för tjejer med olika klassbakgrund. Ambjörnsson, F. (2008), *I en klass för sig,* s. 97–99.
[156] Reay, D. (2004), "Gendering Bourdieu's Concepts of Capitals?"; Illouz, E. (2008), *Emotional Capital, Therapeutic Language, and the Habitus of "The New Man"*; Zembylas, M. (2007), "Emotional Capital and Education"; Cottingham, M. D. (2016), "Theorizing Emotional Capital".
[157] Reay, D. (2004), "Gendering Bourdieu's Concepts of Capitals?", s. 60–61.

och förhåller sig till känslor på skilda sätt och att detta påverkar social position och social mobilitet. I dagens samhälle har vissa sätt att utrycka och hantera sina känslor kommit att värderas högt men vilka sätt som värderas är inte neutralt. Istället är det sätt att ge uttryck för känslor som överensstämmer med priviligierade gruppers habitus som fått ett högt värde menar Illouz. De möjligheter en person har att möta emotionella krav i en viss situation har alltså mer med habitus att göra än med i vilken grad man är kapabel att på ett rationellt och medvetet sätt reflektera över och hantera sina känslor. Vi kan, menar Illouz, tala om ett emotionellt kapital som likt det kulturella kapitalet kan konverteras till socialt kapital, ekonomiskt kapital och professionell framgång. Enligt Illouz har det emotionella kapitalet till och med kommit att bli mer betydelsefullt än traditionella former av kulturellt kapital såsom kännedom om den dominerande kulturen.[158] Att känslopraktiker används för att analysera betydelsen av mödrarnas känslor i studien och inte begreppet emotionellt kapital innebär, som beskrivits ovan, att jag förstår mödrarnas känslor som förbundna med mödrarnas mängd och sammansättning av kapitalarter och deras habitus vilka i sin tur formats av mödrarnas specifika levnadsbanor.

Tidspraktiker

Utöver olika former av kapital och känslor visade sig tid vara något som formade mödrarnas utbildningsstrategier och deras sociala användningar av diagnoser i skolan. Inte heller tid betraktas som en kapitalart i studien men väl som ett socialt strukturerat fenomen. Bourdieu framhåller att tid ofta uppfattas som en ickehistorisk och avsocialiserad fråga men att ett sådant perspektiv döljer att tid och möjligheten att styra över sin egen och andras tid hänger samman med makt och möjligheter i livet.[159] Tid är inte ett av naturen givet fenomen, något som vi har eller inte har, utan något som skapas genom praktiker.[160] Olika sociala och ekonomiska villkor ger upphov till olika sätt att uppleva och använda tid. Medan den arbetslösa har oceaner av tid att ”slå ihjäl” flyger tiden förbi obemärkt för karriäristen. Medan fritid och arbetstid är strikt uppdelat för den som arbetar i kassan kan sådana tidsgränser vara oklara för journalister, akademiker eller konstnärer. Sociala och ekonomiska villkor bestämmer också värdet av olika personers tid. Den mindre priviligierade kan ha svårt att investera sin tid på ett sätt som ger tillgångar medan den priviligierades tid ofta anses värdefull eftersom det finns så många möjliga sammanhang där tiden kan användas till att konvertera en tillgång till en annan.[161] Under intervjuerna med mödrarnas beskrev de återkommande hur tidskrävande det var att ha ett barn med skolsvårigheter. Att praktiskt och emotionellt stödja barnen, hjälpa dem med läxor och skolarbete som inte blivit

[158] Illouz, E. (2008), *Emotional Capital, Therapeutic Language, and the Habitus of "The New Man"*, s. 160–162.
[159] Bourdieu, P. (2000), *Pascalian Meditations* s. 223, 227–228.
[160] Ibid., s. 206.
[161] Ibid., s. 224–226.

gjort, gå på kurser om barnens diagnoser samt inte minst de många möten med skolan och andra samhällsaktörer föräldrarna kallades till var i högsta grad tidskrävande. Den tidskrävande situationen synliggjorde på ett särskilt tydligt sätt hur mödrarnas tillgångar formade deras praktiker avseende tid.

De sociala användningarna av diagnoser

Begreppet *de sociala användningarna* av diagnoser behöver också en förklaring. De sociala användningarna av diagnoserna avser aktörers och sociala gruppers skilda sätt att förstå och nyttja diagnoser. De syftar på synsätt, diskussioner, beslut och andra former av handlande som rör diagnoserna, i det vardagliga sociala livet i till exempel hemmet eller i skolan. I sina studier av psykiatriska diagnoser visar Ian Hacking att diagnoser kan vara både köns- och klassbundna. Medan en diagnos på mer eller mindre medvetna sätt framstår som nödvändig, som en möjlighet och ibland som en lättnad för vissa social klasser, män eller kvinnor, finns inte samma diagnos på möjlighetshorisonten för andra grupper.[162] ADHD och autism är könspräglade diagnoser såtillvida att pojkar diagnostiseras oftare än flickor.[163] Som vi kommer att se var diagnoserna också könsbundna på så sätt att mödrar var mer benägna att engagera sig i diagnosrelaterade frågor å sina barns vägnar än vad fäder var. Om diagnoserna ADHD och autism är överrepresenterade inom specifika sociala klasser eller inte är, som vi sett i forskningsöversikten, en omdebatterad fråga. Det är dock inte andelen diagnoser i olika sociala klasser som undersöks i den här studien utan de sociala användningarna av diagnoser hos mödrar och skolor i skilda positioner i det sociala rummet respektive på grundskolefältet.

Begreppet de *sociala användningarna* ligger nära det teoretiska begreppet strategi, som beskrivits ovan, men kan inte likställas med det. En mängd olika praktiker och handlingar hos sociala grupper och institutioner kan beskrivas som sociala användningar. Dessa kan, i vissa men inte i alla fall, förstås som del av mer övergripande (medvetna och omedvetna) strategier som syftar till att bevara eller befästa positioner i relation till andra aktörer och grupper.[164] Att vissa grupper av mödrar använde sig av den kunskap som kom med diagnosen för att försöka få stöd och resurser till sitt barn i skolan och på så sätt säkra barnets skolgång och framtida kapitalinnehav kan förstås som del i en mer övergripande utbildnings-

[162] Hacking, I. (2002), *Mad Travelers*, s. 1, 13, 50.
[163] Kim, Y.S. m.fl. (2011), "Prevalence of Autism Spectrum Disorders in a Total Population Sample", s. 907; Faraone, S.V. m.fl. (2003), "The Worldwide Prevalence of ADHD", s. 105.
[164] I en studie om de sociala användningarna av fotograferande beskriver exempelvis Bourdieu att fotograferandet egentligen handlar om att konfirmera familjen och familjerelationerna. Därför tas fotografier så ofta när släkten är samlad eller vid familjehögtider såsom giftermål. Skillnader mellan sociala klassers sätt att fotografera, hur och i vilken utsträckning fotografier sätts upp på väggen, vilken betydelse fotografierna ges etcetera, förstås med detta perspektiv mot bakgrund av deras position i det sociala rummet. Även andra praktiker kan förstås på detta sätt menar Bourdieu, Bourdieu, P. m.fl. (1996), *Photography A Middle-brow Art*, s. 16, 24–31.

strategi. Att mödrar, genom diagnoserna, kom att förstå och förhålla sig till sina barn på nya sätt är ett exempel på sociala användningar av diagnoserna som inte direkt kan förstås som en strategi för att värna eller förbättra sin position gentemot andra sociala grupper. Vissa sociala användningar av diagnoserna visade sig till och med gå på tvärs med mödrarnas utbildningsstrategier. En del mödrars konfliktfyllda diskussioner om diagnosernas betydelse med skolpersonalen till exempel. Om, när och på vilka sätt de sociala användningarna av diagnoser kan förstås som mer övergripande strategier är, med denna utgångspunkt, alltså en empirisk fråga.

Elever med diagnoser

Att finna en terminologi för barnen i den här studien har inte varit enkelt. Hur barnen ska uppfattas är en omdebatterad fråga där aktörer, med hjälp av olika sätt att benämna och kategorisera barnen, gör ställningstaganden utifrån sina skilda positioner. I texten använder jag mig av begreppen elever med diagnoser samt elever i behov av särskilt stöd. Med elever med diagnoser avser jag barn i skolåldern som har diagnoserna ADHD och autismspektrumtillstånd. Elever i behov av särskilt stöd är en vidare kategori än elever med diagnoser. Den innefattar ofta, men inte alltid, elever med diagnoser. Att jag inte uteslutande använder mig av benämningen elever med diagnoser beror på att intervjuer, skriftliga underlag och statistik ofta haft ett vidare fokus och alltså inte kunnat avgränsas till elever med diagnoser.

KAPITEL 3

Metod och material

I det här kapitlet redogörs för det empiriska material studien bygger på och för metodval som gjorts under avhandlingsarbetets gång. Tillvägagångssättet är framför allt inspirerat av ett bourdieuskt perspektiv.

Epistemologisk brytning

ADHD och autism är omdebatterade diagnoser. Framför allt har den ökade förekomsten av diagnoser väckt intresse. I den allmänna debatten om diagnoserna, och även i många forskningssammanhang, dominerar två skilda perspektiv på diagnoserna. I det ena perspektivet är diagnoserna något positivt och de utgör en välbehövlig hjälp för funktionsnedsatta personer. Mer kunskap om diagnoserna behövs i skolan och i samhället i stort och mer resurser borde kanaliseras till att diagnostisera barn med de svårigheter diagnoserna rör menar företrädare för detta synsätt. I det andra perspektivet står diagnoserna för något negativt, ett förtryck av något slag. Läkemedelsbolagen, psykiatrin med sina allt mer omfångsrika psykiatriska manualer och skolsystemet utpekas som del i ett snedvridet system där allt fler diagnostiseras. Föräldrar och barn med diagnoser porträtteras på mer eller mindre uttalade sätt som kuvade. I många fall står den samhällsvetenskapliga forskningen för en kritisk hållning medan medicinska forskare oftare har en mer positiv syn på diagnoserna. Eftersom jag själv tillhör ett samhällsvetenskapligt ämne och den första typen av forskning jag satte mig in i på området (medikaliseringsstudier) på mer eller mindre öppna sätt var kritiska till ”diagnosernas utbredning” fanns en risk att jag på ett okritiskt sätt övertog detta perspektiv på diagnoserna.[165] Mina teoretiska utgångspunkter, mötet med mödrarna i studien och deras i högsta grad verkliga erfarenheter av sina barns svårigheter har dock hjälpt mig att röra mig bort från dessa polariserade perspektiv. Att göra jämförelser mellan olika föräldrar, sociala grupper och mellan föräldrars och rektorers perspektiv samt att använda olika analysmetoder och typer av material har också varit ett sätt att bryta med omedvetna förgivettaganden.

[165] Bourdieu framhåller att det finns en risk att man som forskare okritiskt antar en vardagsförståelse av det fenomen man ska undersöka och att man tar utgångspunkt i förutfattade meningar. Väl underbyggd kunskap kräver nästan alltid, menar Bourdieu, att man bryter med dominerande perspektiv. Bourdieu, P. (1999), “Understanding”, s. 620.

Population och klassificering i sociala grupper

Det mest centrala materialet i studien utgörs av intervjuer med 35 mödrar till barn med diagnoserna ADHD och AST. Tre intervjuer med fäder genomfördes också.[166] I de flesta fall gick föräldrarnas barn i grundskolan men i några fall var de i gymnasieåldern. Många av barnen hade både en ADHD-diagnos och en AST-diagnos samt i flera fall även ytterligare en diagnos såsom dyslexi eller trotssyndrom. I vissa familjer hade även syskon och ibland också föräldrarna någon eller flera av ovanstående diagnoser. En del av de intervjuade föräldrarnas barn gick i en ordinarie klass i en ”vanlig” skola, några barn gick i mindre undervisningsgrupper medan andra barn gick i mindre fristående skolor för barn med neuropsykiatriska diagnoser, så kallade resursskolor. Det var inte ovanligt att barnen bytt skola vid ett flertal tillfällen och relativt många hade gått i flera av de ovan beskrivna skoltyperna. En mindre grupp barn var eller hade varit vad föräldrarna beskrev som ”hemmasittare”, vilket innebar att barnen inte gått i skolan alls under långa perioder.

Samtliga intervjuade föräldrar bodde i Stockholms län, de flesta i Stockholms kommun och nästintill alla var också födda och uppvuxna i Sverige. En intervjuad mamma kom dock från ett annat land i Europa och tre av de intervjuade mödrarna hade barn vars fäder invandrat till Sverige. Fjorton av de intervjuade mödrarna var separerade från barnets pappa och i tolv av dessa familjer levde mamman inte tillsammans med en ny partner. I sju fall tog mödrarna hand om barnen på heltid alternativt träffade barnen endast sin pappa i mycket begränsad utsträckning. En av de intervjuade fäderna bodde vid intervjutillfället ensam med sitt barn men barnet hade under resterande delen av sin uppväxt bott hos sin mamma.

Klassifikation i sociala grupper

Varje intervjuad förälder hade förstås en unik kombination av socialt, kulturellt och ekonomiskt kapital men för att kunna jämföra mödrars utbildningsstrategier för sina barn mellan mödrar med olika mängd och sammansättning kapital delades de intervjuade mödrarna in i grupper under analysarbetet. Baserat på föräldrarnas utbildning och yrken kategoriserades mödrarna som övre medelklass, medelklass och lägre medelklass/arbetarklass. Det vill säga grupper som indikerade föräldrarnas mängd kapital. Att den lägre medelklassen och arbetarklassen betraktades som en gemensam grupp beror på att de intervjuade föräldrarna i dessa båda grupper hade mycket gemensamt även om en del av föräldrarna hade manuella arbeten medan andra hade kontorsarbeten. Samtliga föräldrar inom denna grupp hade få utbildningstillgångar och arbeten där de hade små möjligheter att själva styra över sina arbetsuppgifter och arbetstider. Inom medelklassen

[166] En mamma och pappa intervjuades tillsammans men de resterande 36 intervjuerna var individuella. Det vill säga att totalt 37 föräldraintervjuer genomfördes och 38 föräldrar intervjuades.

och den övre medelklassen gjordes en distinktion mellan föräldrar med ungefär lika mycket kapital men som baserade sina sociala positioner på olika typer av tillgångar. Dessa föräldrar delades in i en kulturell/offentlig fraktion respektive en ekonomisk fraktion. Föräldrarnas yrken och utbildning användes som indikator på vilken fraktion de tillhörde. Sammantaget kategoriserades alltså föräldrarna i fem olika grupper. I arbetet med att klassificera respondenterna användes ett Bourdieuinspirerat klassificeringssystem baserat på statistik från Statistiska centralbyrån över yrken och utbildning.[167]

Att placera de intervjuade föräldrarna i grupper baserat på deras tillgångar var ingen lätt sak trots att ett väl utprovat klassificeringssystem användes. Jag vred och vände på principerna för gruppindelningen vid upprepade tillfällen under arbetet med studien. Den gruppindelningsprincip jag till slut landade i innebar att, i de fall föräldrar (som levde tillsammans) hade yrken som indikerade olika grupptillhörighet, så avgjorde föräldern med den högst sociala positionen placering när det gällde kategorierna övre medelklass, medelklass och lägre medelklass/arbetarklass. Bakgrunden till denna princip var att föräldern med mest kapital påverkade hela familjens sociala position. Huruvida föräldern kategoriserats som del i en ekonomisk eller offentlig/kulturell fraktion bestämdes dock av den intervjuade förälderns yrke. Eftersom framför allt mödrar intervjuats avgjorde, i de flesta fall, mammans yrke om de kategoriserades som del av en kulturell/offentlig eller en ekonomisk fraktion. Detta sätt att göra den horisontella klassificeringen föreföll naturligt eftersom det var den intervjuade förälderns perspektiv jag fick kunskap om och föräldrarnas utbildningsstrategier för sina barn färgades av de tillgångar de fått med sig under uppväxten och inte minst yrkeslivet. Även om klassindelningen stötts och blötts under arbetets gång och även om den tar hänsyn till både vertikala och horisontella skillnader (kapitalvolym och kapitalsammansättning) kan den inte göra anspråk på att ge en uttömmande bild av skillnaderna mellan familjerna. Gruppindelningen bör istället betraktas som en provisorisk abstraktion.[168] Det vill säga ett försök att trots andra skillnader mellan familjerna grovt ange deras positioner i den sociala strukturen i avsikt att utforska hur dessa positioner påverkar deras medvetna och omedvetna utbildningsstrategier.

Även om jämförelser mellan sociala klasser och fraktioner kastade ljus över materialet analyserades också vilka sociala, ekonomiska och kulturella tillgångar som aktiverades i mödrarnas utbildningsstrategier. Ambitionen med detta angreppssätt var att belysa de mångfasetterade och komplexa villkor som betingade mödrarnas utbildningsstrategier för sina barn och alltså inte bara göra jämförelser mellan mödrar i olika klasser och klassfraktioner. Att närmare undersöka

[167] Klassificeringen består av 32 sociala grupper och utformades med utgångspunkt i Bourdieus kapitalbegrepp. Den har använts i en rad Bourdieuinspirerade studier såsom Lidegran, I. (2009), *Utbildningskapital*; Forsberg, H. (2015), *Kampen om eleverna*; Börjesson, M. (2005), *Transnationella utbildningsstrategier vid svenska lärosäten och bland svenska studenter i Paris och New York*.
[168] Skeggs, B. (1999), *Att bli respektabel*, s. 262.

olika kapitalarters betydelse gav en bild av under vilka förutsättningar en viss kapitalart gav utslag likväl som när den visade sig vara verkningslös.

Presentation av grupperna

Med utgångspunkt i den ovan angivna kategoriseringen av föräldrarna kan de intervjuade beskrivas på följande sätt. Den första gruppen består av åtta familjer som kategoriserades som arbetarklass/lägre medelklass. En av föräldrarna i denna grupp hade studerat på lärarprogrammet men inte tagit någon examen och de övriga hade endast gått i grundskolan eller gymnasiet. Föräldrarna arbetade som skötare inom vård och omsorg, kontorsanställda, arbetare inom industri-, bygg-, transport och servicesektorn. Vid intervjutillfället var tre av föräldrarna långtidssjukskrivna och en var arbetslös. Grupp nummer två består av nio familjer i vad som kan benämnas medelklass med mer ekonomiska än kulturella tillgångar. Flera av föräldrarna i denna grupp hade läst spridda kurser på universitetet men inte tagit någon examen, hälften av föräldrarna hade en högskoleexamen. En pappa hade endast gått i grundskolan. Flera av föräldrarna drev enmansföretag, bland annat inom skönhet och hälsa, klädtillverkning, verkstad, projektledning, och marknadsundersökningar. Den tredje gruppen kategoriserades också som medelklass men mödrarna i gruppen lutade sig i högre grad på utbildningstillgångar än ekonomiska tillgångar. Mödrarna arbetade i de flesta fall i offentlig sektor, ofta inom vård eller skola. Gruppen bestod av sex familjer och hälften av föräldrarna hade en högskoleexamen. Till denna lärar-vårdgrupp räknar jag även kulturarbetaren Viktoria och hennes man som var lärare. Förutom Viktorias man hade fäderna i denna grupp endast gått på gymnasiet eller läst spridda kurser på högskolan utan att ta någon examen. De arbetade som hantverkare, personlig assistent och som lägre tjänstemän. Den fjärde gruppen består av elva familjer med särskilt starka kulturella tillgångar i den övre medelklassen. Samtliga mödrar och de flesta av fäderna i gruppen hade en längre högskoleexamen, i många fall en master- eller magisterexamen. Fyra av föräldrarna hade disputerat. Föräldrarna i denna fjärde grupp arbetade antingen inom statlig verksamhet eller inom den kulturella sfären och hade yrken som chef på myndighet eller på en större organisation, utredare, läkare, skribent, journalist och redaktör. Gemensamt för mödrarna i denna grupp var att de arbetade med samhällsfrågor på en övergripande nivå och att deras arbete ofta innefattade att göra analyser och uttrycka idéer. Den femte och sista gruppen, utgörs av en ekonomisk fraktion inom den övre medelklassen. Gruppen består av tre familjer och föräldrarna arbetade främst inom den privata sektorn. De hade i de flesta fall en högskoleutbildning och arbetade bland annat som verkställande direktör, projektledare i privat sektor, marknadsekonom och jurist i privat sektor.[169]

I texten och i anslutning till citat har jag angett respondenternas yrkestillhörighet. För att undvika att röja de intervjuades identitet anges dock inte yrkena

[169] En översikt över de intervjuade föräldrarna finns i appendix.

alltför detaljerat utan med hjälp av mer övergripande kategorier. Avsikten med att tydliggöra just yrket är att det signalerar vilka kapitaltillgångar intervjupersonen hade och den position den uppbar i det sociala rummet. Yrket är ett viktigt signalement i detta avseende men inte det enda och därför beskrivs också andra omständigheter i intervjupersonernas liv i texten.

Utmärkande drag hos de intervjuade föräldrarna

Fler föräldrar i medelklassen (15 stycken) och den övre medelklassen (14 stycken) än i arbetarklass/lägre medelklass (8 stycken) har intervjuats till studien. Under arbetets gång gjordes ett antal försök för att specifikt komma i kontakt med föräldrar med arbetarklassyrken. Jag gjorde till exempel ett särskilt inlägg i en grupp på Facebook för föräldrar med barn med särskilda behov och jag efterfrågade kontakt med mödrar som skulle kunna kategoriseras som arbetarklass genom rektorer på skolor i mindre priviligierade förorter. Dessa kontaktförsök gav resultat men de slutgiltiga grupperna blev ändå inte helt jämna. De något färre intervjuer som genomförts med mödrar i arbetarklassen/lägre medelklassen var dock mycket givande och de har på ett tydligt sätt visat på hur få tillgångar och en ibland utsatt position kan påverka mödrars utbildningsstrategier och sociala användningar av sina barns diagnoser men också att det fanns mycket som var gemensamt för föräldrar oavsett klassbakgrund.

Utmärkande för det empiriska materialet i studien är också att alla intervjuade föräldrar utom en var födda och uppvuxna i Sverige. Det innebar att de intervjuade föräldrarna hade goda kunskaper i svenska språket och att de sannolikt på flera sätt hade lättare att göra sig förstådda och ta sig fram i både utbildnings- och vårdsystemet än personer som invandrat till Sverige. Att jag inte kom i kontakt med några personer med utländsk bakgrund har antagligen att göra med det tillvägagångssätt som använts för att finna respondenter till studien. De Facebookgrupper för föräldrar till barn med neuropsykiatriska diagnoser genom vilka jag kom i kontakt med många av de föräldrar jag intervjuat tycks framför allt utgöras av mödrar med svensk bakgrund. Men de tips jag fått från rektorer på föräldrar att intervjua visade sig oftast också leda till mödrar med svensk bakgrund.

Ett annat utmärkande drag bland de föräldrar som intervjuades är att förhållandevis många av dem hade barn som gick på fristående resursskolor. Tretton av de 38 föräldrarna som intervjuades hade barn som gick på en fristående resursskola medan knappt 1 procent av alla elever i Stockholms grundskolor gick på fristående resursskolor under den tidsperiod som intervjuerna genomfördes. Att det var så många av de intervjuades barn som gick på fristående resursskolor signalerar att barnens skolsituation varit eller hade varit jämförelsevis svår och att barnen hade omfattande behov av stöd i skolan. På så sätt kanske inte föräldrarnas erfarenheter är helt representativa för andra föräldrar till barn med ADHD eller AST. Å andra sidan finns det, med största sannolikhet, gott om barn med de svårigheter diagnoserna ringar in, som har minst lika omfattande problem som

de intervjuades barn men som inte funnit vägen till eller hamnat på en fristående resursskola.

Till sist kan det påpekas att en majoritet av de intervjuade föräldrarna hade söner och inte döttrar. Urvalet speglar en reell situation där fler pojkar än flickor har ADHD och AST.[170] I texten har jag ibland valt att använda mig av termen barn. Det faktum att de intervjuades barn var pojkar var inte ett huvudsakligt fokus under intervjuerna eller i analysen av materialet. När jag funnit att kön varit av betydelse framgår det i texten om det rört sig om en son eller dotter.

Varför mödrar?

När jag påbörjade arbetet med den här studien var min ambition att undersöka familjers utbildningsstrategier och jag planerade då att intervjua både mödrar och fäder. Det visade sig dock snart att det i huvudsak var mödrar som svarade på mina intervjuförfrågningar. Att det var så kan delvis bero på könssammansättningen i de Facebookgrupper genom vilka jag kom i kontakt med många av respondenterna. När rektorer och mödrar som jag intervjuade rekommenderade föräldrar att intervjua var det dock också mödrar. Efter några initiala intervjuer insåg jag att ett empiriskt underlag med i huvudsak mödrar hade fördelar när det komplexa ämne jag valt skulle undersökas. En sådan forskningsdesign möjliggjorde en mer djuplodande analys av betydelsen av tillgångar i mödrarnas utbildningsstrategier än om också jämförelser mellan fäder och mödrar inbegripits i analysen. Tidigare studier visar (i likhet med den föreliggande studien) också att mödrar är särskilt väl insatta i frågor som rör deras barns diagnoser och skolgång.[171] Mödrarna var därför en värdefull källa till information avseende både föräldrars utbildningsstrategier för sina barn och de sociala användningarna av diagnoser i skolan.

I texten har jag i de flesta fall valt att skriva om mödrar och fäder istället för att använda mig av den mer generella termen föräldrar. Genom att skriva om mödrar och fäder tydliggörs att villkor och perspektiv mellan mödrar och fäder kan skilja sig åt.[172] Sådana skillnader är en central aspekt i min analys.

Föräldraintervjuer

Föräldraintervjuerna genomfördes under perioden 2015–2019. Kontakten med föräldrarna upprättades på flera olika sätt. Framför allt kom jag i kontakt med föräldrar genom forum på nätet för föräldrar till barn i behov av särskilt stöd där

[170] Faraone, S. V. m.fl. (2003), "The Worldwide Prevalence of ADHD", s. 105; Kim, Y.S. m.fl. (2011), "Prevalence of Autism Spectrum Disorders in a Total Population Sample", s. 907.
[171] Blum, L. (2015), *Raising Generation Rx*, s. 8.
[172] Sociologen Ilina Singh påpekar att termerna föräldrar och barn många gånger används trots att det i majoriteten av fallen är mödrar och söner som undersöks. Singh, I. (2003), "Boys Will Be Boys", s. 309.

jag gjorde inlägg med en kort information om studien och kontaktuppgifter till mig för de föräldrar som kunde vara intresserade av att bli intervjuade. Jag kom även i kontakt med föräldrar genom rektorer jag intervjuade samt via redan intervjuade föräldrar. Innan intervjuerna mejlade jag information om forskningsprojektet till föräldrarna (se appendix). Vid intervjutillfället ombads föräldrarna att skriva under en samtyckesblankett. Genom den säkerställdes att de godkände att intervjun spelades in, att de var införstådda med studiens syfte och spridning samt att de hade möjlighet att när som helst avbryta sin medverkan och att det material de bidragit med då skulle tas bort från studien.

Vid ett tillfälle intervjuades mamman och pappan tillsammans. En av mödrarna intervjuades av praktiska skäl via telefon. Med en av mödrarna genomfördes en uppföljningsintervju. I övriga fall intervjuades mödrarna enskilt och vid ett tillfälle. Intervjuerna genomfördes i de intervjuades hem, på en avskild plats på ett fik samt i något fall på den intervjuades arbetsplats. Intervjuerna var semistrukturerade och varade i en till knappt två timmar.

Syftet med intervjuerna var både att få kunskap om föräldrarnas subjektiva hållningar och synsätt och att samla in objektiva uppgifter. När föräldrarna berättade om erfarenheter från de skolor deras barn gått i frågade jag till exempel om namnen på dessa skolor så att jag utifrån objektiva fakta om skolornas sociala rekrytering, geografiska läge etcetera kunde få en uppfattning om i vilken del av grundskolefältet familjerna rörde sig.

Inför intervjuerna utformades en intervjuguide (se appendix). Guiden användes framför allt för att se till så att alla frågeområden täcktes av under intervjun. Intervjuguiden innefattade bakgrundsfrågor och ett antal intervjuteman. Bakgrundsfrågorna rörde respondentens och barnets andra förälders utbildnings- och yrkesbakgrund samt fritidsintressen och barnens mor- och farföräldrars utbildning och yrken. Intervjutemana behandlade erfarenheter av och syn på neuropsykiatriska diagnoser, fäders respektive mödrars roll i relation till barnens svårigheter och skolgång samt hur förälderns liv påverkats av situationen. Intervjuguiden utökades något efter att ett antal intervjuer genomförts. Exempelvis lades frågor om familjens ekonomi och om erfarenheter av orosanmälningar till Socialtjänsten till då det, efter ett antal intervjuer genomförts, framstod som viktiga teman att undersöka. Den huvudsakliga frågan, som den mesta av tiden under intervjuerna ägnades åt, var dock föräldrarnas erfarenheter av barnets skolgång från förskolan och framåt. Med utgångspunkt i frågan berättade föräldrarna på ett fritt sätt om sina erfarenheter. Under intervjuerna försökte jag vara så följsam som möjligt genom att undvika att avbryta tankegångar eller alltför abrupt byta samtalets riktning.

Under intervjuerna berättade de intervjuade föräldrarna om personliga, svåra och känsloladdade situationer och förhållanden. Man hade kunnat tänka sig att detta skulle ha försvårat intervjuerna genom att föräldrarna känt sig hämmade. Situationen var dock den omvända. Föräldrarna var överlag väldigt öppna med sina perspektiv, erfarenheter och känslor. Behovet av att dela sina erfarenheter

och övertygelsen att det var viktigt att berätta om sina barns svårigheter och skolgång tycktes bidra till att överkomma det faktum att jag och de jag intervjuade inte kände varandra. I många fall upplevde jag att föräldrarna var särskilt ärliga och öppenhjärtiga just för att vi inte kände varandra och för att vi sannolikt inte skulle träffas igen. Att jag är kvinna och mamma samt att jag var i ungefär samma ålder som de intervjuade mödrarna tror jag också bidrog till den öppna stämning som ofta uppstod under intervjuerna.[173]

Bourdieu förordar ett slags aktivt och metodiskt lyssnande under det att intervjuer genomförs. Det innebär att man lägger sig vinn om att sätta sig in i den intervjuade personens specifika livshistoria och så långt det är möjligt betraktar världen genom dennes ögon samtidigt som man förstår den intervjuades perspektiv mot bakgrund av de objektiva villkor som präglat personens levnadsbana och sociala position.[174] Genom att tidigt under intervjun ställa ett antal bakgrundsfrågor kunde jag få en uppfattning om intervjupersonens sociala position. Efter att dessa frågor besvarats ombads den intervjuade föräldern berätta om sitt barns väg genom skolan. Denna öppna fråga visade sig vara en bra ingång till att blottlägga föräldrarnas utbildningsstrategier för sina barn då föräldrarna på ett okonstlat sätt svarade på frågan och berättade om sina erfarenheter och perspektiv.[175]

Redan innan jag påbörjade mina doktorandstudier hade jag relativt goda kunskaper om skolsituationen för familjer till barn med neuropsykiatriska diagnoser.[176] Jag arbetade då på utbildningsförvaltningen i Stockholms stad och där bekantade jag mig med det som skulle bli mitt avhandlingsämne. Bland annat skrev jag en rapport om varför andelen elever på de fristående resursskolorna i staden ökat. Under arbetet med rapporten intervjuade jag föräldrar till barn med neuropsykiatriska diagnoser om deras barns skolsituation och jag satte mig också in i administrativa och politiska frågor på området.

Bearbetning och analys av föräldraintervjuer

Efter det att intervjuerna genomförts transkriberades de.[177] Ett vanligt sätt att hantera och analysera intervjumaterial är att transkribera intervjuer för att sedan koda, tematisera och dela upp innehållet. En nackdel med ett sådant sätt att

[173] Tidigare studier har visat att samhörighet kvinnor emellan kan bidra till att överkomma social distans mellan intervjuaren och den intervjuade. Bourdieu, P. (1999), "Understanding", s. 612.
[174] Ibid., s. 609, 613.
[175] Bourdieu framhåller värdet av frågor som förefaller naturliga och som ger ärliga och icke tillrättalagda svar. Ibid., s. 618–619.
[176] Att ha goda kunskaper om ämnet och att ha erfarenhet från redan genomförda intervjuer är en förutsättning för att kunna sätta sig in i de intervjuades perspektiv framhåller Bourdieu. Ibid., s. 613.
[177] En del av transkriberingsarbetet gjorde jag själv och en del av intervjuerna fick jag hjälp att transkribera. Ett sekretessavtal upprättades med de som transkriberade intervjuerna.

arbeta är att det empiriska underlaget riskerar att bli fragmentariserat och dekontextualiserat.[178] Under analysarbetet med intervjuerna tematiserade jag intervjuerna för att finna likheter och skillnader mellan sociala klasser och klassfraktioner. Men jag arbetade också med en och samma intervju som en helhet för att finna både samband och motsägelser i varje intervjupersons beskrivningar. Tanken med detta arbetssätt var att intervjun i sin helhet kunde säga mer än vad de olika delarna i intervjun gjorde var och en för sig.[179] När jag analyserade de enskilda intervjuerna betraktade jag respondenternas erfarenheter, praktiker och perspektiv mot bakgrund av deras position i det sociala rummet och deras levnadsbana. Det vill säga jag analyserade deras utsagor i ljuset av deras livssituation, vilken betingades av en viss mängd och sammansättning tillgångar och de omständigheter under vilka de växt upp. Enligt Bourdieu skapar den aktuella sociala positionen, tidigare positioner och vägen däremellan vissa medvetna och omedvetna förväntningar och sätt att förhålla sig till omvärlden, en specifik habitus, som kommer till uttryck i vitt skilda situationer.[180] Att analysera varje intervju som helhet var ett sätt att förstå respondentens sätt att förhålla sig till världen. Jag har alltså inte bara velat ge röst åt respondenterna genom intervjuerna utan jag har också, genom att analysera sådant som inte uttryckts direkt, försökt blottlägga både medvetna och omedvetna strategier hos respondenterna.

Intervjumaterialet bearbetades i flera omgångar genom att jag läste igenom transkriptionerna, gjorde anteckningar och tematiserade dem samt genom att jag lyssnade på intervjuinspelningarna. Under arbetet uppmärksammade jag gemensamma drag mellan de intervjuade föräldrarna, aspekter som var utmärkande för de sociala grupper i vilka jag klassificerat föräldrarna, andra gemensamma drag och individuella skillnader. Bearbetningarna av intervjumaterialet resulterade i att jag fick fram ett antal teman vilka analyserades i relation till forskningsfrågorna, de teoretiska utgångspunkterna och det övriga empiriska underlaget.

I arbetet med att analysera varje intervju som helhet hämtade jag inspiration från en metod för genomförande och analys av intervjuer där specifik hänsyn tas till intervjun som helhet samt respondentens bakgrund och deras investeringar i livet.[181] På ett konkret plan innebar detta att jag för varje intervju sammanfattade biografisk bakgrundsdata såsom intervjupersonens utbildning, yrke, familjeförhållanden samt intervjupersonens föräldrars yrke och utbildning. Denna relativt korta information var ett sätt att få en uppfattning om var i det sociala rummet intervjupersonen befann sig samt hur personens levnadsbana sett ut. Om personen exempelvis gjort en uppåtstigande eller nedåtstigande klassresa. Jag skrev också en kortare beskrivning av aspekter och erfarenheter hos personen som föreföll viktiga för att man skulle förstå personens sätt att resonera och agera.[182]

---

[178] Hollway, W. & Jefferson, T. (2000), *Doing Qualitative Research Differently*, s. 68–69.
[179] Ibid., s. 5.
[180] Bourdieu, P. (1984), *Distinction*, s. 169–170.
[181] Hollway, W. & Jefferson, T. (2000), Ibid.
[182] Ibid., s. 70.

I texten byttes de intervjuades namn, namn på platser och skolor ut mot fingerade namn för att undvika att avslöja de intervjuades identitet. I vissa fall undvek jag helt att nämna namn på personer och platser. När det gällde respondenternas yrken ges inte detaljerade beskrivningar av dessa i texten. Istället används breda och generella yrkeskategorier. När forskningsmaterial anonymiseras av etiska skäl finns en risk att man förlorar precision i analysen. Från ett utbildningssociologiskt perspektiv är det essentiellt att veta vilken skola respondenters barn går på, vart man bor likväl som vilket yrke respondenterna har. Sådan information är en ingång till att förstå var på grundskolefältet och i det sociala rummet respondenterna befinner sig. Trots att intervjumaterial anonymiserats har jag själv hela tiden haft den biografiska informationen i åtanke när jag analyserat materialet och på så viss har jag kunnat behålla precisionen i analysen.

Intervjuer med rektorer och tjänstemän

Utöver föräldraintervjuerna genomfördes 14 intervjuer med rektorer, två intervjuer med representanter för en intresseorganisation för neuropsykiatriska diagnoser samt tre intervjuer med chefer och handläggare på utbildningsförvaltningen i Stockholm. De chefer och handläggare på utbildningsförvaltningen som jag valt att intervjua hade särskilt goda kunskaper om frågor gällande utbildningsförvaltningens arbete för elever i behov av särskilt stöd. Intervjuerna gav insikter om resursertilldelningen och organisationen för elever i behov av särskilt stöd i Stockholm över tid, utbildningsförvaltningens syn på elever med neuropsykiatriska diagnoser och om strider om organisation och resurser som utkämpats mellan den kommunala byråkratin, politiken och föräldrar till barn med neuropsykiatriska diagnoser.

Urvalet av rektorer som intervjuades var strategiskt såtillvida att rektorer på skolor som befann sig i olika delar av grundskolefältet valdes ut. Skolornas sociala rekrytering användes som indikator för att avgöra positionen på grundskolefältet. Skolorna skilde sig framför allt åt genom att deras elever kom från hem med många respektive få utbildningstillgångar men skolor som hade en relativt hög andel föräldrar som arbetade inom den privata sektorn respektive den offentliga och kulturella sfären innefattades också. Syftet med detta urval var att få en ingång till att undersöka skolors förhållningssätt till elever med särskilda behov mot bakgrund av skolornas positioner på grundskolefältet i Stockholm. Skolorna skilde sig också åt när det kom till organisationsform. Åtta av de intervjuade rektorerna arbetade på kommunala skolor och sex av dem var rektorer på fristående skolor. Av de fristående skolorna var fem resursskolor. De fem fristående resursskolorna hade delvis olika inriktning och storlek.

Innan intervjuerna med rektorerna och tjänstemännen mejlade jag skriftlig information om studien till dem. I likhet med föräldraintervjuerna var intervjuerna med rektorerna och tjänstemännen semistrukturerade. Karaktären på inter-

vjuerna skilde sig dock från föräldraintervjuerna på flera sätt. Medan föräldraintervjuerna var mycket personliga och ofta behandlade frågor som var känsliga för intervjupersonen var rektors- och tjänstemannaintervjuerna mer formella. Jag upplevde dock att dessa respondenter överlag kände sig fria att uttrycka sina åsikter även om de intervjuades som yrkespersoner och inte som privatpersoner.

Bearbetning och analys av rektorsintervjuerna

Efter det att intervjuerna med rektorerna genomförts transkriberades de.[183] Under analysarbetet tematiserade jag intervjuerna för att finna likheter och skillnader mellan rektorerna. Men i likhet med föräldraintervjuerna arbetade jag också med en och samma intervju som en helhet. Under arbetet med rektorsintervjuerna betraktade jag respondenternas erfarenheter och perspektiv mot bakgrund av deras skolors position i relation till andra skolor. Jag intresserade mig särskilt för vilken betydelse olika typer av sociala, ekonomiska och kulturella tillgångar hos skolorna fick för skolornas sätt att agera på grundskolefältet och framför allt i förhållande till elever i behov av särskilt stöd. För att undvika att utlämna någon enskild person har namnen på skolorna bytts ut mot fingerade namn i texten.

Statistik

Till analysen av fördelningen av elever i behov av särskilt stöd och resurser till elever i behov av särskilt stöd på grundskolefältet (kapitel 5) samt till kapitlet om grundskolornas strategier (kapitel 6) har ett statistiskt material använts. Uppgifter om antal elever med åtgärdsprogram, antal elever som placerats i särskild undervisningsgrupp samt uppgifter om antal elever med anpassad studiegång per skola för perioden 2012–2016 begärdes ut från Skolverket och användes i kartläggningen av hur skolorna arbetade med särskilt stöd. Statistik över antal grundskoleelever som fått särskilda ekonomiska medel, så kallade tilläggsbelopp, per skola liksom om den socioekonomiska resursfördelningen per skola begärdes ut från utbildningsförvaltningen i Stockholms stad. Skolornas socioekonomiska tilldelning var av intresse eftersom insatser för elever i behov av särskilt stöd i de allra flesta fall, enligt utbildningsförvaltningen i Stockholms stads direktiv, ska täckas av skolans ordinarie budget.[184] Uppgifter om antal elever med tilläggsbelopp användes i analysen för att jämföra i vilken grad skolorna ansökt om och fått extra medel från kommunen till elever i behov av särskilt stöd på skolan.[185]

---

[183] En del av rektorsintervjuerna transkriberade jag själv och en del transkriberades via ett transkriberingsföretag. Ett sekretessavtal avseende intervjumaterialet upprättades med företaget.

[184] Utbildningsförvaltningen Stockholms stad (2013), ”Förslag till nytt system för tilläggsbelopp för elever med ett omfattande behov av stöd i grundskolan.”, s. 4.

[185] Utbildningsförvaltningen i Stockholms stad skiljde på elever i behov av stöd och elever med extraordinära behov av stödinsatser. Det var endast den senare kategorin som kunde beviljas tilläggsbelopp. Utbildningsförvaltningen Stockholms stad (2013), Ibid., s. 2.

Till analysen av skolornas arbete med särskilt stöd brukades också avidentifierade uppgifter från Statistiska centralbyråns register över pedagogisk personal samt avidentifierade uppgifter avseende elevernas sociala bakgrund på skolnivå.[186] Närmare bestämt analyserades uppgifter om antal speciallärare och specialpedagoger samt lärare med specialpedagogisk examen per skola. Utöver uppgifter som direkt kunde hänföras till arbetet med elever i behov av särskilt stöd analyserades sådant som indirekt skulle kunna påverka skolsituationen för elever i behov av särskilt stöd. Uppgifter om antal elever per lärare, andel lärare med en pedagogisk högskoleexamen samt andel obehörig personal per skola hämtades från Statistiska centralbyrån.

Uppgifter om elevernas sociala bakgrund utgjordes av information om elevernas kön, utländsk bakgrund och utbildningsbakgrund på skolnivå. Den högsta utbildningsnivån av båda föräldrarna användes för att avgöra utbildningsnivå hos elevernas föräldrar. Gruppen elever med utländsk bakgrund innefattade elever som var födda utomlands samt elever vars båda föräldrar fötts utomlands.[187]

Offentlig dokumentation och media

Utöver statistik och intervjumaterial använde jag mig av offentlig dokumentation samt hemsidor, nyhets- och debattartiklar. Framför allt låg sådant material till grund för beskrivningen av de institutionella och pedagogiska formerna i kapitel 4. Detta empiriska underlag består av tjänsteutlåtanden och pressmeddelanden från utbildningsförvaltningen Stockholms stad, arkivmaterial från stadsarkivet i Stockholms stad, nyhets- och debattartiklar, de fristående resursskolornas hemsidor samt dokument från Skolinspektionen och Skolverket avseende ansökningar och godkännande för att starta fristående resursskolor.[188]

Ansökningar och godkännande för att starta fristående resursskolor begärdes ut från Skolverket och Skolinspektionen och användes för att få en bild av utvecklingen av de fristående resursskolorna över tid. Beskrivningar av resursskolornas enskilda historik återfanns ibland också på resursskolornas hemsidor. Tjänsteutlåtanden och andra underlag till och från de kommunala politikerna i utbildningsnämnden i Stockholm fann jag genom att göra sökningar i digitala databasen Insyn. I Insyn samlas protokoll, tjänsteutlåtanden, verksamhetsplaner, politiska skrivelser och andra typer av underlag som avhandlats i kommunens nämnder. Dokumenten i Insyn ger en god inblick i organisation, ekonomi, och

[186] Till registret över pedagogisk personal var det skolornas själva som rapporterat in respektive tjänstekategori.
[187] Denna definition av personer med utländsk bakgrund används av Statistiska centralbyrån. Statistiska centralbyrån (2002), ”MIS 2002:3 Personer med utländsk bakgrund”, s. 10.
[188] Skolverket och Skolinspektionen ansvarade för godkännande av fristående skolor under olika tidsperioder under undersökningsperioden varför underlag från båda organisationer inhämtades. Materialet omfattade knappt 40 ansökningar och beslut.

den politiska inriktningen för verksamheten i den centrala utbildningsförvaltningen och skolorna i Stockholms stad från år 2007 till år 2019. Eftersom jag ville finna material om de institutionella och pedagogiska formerna för elever i behov av särskilt stöd använde jag sökorden ”inkludering”, ”särskilda undervisningsgrupper”, ”CSI-grupper”, ”S:t Örjans skolor”, ”neuropsykiatriska diagnoser” och ”elever i behov av särskilt stöd”. För att få kunskap om utvecklingen innan år 2007 använde jag mig främst av en historisk redogörelse över S:t Örjans skolor och dess föregångare som en arkivarie vid Stockholms stadsarkiv sammanställt utifrån S:t Örjans skolors egen dokumentation. I det mediala materialet gjordes ett antal nedslag för att exemplifiera aktörers skilda positioner i debatten om de institutionella och pedagogiska formerna.

En utgångspunkt i analysarbetet var att utbildningsförvaltningen, de olika resursskolorna, myndigheterna och andra aktörer producerat dokument som färgats och formats av deras specifika positioner i relation till andra aktörer. Materialet användes alltså både för att beskriva en reell utveckling av de institutionella och pedagogiska formerna och för att utforska hur skilda aktörer uppfattade och påverkade utvecklingen.

Forskningsetiska överväganden

I början av avhandlingsarbetet lämnade jag in en etikansökan till den regionala etikprövningsnämnden i Uppsala och ansökan godkändes. Arbetet med ansökan var givande eftersom det gav mig en möjlighet att, på ett strukturerat sätt, fundera igenom vilka aspekter av studien som kunde vara känsliga samt hur jag skulle kunna hantera dessa.

I studien fanns särskilda etiska aspekter att ta hänsyn till eftersom intervjuerna handlade om barn som drabbats av psykisk ohälsa och som dessutom, genom sina svårigheter i skolan bland annat, var i en sårbar situation. Intervjuerna var också känsliga eftersom de föräldrar som intervjuas i studien ofta befann sig i en utsatt position där de upplevde att de hade svårt att få stöd och själva hjälpa sina barn i den utsträckning de önskade. För att enskilda personer eller familjer inte ska bli utpekade i studien är individers namn och namn på skolor där rektorer intervjuats fingerade.[189] I texten undviks också beskrivningar av detaljer i respondenternas liv som skulle kunna uppfattas som utlämnande.

[189] I beskrivningen av utvecklingen av de institutionella och pedagogiska formerna för elever i behov av särskilt stöd i kapitel 4 används dock inte fingerade namn på skolor. Redogörelsen i kapitel 4 innefattar inte potentiellt känsliga uppgifter om enskilda individer.

DEL II
SKOLORNA

KAPITEL 4

Institutionella och pedagogiska former för elever med diagnoser

I det här kapitlet ges en bild av utvecklingen av institutionella och pedagogiska former för elever i behov av särskilt stöd i grundskolan i Stockholm under tidsperioden 1968–2019.[190] Att beskrivningen börjar år 1968 beror på att S:t Örjans skolor, som spelat en huvudroll i utvecklingen av institutionella och pedagogiska former för elever med särskilda behov i Stockholm, grundades då. Redogörelsen är tänkt som en bakgrund till analyserna av skolornas och mödrarnas strategier som presenteras i de påföljande kapitlen. Det aktuella utbudet av institutionella och pedagogiska former för elever i behov av särskilt stöd var något som både rektorer och mödrar till barn med diagnoser förhöll sig till. Utbudet betingade mödrarnas och skolornas strategier genom att det drog upp linjerna för vilken typ av verksamheter som alls var möjliga att erbjuda barnen. Både skolor och mödrar förhöll sig också till erfarenheter av och idéer om hur elever i behov av särskilt stöd bemötts i skolan tidigare. Flera av de intervjuade rektorerna hade lång erfarenhet av skolan och hade under sitt yrkesliv mött olika sätt att organisera verksamhet för elever i behov av särskilt stöd. De intervjuade mödrarna refererade ofta till situationen för elever i behov av särskilt stöd under den egna skolgången. Det var inte alla intervjuade mödrar som växt upp i Stockholm men den lokala utvecklingen som beskrivs nedan speglar också mer övergripande trender och förändringar i skolan avseende elever i behov av särskilt stöd.

I kapitlet beskrivs hur en särskild nisch som riktar sig till barn med neuropsykiatriska diagnoser växer fram inom grundskolefältet under tidsperioden. De institutionella och pedagogiska former som, vid olika tidpunkter under tidsperioden, utgjorde denna nisch var den kommunala resursskolan S:t Örjans skolor, metoden och synsättet inkludering, ett utbud av fristående resursskolor, mindre undervisningsgrupper som var placerade i och organiserades av grundskolor samt centrala grupper för särskild inriktning, så kallade CSI-grupper. CSI-grupperna var mindre undervisningsgrupper som var förlagda till grundskolor men de organiserades av centrala utbildningsförvaltningen i Stockholms stad.

[190] Analysen har avgränsats till grundskolan och grundsärskolan innefattas inte på ett direkt sätt i kapitlet. Frågan om hur grundsärskolans elevintag kan ha påverkat de fristående resursskolorna diskuteras dock i texten.

För att förstå framväxten av de institutionella och pedagogiska formerna har jag inspirerats Bourdieus analyser av uppkomsten av olika fält (vad Bourdieu kallar för fältens genes) samt Bourdieus analyser av fältstrider mellan skilda aktörer inom olika områden.[191] Även om de institutionella och pedagogiska formerna för elever i behov av särskilt stöd inte betraktas som ett fält i sig utan som en nisch inom grundskolefältet i studien, så ger fältbegreppets historiska dimension en ingång till att förstå att det utbud av skolverksamheter som mödrarna i studien möter och som enskilda skolor har att förhålla sig till formats av tidigare strider och förhållanden på området. Den historiska redogörelsen av förändringar i denna del av grundskolefältet är även en viktig pusselbit för att förstå den diskrepans mellan mödrarnas förväntningar på skolan (vilka i mångt och mycket grundade sig på mödrarnas egen skoltid) och deras barns reella situation som kommer att beskrivas i senare kapitel. Beskrivningen av utvecklingen av de institutionella och pedagogiska formerna för elever i behov av särskilt stöd avslutas med en diskussion om hur framväxten av nischen med skolverksamheter och pedagogiska former för elever med neuropsykiatriska diagnoser och förändringar inom nischen kan förstås.

Kommunala S:t Örjans skolor

S:t Örjans skolor har en framträdande roll i utvecklingen av institutionella och pedagogiska former för elever i behov av särskilt stöd i Stockholm. Från starten år 1968 till år 2012, då S:t Örjans skolor lades ned, bytte skolverksamheten namn och organisationsform ett flertal gånger. Hur omfattande verksamheten var samt hur den styrdes och finansierades ändrades också över tid. I en beskrivning av S:t Örjans skolors historia från Stockholms stadsarkiv sammanfattas att ”S:t Örjans utveckling genom åren i högsta grad varit dynamisk”.[192]

Från anpassningssvårigheter till neuropsykiatriska diagnoser

När S:t Örjans skolor startades var verksamheten ett icke-geografiskt rektorsområde i vilket bland annat skolor för elever med ”anpassningssvårigheter”, så kallade skoldaghem samt skolor på barnhem, sjukhus, internat- och terapiskolor införlivades. Utöver att samla befintliga skolverksamheter var tanken med det nya rektorsområdet att det skulle vara en resurs för alla grundskolor i Stockholm. Elever ”med emotionella och sociala svårigheter”, som man bedömde inte kunde gå i vanliga skolor, skulle placeras i S:t Örjans skolor. Efter att ha inlemmat en mängd olika verksamheter under 1960- och 70-talet granskades verksamheten kritiskt vilket ledde till ett politiskt beslut om att kraftigt minska ned S:t Örjans

[191] Exempelvis Bourdieu, P. (2005), *The Social Structures of Economy*; Bourdieu, P. (2000), *Konstens regler*.
[192] Asklund, L. (2013), *Sankt Örjan 1968–2012*, s. 9.

rektorsområde. Det innebar bland annat att skoldaghemmen överfördes från S:t Örjans skolor till närmaste geografiska rektorsområde.

I början av 1990-talet omorganiserades S:t Örjans rektorsområde till S:t Örjans specialenhet. Efter 1970-talets neddragning av verksamheten kom S:t Örjans återigen att utökas. Från år 1990 till år 1997 expanderade S:t Örjans specialenhet kraftigt genom att en mängd verksamheter inkorporerades. Skoldaghemmen blev återigen en del av S:t Örjans specialenhet, skolan Fryshuset tillkom och konsulenter för syn, hörsel och läsning som arbetat på andra enheter i kommunen samt alla skolkuratorer och skolpsykologer i Stockholms skolor överfördes till S:t Örjans specialenhet. År 1992 övertog också S:t Örjans specialenhet centrala särskilda undervisningsgrupper som tidigare tillhört geografiska rektorsområden. De särskilda undervisningsgrupperna bestod av inskolningsklasser, lässkriv- och inlärningsgrupper, samverkansklasser, tal- och språkklasser samt MBD/DAMP-klasser.[193] Under denna tid skapades även klasser för elever med autismdiagnosen Aspergers syndrom och ett kunskapscentrum för MBD/DAMP-frågor inom S:t Örjans. Att det utvecklades särskilda undervisningsgrupper och kunskapscentrum för ADHD-föregångarna MBD och DAMP samt för Asperger belyser att de neuropsykiatriska diagnoserna nu kommit att prägla verksamheten alltmer. Med tiden skulle diagnoserna bli en allt viktigare aspekt i verksamheten. Undervisningsgrupperna för elever med Aspergers syndrom ökade till exempel från 4 elever vid två enheter år 1995 till 115 elever vid 11 enheter år 2005.[194]

Marknadisering

År 1997 genomfördes stadsdelsnämndsreformen och grundskolestyrelsen, som S:t Örjans specialenhet tillhört, lades ned. S:t Örjans överfördes då till en nämnd i Stockholms stad som kallades för Resursnämnden. När S:t Örjans blev del av Resursnämnden omorganiserades verksamheten till en så kallad resultatenhet. Det innebar att S:t Örjans nu skulle bli en intäktsfinansierad verksamhet som sålde sina tjänster till skolor och stadsdelar. I samband med omorganiseringen minskades S:t Örjans verksamhet återigen genom att mindre undervisningsgrupper återfördes till geografiska rektorsområden där de sedan snart lades ned. Samtidigt överfördes terapiskolor som Stockholms läns landsting ansvarat för tidigare till S:t Örjans skolor. År 1999 flyttades S:t Örjans från Resursnämnden till den nybildade Utbildningsnämnden men verksamheten förblev en intäktsfinansierad resultatenhet. Det påföljande året omorganiserades S:t Örjans återigen och verksamheten kom i samband med omorganisationen att krympa. S:t Örjans specialenhet delades nu upp i ESS-verksamhet, vilken bland annat fick ansvar för

[193] MBD och DAMP är förkortningar av Minimal Brain Dysfunction respektive Dysfunktion i Avledbarhet, Motorik och Perception.
[194] Asklund, L. (2013), Ibid, s. 6–8.

sjukhusskolor och undervisning vid HVB-institutioner och S:t Örjans skolor som ansvarade för övriga grupper som tidigare tillhört S:t Örjans specialenhet.[195] År 2001 bytte alla skoldaghem, som då var en del av S:t Örjans skolor, beteckning och benämndes istället resursskolor.[196] S:t Örjans skolor kunde därmed beskrivas som en eller egentligen flera kommunala resursskolor eftersom flera olika före detta skoldaghem ingick i verksamheten.

År 2007 togs politiska beslut i kommunfullmäktige i Stockholm och i Stockholms läns landsting som innebar att så kallad avknoppning av kommunens och landstingets verksamhet möjliggjordes.[197] Avknoppning var ett sätt att främja privatisering av kommunal och landstingsägd verksamhet.[198] Det innebar att medarbetarna fick möjlighet att köpa den verksamhet de arbetade i för att sedan själva driva verksamheten i privat regi. I Stockholms kommunfullmäktiges beslut framgår inte bara att avknoppning skulle vara tillåtet. Medarbetare i staden skulle också uppmuntras och stimuleras till att genomföra avknoppningar av verksamheter som drevs av kommunen.[199] Tre enheter inom S:t Örjans skolor övertogs av personalen vid denna tid och omvandlades till de fristående resursskolorna Vintertullsskolan, Liljanskolan och Tensta resursskola. Avknoppningarna av enheter i S:t Örjans verksamhet var en del av en privatisering av de institutionella formerna för elever i behov av särskilt stöd som med tiden skulle bli allt mer omfattande och som ackompanjerades av en reducering av den kommunala verksamheten.

S:t Örjans skolor läggs ned

Under perioden 2007–2012 minskades verksamheten i S:t Örjans skolor ned genom att en stor mängd enheter inom S:t Örjans skolor avvecklades. Detta innebar att antalet enheter inom S:t Örjans drogs ned från 37 till 17 enheter. Nedskärningen av verksamheten ledde bland annat till att efterfrågan på skolplatser för elever med autismdiagnoser blev högre än tillgången på platser.[200] Neddragningen av verksamheten inom S:t Örjans skolor ska i detta skede förstås mot bakgrund av den kommande nedläggningen av S:t Örjans skolor som utbildningsnämnden i Stockholms stad beslutat om. I ett tjänsteärende från utbildningsförvaltningen till utbildningsnämnden år 2012 deklarerades att S:t Örjans skolor ”som begrepp och organisatorisk enhet upphör”. I tjänsteärendet angavs i huvudsak tre skäl till att skolverksamheten lades ned. För det första framhöll utbildningsförvaltningen att skollagen 2010 tydliggjorde att en elev endast fick ha

[195] HVB står för hem för vård och boende
[196] Asklund, L. (2013), Ibid., s. 6–8.
[197] Stockholms läns landsting (2007), ”Hantering av avknoppningar”, Stockholms stads kommunfullmäktige (2007), *Stockholms stads policy för konkurrens och valfrihet*.
[198] Statskontoret (2008), *Prissättning vid överlåtelse av offentlig verksamhet till kommunal personal (s.k. avknoppning)*, s. 9.
[199] Stockholms stads kommunfullmäktige (2007), Ibid.
[200] Asklund, L. (2013), Ibid., s. 8–9.

en rektor. I ärendet förklarades att det av rättssäkerhetsskäl var viktigt att elever och föräldrar visste vem som var ansvarig för beslutsfattandet avseende eleverna. När det gällde S:t Örjans skolors elever, som både tillhörde sin så kallade hemskolan och S:t Örjans skolor, framhöll utbildningsförvaltningen att det ”råder oklarheter kring om eleverna som går i S:t Örjans skolor har en eller två rektorer”. Det andra skälet som angavs var att utbildningsförvaltningen ”arbetar för att i så stor utsträckning som möjligt inkludera elever i behov av särskilt stöd i ordinarie verksamhet.” Även i fråga om inkludering hänvisade utbildningsförvaltningen till skollagen. I skollagen 2010 nämns emellertid inte ordet inkludering men det står att särskilt stöd i första hand ska ges inom den elevgrupp som eleven tillhör.[201] Det tredje skälet till nedläggningen av S:t Örjans skolor, som förvaltningen anförde, var att verksamheten som bedrevs i S:t Örjans skolor var bristande. I en inspektionsrapport av utbildningsförvaltningens egna inspektörer hade skolverksamheten fått hård kritik. Inspektörerna påpekade förvisso, i början av rapporten, att många elever som placerades i S:t Örjans skolor ”för första gången upplever att de har en fungerande skolgång.” samt att ”det finns en förståelse för deras funktionsnedsättning och personalen bemöter dem på ett respektfullt sätt.” Men sedan levererade inspektörerna kritik på en lång rad punkter. I korthet gick kritiken ut på att eleverna inte fick den undervisning de hade rätt till. Inspektörerna påpekade också att det var ”ytterst ovanligt” att elever återvände till sina ordinarie skolor efter en tid på S:t Örjans skolor vilket, enligt inspektörerna, var den ursprungliga tanken med dessa elevplaceringar. Istället blev eleverna vanligen kvar i S:t Örjans skolor väl de placerats där.[202] I slutet av ärendet beskrivs också att S:t Örjans skolor under många år haft ekonomiska problem och att man dragits med underskott i verksamheten.

I tjänsteärendet om nedläggningen av S:t Örjans skolor nämndes alltså skolverksamhetens dåliga ekonomi men det framhölls inte direkt som ett skäl till nedläggningen. I en artikel i Dagens Nyheter år 2012 beskrevs dock att lärare på S:t Örjans skolor misstänkte att det egentligen var ekonomiska skäl som låg bakom nedläggningsbeslutet. I den uppblossande debatten om nedläggningen hävdade dock det dåvarande skolborgarrådet att så inte var fallet.[203] Intresseorganisationen Autism- och Aspergerförbundet gav sig också in i debatten om S:t Örjans skolors existens och framhöll att de ställde sig kritiska till nedläggningsbeslutet. I ett blogginlägg framhöll en ombudsman på förbundet att om problemet nu verkligen var frågan om att elever på S:t Örjans skolor hade två rektorer så borde utbildningsförvaltningen ”söka efter en lämplig administrativ lösning på problemet.” Utifrån Autism- och Aspergerförbundets perspektiv borde S:t Örjans skolor ha fått finnas kvar. Man menade att S:t Örjans skolors verksamhet var framgångsrik genom att

[201] SFS 2010:800, *Skollag*, 3 kap 7 §.
[202] Utbildningsförvaltningen Stockholms stad (2012), ”Inriktning för S:t Örjans skolor.”
[203] Dagens Nyheter (2012) [elektronisk], ”Rektor försvinner – då drabbas de utsatta barnen”.

personalen hade kunskap om och kunde anpassa pedagogik och fysisk miljö efter de specifika behov elever med autism och Asperger hade.[204]

Frågan om kommunala resursskolors vara eller icke vara var inte bara ett lokalt spörsmål. Frågan debatterades på flera håll i landet. Inte minst för att Skolinspektionen, i likhet med utbildningsförvaltningen i Stockholms stad, tolkade skollagen på ett sätt som innebar att det var tillåtet med fristående resursskolor men förbjudet att ha kommunala resursskolor. Skolinspektionen lutade sig mot att det i skollagen fanns en särskild bestämmelse som angav att fristående skolor fick begränsa sin utbildning till elever i behov av särskilt stöd men att det inte fanns någon motsvarande skrivning för kommunala skolor. Skolinspektionen menade också att antagningsförfarandet till de kommunala resursskolorna inte var förenligt med lagens bestämmelser om att vårdnadshavare hade rätt att välja skola till sitt barn. Det vill säga att Skolinspektionen uppfattade att det var fel att kommunen utifrån elevens behov avgjorde vilka elever som fick plats och inte i de kommunala resursskolorna. Skolinspektionen framhöll vidare att kommunala resursskolor kunde likställas med särskilda undervisningsgrupper och påpekade att huvudprincipen i skollagen var att elever i behov av särskilt stöd skulle få hjälp och stöd inom den elevgrupp som de tillhörde. Det vill säga i deras vanliga klass och inte genom en långsiktig placering i en särskild undervisningsgrupp. Enligt Skolinspektionen blev en placering i en resursskola alltför ofta permanent vilket enligt myndighetens sätt att se på saken alltså inte låg i linje med tanken om hur särskilda undervisningsgrupper och därmed resursskolor borde fungera.[205]

Med utgångspunkt i de ovan angivna argumenten drev Skolinspektionen frågan om nedläggning av kommunala resursskolor hårt. Kommuner som inte följde inspektionens påbud hotades med vite. Medan Stockholms stads nedläggning av den kommunala resursskolan S:t Örjans skolor låg i linje med Skolinspektionens hållning tog andra kommuner strid för sina kommunala resursskolor. Exempelvis stred Linköpings kommun för att få behålla sina kommunala resursskolor i både förvaltningsrätten och kammarrätten. Kammarrätten dömde ärendet till Skolinspektionens favör men år 2017 gick ärendet till Högsta förvaltningsdomstolen, där Skolinspektionens samtliga argument mot de kommunala resursskolorna bestreds. Högsta förvaltningsdomstolen kungjorde att det enligt skollagen inte fanns några hinder för kommunala resursskolor.[206] Varför Skolinspektionen intog en kritisk hållning till de kommunala resursskolorna är inte uppenbart. Skolverket var av den motsatta åsikten och menade att kommunala resursskolor var förenliga med skollagen.[207] En möjlig tolkning av Skolinspektionens agerande var att de var influerade av vetenskapliga perspektiv på elever i behov av särskilt stöd som betonade att sådana elever inte borde segregeras från andra elever. Man kan också tänka sig att Skolinspektionen, efter det att de börjat driva linjen om nedläggning

[204] Autism- och Aspergerförbundets blogg (2012) [elektronisk], ”Skolan ska anpassas efter eleverna, inte tvärtom!”.
[205] Högsta förvaltningsdomstolen, HFD 2017 ref. 50 Mål nr 3086-16, s. 1–2.
[206] Ibid, s. 1.
[207] Ibid., s. 3.

av kommunala resursskolor, ville försvara sin position på det politiskt- administrativa fältet genom att söka erkännande från det rättsliga systemet.

Även om det ligger utanför undersökningsperioden för den här studien är det intressant att notera att Stockholms stad bestämde sig för att åter införa kommunala resursskolor år 2020.[208] Den kommunala skolverksamheten för elever i behov av särskilt stöd, som bestod av särskilda skolor eller grupper, som de intervjuade mödrarna och rektorerna i studien mötte genom sina barn respektive genom sitt arbete var alltså en verksamhet som förändrats över tid. Den hade gått från att ha varit förhållandevis expansiv till att gradvis ha minskats ned genom privatisering och avveckling av enheter. Utvecklingen av S:t Örjans skolors verksamhet var inte bara en intern angelägenhet. Vad som hände med enheterna i S:t Örjans var också av betydelse för andra verksamheter på grundskolefältet. Exempelvis påverkades särskilda undervisningsgrupper som drevs av grundskolor i staden och som likt S:t Örjans skolor riktade sig till elever i behov av särskilt stöd av vad som hände med S:t Örjans skolor. I det följande avsnittet ges en redogörelse för utvecklingen av de särskilda undervisningsgrupperna under undersökningsperioden. Beskrivningen är förhållandevis översiktlig eftersom det var svårt att finna information om grupperna.

Särskilda undervisningsgrupper

Särskilda undervisningsgrupper var mindre grupper för elever i behov av särskilt stöd. Elevens rektor beslutade om en elev skulle placeras i en särskild undervisningsgrupp men beslutet togs i regel i samråd med föräldrar och elever. När S:t Örjans skolor blev en intäktsfinansierad verksamhet år 1997 överfördes ett antal enheter från S:t Örjans skolor till grundskolor i staden. Grundskolorna, som vid den här tiden fick betala för elevplaceringar på S:t Örjans skolor, placerade också allt färre elever där. Det bidrog till en utbyggnad av särskilda undervisningsgrupper på de kommunala grundskolorna. De mindre undervisningsgrupperna på de kommunala grundskolorna finansierades av skolorna själva och av stadsdelarna. År 1998 gjordes en inventering av antalet särskilda undervisningsgrupper i Stockholms stads kommunala skolor. Antalet grupper var då 112 stycken. Under perioden 1998–2004 ökade antalet grupper till 180 stycken och antalet var därefter konstant till år 2007. I en rapport från år 2007 beskriver utbildningsförvaltningen att grupperna hade olika inriktning såsom grupper för elever med inlärningssvårigheter, koncentrationssvårigheter och autismdiagnoser.[209] Efter år 2007 tycks antalet särskilda undervisningsgrupper ha minskat i antal. Grundskolerektorer

[208] Dagens Nyheter (2020) [elektronisk], ”Stockholm startar kommunala resursskolor”.
[209] Utbildningsförvaltningen Stockholms stad (2007), ”Särskilda undervisningsgrupper och särskoleklasser.”, s. 5–6.

som intervjuades beskrev att det under denna period fanns ett tryck från utbildningsförvaltningen på att minska ned på antalet särskilda undervisningsgrupper. En rektor framhöll att de hade många särskilda undervisningsgrupper på hennes skola men att de, efter att de deltagit i inkluderingssatsningen Bostonprojektet som leddes av utbildningsförvaltningen, omorganiserade stödet till elever med särskilda behov och då lade ned grupperna.[210]

Inkluderingsambitioner

Ett av skälen till att S:t Örjans skolor avvecklades var att man på utbildningsförvaltningen och i utbildningspolitiken i Stockholms stad kommit att förorda att elever i behov av särskilt stöd, i så hög utsträckning som möjligt, skulle inkluderas i ordinarie skolverksamhet. Under samma tidsperiod som verksamheten i S:t Örjans skolor reducerades och tillslut lades ned fick frågan om inkludering alltmer utrymme i Stockholms stads skolor. I ett svar på en skrivelse med titeln ”Att rusta skolorna att kunna möta varje elev, oavsett behov”, från Miljöpartiet i Stockholms stad år 2013, tydliggjorde utbildningsförvaltningen sin hållning i frågan. I skrivelsen framhölls att förvaltningen ”fortsätter arbetet med inkludering och att anpassa lärmiljön så att elever i behov av särskilt stöd i så stor utsträckning som möjligt ska kunna gå kvar i ordinarie verksamhet.”[211]

Två större utvecklingsprojekt om inkludering, Bostonprojektet och Inkluderande lärmiljöer, som drevs av centrala utbildningsförvaltningen signalerar att intresset för inkluderingsfrågan var starkt under tidsperioden. Projekten synliggör också att det inte bara var politiker och byråkrater som var med och formade de institutionella och pedagogiska formerna för elever i behov av särskilt stöd i grundskolan. De drevs nämligen i nära samarbete med aktörer på det vetenskapliga fältet. Bostonprojektet startade år 2009 och avslutades år 2013. Projektet syftade till att ”öka alla elevers måluppfyllelse genom att lära av skolor i Boston som arbetar aktivt med inkludering och genom föreläsningar på Harvard University.”[212] I ett pressmeddelande om projektet år 2012 citerades den dåvarande grundskoledirektören i Stockholm som framhöll att ”forskning har visat att elever i behov av särskilt stöd inte når bättre studieresultat i mindre studiegrupper, än i klasser med mer inkluderande förhållningssätt”. En lärare som deltagit i projektet lyftes också fram i pressmeddelandet med följande citat ”Hur mycket varje barn är inkluderat skiljer sig åt… men man är inte längre undanskuffad i en avlägsen

[210] Efter studiens undersökningsperiod tycktes dock vinden vänt och år 2020 togs beslut i utbildningsnämnden om att alla grundskolor i Stockholms stad skulle ha särskilda undervisningsgrupper. Mynewsdesk (2020-06-10) [elektronisk], ”Skolborgarrådet Isabel Smedberg-Palmqvist (L) bygger ut det särskilda stödet”.
[211] Utbildningsförvaltningen, Stockholms stad (2013), ”Att rusta skolorna att kunna möta varje elev, oavsett behov. Svar på skrivelse från Per Olsson (MP).”
[212] Utbildningsnämnden Stockholms stad (2015), ”Verksamhetsberättelse 2014 för Utbildningsnämnden”, s. 69.

del av skolan… Och den skillnaden är gynnsam för alla elever"[213] Sammantaget deltog personal på 44 av stadens skolor i Bostonprojektet. Deltagarna i projektet åkte till USA där de utbildades på Harvard University och gick på skolbesök för att lära sig om inkluderingsarbete i Bostons skolor. Efter hemkomsten arbetade skolpersonalen sedan aktivt med inkludering av elever i ordinarie verksamhet enligt en plan de upprättat inom ramen för projektet. Upplägget med resorna till USA innebar att det var ett kostsamt projekt. Efter att projektet drivits i fyra år togs beslut om att lägga ned det. I den utvärdering som föregick nedläggningen av projektet framhölls att skillnaderna avseende förutsättningar för inkludering mellan skolorna i Boston och skolorna i Stockholm var stora. De olika förutsättningarna innebar att det blivit svårt att kopiera och överföra det inkluderande arbetssätt man använt sig av i Boston till Stockholms skolor. I utvärderingen beskrevs även att "utformningen av systemet för verksamhetsstöd för elever med omfattande behov av särskilt stöd kan ha stor betydelse för i vilken utsträckning inkludering genomförs."[214] Hänvisningen till systemet för verksamhetsstöd kan tolkas som att inkludering på det sätt Bostonprojektet förordade krävde andra förutsättningar och framför allt mer ekonomiska resurser än vad Stockholms skolor hade att tillgå.

Det andra större inkluderingsprojektet, Inkluderande lärmiljöer, drevs i samarbete med forskningsinstitutet Ifous och Malmö högskola perioden 2012–2015. Tolv kommuner, varav Stockholm var en, deltog i projektet. Projektet finansierades av de medverkande kommunerna, Malmö högskola och Specialpedagogiska skolmyndigheten.[215] Syftet med projektet "var att främja utvecklingen av inkluderande lärmiljöer, öka kunskaperna på både skol- och huvudmannanivå samt genom forskning bidra till att stärka den samlade kunskapen om inkluderande lärmiljöer."[216] Inom projektet hade praktiker på skolor, huvudmän och forskare ett nära samarbete. Projektet resulterade också i vetenskapligt arbete, bland annat i form av två doktorsavhandlingar. De båda inkluderingsprojekten belyser att utbildningsförvaltningens arbete för inkludering på ett direkt sätt formades av utvecklingen på det vetenskapliga fältet. Forskare från det samhällsvetenskapliga området var djupt involverade i de båda projekten. Deras engagemang kan förstås som del i en önskan om att bidra till att utveckla skolpraktik i en viss riktning men forskningsarbetet i projekten kan också förstås som del i utvecklingen av och värnandet om en viss typ av kunskap på det vetenskapliga fältet.

Utöver influenser från delar av det vetenskapliga fältet kan utbildningsförvaltningens inkluderingsambitioner hänföras till skollagen som uppdaterats år 2010. Som tidigare beskrivits tolkade Skolinspektionen det som att inkludering

[213] Mynewsdesk (2012-06-18) [elektronisk], "Olikheter är en tillgång i klassrummet".
[214] Utbildningsnämnden Stockholms stad (2015), "Verksamhetsberättelse 2014 för Utbildningsnämnden", s. 69.
[215] Så här gör vi! Tio vägar till inkluderande lärmiljöer 2015:3 – Praktikernas rapport
[216] Ifous (u.å.) [elektronisk], "Inkluderande lärmiljöer".

förordades i skollagen eftersom lagen stipulerade att elever i huvudsak skulle undervisas i sin ordinarie elevgrupp. En betydelsefull förändring som införts i skollagen var också att personer med autism eller autismliknande tillstånd, från och med år 2011, endast skulle tillhöra grundsärskolans målgrupp om de också hade en utvecklingsstörning eller en betydande och bestående begåvningsmässig funktionsnedsättning.[217] Elever med autismdiagnoser, som tidigare gått i särskola, skulle nu alltså inkluderas i ordinarie skolverksamheter. I den här studien innefattas inte särskolan men förändringen i skollagen avseende elever med autism utan begåvningsmässig funktionsnedsättning tydliggör att det som händer i en del av grundskolfältet påverkar andra delar av fältet. Det är till exempel högst sannolikt att söktrycket till de fristående resursskolorna och CSI-grupperna, verksamheter som beskrivs i de kommande avsnitten, påverkades av särskolans förändrade kriterier för intag av elever med autism.

CSI-grupper

I samband med att S:t Örjans skolor lades ned år 2012 omorganiserades delar av verksamheten till mindre undervisningsgrupper, så kallade CSI-grupper, som var förlagda till skolor men som organiserades och finansierades av centrala utbildningsförvaltningen. År 2014 fanns det 16 CSI-grupper som var utspridda på 14 olika kommunala grundskolor i staden. Trots inkluderingsambitionerna från utbildningsförvaltningen och utbildningsnämndens sida och de olika utvecklingsprojekt som syftade till att främja inkludering i Stockholms skolor var söktrycket till CSI-grupperna högt. Antalet ansökningar om elevplatser i CSI-grupper från rektorer översteg det befintliga antalet platser och väntetiderna till grupperna var därför långa. Rektorer efterfrågade också att fler CSI-grupper skulle startas.[218] Utbildningsförvaltningen utökade dock inte antalet elevplatser i CSI-grupperna. Att grupperna inte byggdes ut trots söktrycket kan förstås mot bakgrund av utbildningsförvaltningens ambition att i så hög utsträckning som möjligt möta elever i behov av särskilt stöd inom ramen för ordinarie verksamhet. CSI-platserna var också jämförelsevis kostsamma. Utbildningsförvaltningens ambition att elever skulle gå i ordinarie verksamhet blev särskilt tydlig år 2017 då förvaltningen beslutade att lägga ned majoriteten av CSI-grupperna. Förvaltningen tvingades dock dra tillbaka sitt beslut efter kritik från oppositionen, föräldrar och fackförbund. Protesterna resulterade i att utbildningsförvaltningen istället fick i uppdrag av de lokala politikerna att satsa på att utveckla CSI-verksamheten.[219]

[217] SFS 2010:800 kap. 7 § 5 och kap. 29 § 8.
[218] Utbildningsnämnden Stockholms stad (2015), ”Verksamhetsberättelse 2014 för Utbildningsnämnden”, s. 69; Utbildningsförvaltningen Stockholms stad (2018), ”Tillgången till CSI-grupper. Svar på skrivelse.”, s. 25.
[219] Utbildningsnämnden Stockholms stad (2018), Skrivelse Utbildningsnämnden: Tillgången till CSI-grupper. Utbildningsnämnden Stockholms stad (2017), *Uppdrag för att stärka stadens CSI-verksamhet. 2017-06-01*.

Liksom när det gällde inkluderingsarbetet tog utbildningsförvaltningen hjälp från forskarvärlden när CSI-grupperna skulle utvecklas. Denna gång engagerades dock forskare från den medicinska delen av det vetenskapliga fältet och inte samhällsvetenskapliga forskare. Utbildningsförvaltningen lutade sig nu mot forskare som hade en annan syn på de neuropsykiatriska diagnoserna och hur barn med sådana diagnoser borde bemötas än de samhällsvetenskapliga forskare som man drivit inkluderingsprojekten tillsammans med. Som ett led i en kompetensutvecklingsinsats rörande elever med neuropsykiatriska funktionsnedsättningar fick ett antal CSI-grupper ingå i ett forskningsprojekt som drevs av Karolinska Institutet. Samarbetet med Karolinska Institutet innefattade också kompetensutvecklingsinsatser för ett 70-tal lärare i grundskolan som deltog i en utbildning om neuropsykiatriska funktionsnedsättningar.[220] År 2018 formulerade utbildningsförvaltningen en ”Strategi för utveckling av arbetet med elever i behov av särskilt stöd i Stockholms kommunala grundskolor”. I strategin framgick det att CSI-grupperna skulle kvarstå och att kapaciteten i grupperna skulle utökas. Av strategin kunde man också utläsa att utbildningsförvaltningen nu baserade sitt arbete på kunskap om neuropsykiatriska diagnoser på ett sätt man inte gjort tidigare. ”Kompetensnav” för neuropsykiatriska funktionsnedsättningar, skulle etableras och kontinuerliga kompetensutbildningsinsatser rörande neuropsykiatriska diagnoser i Stockholms skolor skulle genomföras enligt strategin.[221]

Fristående resursskolor

Ett utbud av fristående resursskolor växer fram i Stockholm

Parallellt med de institutionella och pedagogiska formerna för elever i behov av särskilt stöd i grundskolan som kommunen organiserade utvecklades ett utbud av fristående resursskolor i Stockholm. De fristående resursskolorna behövde inte några särskilda tillstånd från Skolinspektionen för att bedriva sin verksamhet. Organisatoriskt räknades de som vanliga fristående skolor men de särskilde sig från andra skolor genom att de endast tog emot elever i behov av särskilt stöd.[222] De fristående resursskolorna, som fanns på flera håll i landet, vände sig primärt till normalbegåvade elever även om några av resursskolorna också bedrev särskola. Majoriteten av de fristående resursskolorna var, eller hade med tiden kommit att bli, inriktade på barn med neuropsykiatriska diagnoser såsom AST, ADHD och

[220] Utbildningsnämnden Stockholms stad (2016), ”Verksamhetsberättelse 2015 för Utbildningsnämnden.”, s. 27.
[221] Utbildningsförvaltningen Stockholms stad (2018), ”Strategi för utveckling av arbetet med elever i behov av särskilt stöd i Stockholms kommunala grundskolor”, s. 2.
[222] Utbildningsförvaltningen, Stockholms stad (2014), *Skolmarknadsrapport: Fristående resursskolor i Stockholm*, s. 3–5.

ADD.[223] En del fristående resursskolor beskrev dock att deras målgrupp också utgjordes av elever med tal- och språksvårigheter, psykosociala svårigheter eller elever med långvarig skolfrånvaro. Utöver de fristående resursskolornas inriktning mot särskilt stöd och elever med neuropsykiatriska diagnoser utmärkte sig resursskolorna genom att vara mycket små. Ett riksgenomsnitt för år 2013 visar att det i genomsnitt endast gick 21 elever per resursgrundskola. De fristående resursskolorna hade också en hög lärartäthet. Hälften av de fristående resursskolorna i Sverige hade enligt Skolverket 3,3 elever per lärare eller färre och övriga resursskolor hade också få elever per lärare. ”Vanliga” skolor hade vid samma tidpunkt i genomsnittet 12 elever per lärare.[224]

I jämförelse med övriga Sverige var utbudet av fristående resursskolor i Stockholms län mycket stort. Läsåret 2014 fanns det 61 grundskolor och sju gymnasieskolor som var fristående resursskolor i hela Sverige. Av det totala antalet fristående resursskolor återfanns 22 i Stockholms kommun, sex i Täby kommun och fyra i Solna.[225] I Malmö och Göteborg fanns en respektive två fristående resursskolor.[226] År 2014 var hälften av de totalt 1300 elever som gick i fristående resursskolor i landet elever som bodde i Stockholms stad.[227]

Andelen elever i de fristående resursskolorna i Stockholm var också högt i jämförelse med andelen elever i den kommunala motsvarigheten, det vill säga CSI-grupperna. Inför nedläggningen av S:t Örjans skolor och omorganiseringen av de resterande enheterna från S:t Örjans skolor till CSI-grupper hade antalet elever i S:t Örjans skolor succesivt minskats ned under ett antal år.[228] Mellan år 2012 och år 2016 låg sedan andelen elever som gick i de kommunala CSI-grupperna fast och utgjorde 0,2 procent av samtliga grundskolelever i Stockholm. Andelen Stockholmselever i de fristående resursskolorna ökade däremot med två tredjedelar under samma tidsperiod. År 2016 gick 0,8 procent av samtliga grundskoleelever i en fristående resursskola. I tabell 8 i appendix redogörs mer utförligt för antalet elever i de båda skolverksamheterna. Under tidsperioden 2010–2016 kom alltså en allt större andel elever med neuropsykiatriska diagnoser och särskilda behov att gå i skolverksamheter som var skilda från den ordinarie skolan. Den mest slående förändringen var dock att den särskilda skolverksamheten för elevgruppen i allt högre utsträckning kommit att drivas av privata aktörer istället för av kommunen. Trots elevökningen i de fristående resursskolorna tycktes inte behovet av platser på resursskolorna vara mättat. Tvärtom var söktrycket till de fristående resursskolorna högt. Flera av resursskolerektorerna som intervjuades till studien beskrev att de hade mycket långa köer till sina skolor.

[223] Skolverket (2014), *Fristående skolor för elever i behov av särskilt stöd*, s. 23.
[224] Ibid., s. 33.
[225] Ibid., s. 8, 21.
[226] Utbildningsförvaltningen, Stockholms stad (2014), *Skolmarknadsrapport: Fristående resursskolor i Stockholm*, s. 3.
[227] Skolverket (2014), Ibid., s. 52.
[228] Antalet elever boendes i Stockholms stad i Sankt Örjans skolor minskade från 248 till 159 under perioden 2007–2011. Utbildningsförvaltningen, Stockholms stad (2014),Ibid., s. 14.

Resursskolor präglade av skolval, ekonomi och diagnoser

I likhet med de andra typerna av institutionella och pedagogiska former för elever i behov av särskilt stöd, som beskrivits i de föregående avsnitten, framstår de fristående resursskolorna som en föränderlig verksamhet. En genomgång av utbudet av fristående resursskolor i Stockholms län, baserad på skolornas hemsidor, intervjuer med rektorer på resursskolor samt Skolinspektionsrapporter och beslut, visar till exempel att ägarformerna för de fristående resursskolorna förändrades över tid. Bland de första fristående resursskolorna fanns tidigare kommunala eller landstingsägda verksamheter som avknoppades och alltså övertogs av personalen. Exempel på sådana resursskolor är Magelugnen och Vintertullsskolan vilka var del av S:t Örjans skolor till i början av 1990-talet. Ett annat exempel är Liljansskolan som drevs av Landstinget till år 2000. Bland de första fristående resursskolorna fanns också ett antal skolor, Nya Ängkärrsskolan i Solna, Yggdrasil och Aspdammskolan bland annat, som startats av föräldrar till barn med särskilda behov. Under perioden 2000–2010 etablerades ytterligare ett antal fristående resursskolor men då av privatpersoner med anknytning till skolan såsom rektorer och specialpedagoger. Från år 2010 och framåt klev en ny typ av aktör in på området i och med att större företagskoncerner både grundade och köpte upp fristående resursskolor. Solhagagruppen, ägt av riskkapitalbolaget Bridgepoint, köpte exempelvis upp de fristående resursskolorna Jag kan och Mellansjöskolan. PPS AB, som ägdes av riskkapitalbolaget Riverside, köpte den fristående resursskolan Snitz. Koncernen Team Olivia köpte upp den fristående resursskolan Magitaskolan och Kunskapsskolan Education Sweden AB etablerade en fristående resursskola.

Det var inte bara de fristående resursskolornas organisations- och ägandeformer som ändrades över tid. Antagningsförfarandet till och finansieringen av de fristående resursskolorna skiftade också mellan olika tidsperioder. Innan år 2010 kunde rektorer på grundskolor i Stockholm, i den mån de ansåg sig ha råd, köpa skolplatser till elever i fristående resursskolor om skolan hade elever med så stora särskilda behov att dessa, enligt rektorerna, inte kunde hanteras på den egna skolan.[229] De fristående resursskolorna liknade på så sätt den kommunala verksamheten S:t Örjans skolor som i slutet på 1990-talet blev intäktsfinansierad och då sålde skolplatser för elever i behov av särskilt stöd till ordinarie grundskolor. Efter att Skolinspektionen kritiserat antagningssystemet till de fristående resursskolorna i Stockholm ändrades dock ansökningssystemet till resursskolorna. Med stöd av skollagen 2010 påpekade Skolinspektionen att de fristående resursskolorna borde omfattas av skolvalfrihetsreformen samt att platserna på de fristående resursskolorna borde bekostas av centrala utbildningsförvaltningen genom så kallade tilläggsbelopp som skulle sökas av de fristående resursskolorna. Från och med år 2010 instiftades därför ett nytt antagningsförfarande till de

[229] Under denna tid fanns också en pott med pengar på centrala utbildningsförvaltningen med vilka platser på resursskolor kunde köpas i fristående resursskoleverksamhet.

fristående resursskolorna som innebar att det var upp till föräldrar till elever i behov av särskilt stöd att ansöka om plats. Man beslutade också att kostnaden för eleverna i de fristående resursskolorna skulle flyttas från elevens ursprungliga skola till den centrala utbildningsförvaltningen i Stockholms stad där resursskolorna skulle kunna söka tilläggsbelopp för elever med särskilda behov. När systemet med tilläggsbelopp infördes för de fristående resursskolorna tog utbildningsförvaltningen i Stockholms stad beslutet att även kommunala skolor skulle kunna söka tilläggsbelopp för elever med i behov av särskilt stöd. Till skillnad från beslutet om tilläggsbelopp för de fristående skolorna, som togs som en konsekvens av Skolinspektionens påpekanden, var tilläggsbelopp för kommunala skolor något Stockholms kommun själva införde i ett försök att skapa lika villkor mellan kommunala skolor och fristående skolor. Att skapa lika villkor mellan kommunal och fristående verksamhet var en viktig fråga för utbildningsförvaltningen och skolorna eftersom såväl kommunala som fristående skolor konkurrerade med varandra.[230]

Att skolval infördes till de fristående resursskolorna samt att kostnaden för eleverna på resursskolor flyttades över till centrala utbildningsförvaltningen år 2010 ledde till en elevökning i de fristående resursskolorna. Rektorerna på elevernas ordinarie skolor, som tidigare fått bekosta elevplatserna på de fristående resursskolorna, hade nu inte några ekonomiska incitament att ha eleverna med omfattande behov av stöd kvar. Det nya systemet innebar att föräldrar kunde söka plats till sina barn på en fristående resursskola men att den aktuella resursskolan avgjorde om de hade möjlighet att ta in eleven utifrån tillgång på platser och specifika antagningskrav som den enskilda resursskolan själv utformade. Trycket på de fristående resursskolorna blev snabbt stort och kötiderna långa. Att som förälder till ett barn med särskilda behov finna en plats till sitt barn på en resursskola kunde därför vara svårt. Även om en diagnos inte var ett formellt krav för att bli antagen riktade de fristående resursskolorna på ett tydligt sätt sin verksamhet till elever med specifika neuropsykiatriska diagnoser. I mina intervjuer med rektorer på resursskolor framkom också att det i praktiken ofta krävdes en eller flera neuropsykiatriska diagnoser för att bli antagen till en fristående resursskola.

Eftersom eleverna på de fristående resursskolorna behövde ett omfattande särskilt stöd var personaltätheten hög. Det innebar att varje elev behövde bibringa ett tilläggsbelopp, och inte bara den summa som den vanliga skolpengen gav, för att resursskolornas ekonomi skulle gå runt. Enligt utbildningsförvaltningens regelverk kunde resursskolorna endast ansöka om tilläggsbelopp efter det att en elev antagits till resursskolan. En av de intervjuade cheferna på utbildningsförvaltningen förklarade hur den ekonomiska tilldelningen av medel fungerat för de fristående resursskolorna samt hur tilldelningen förändrats över tid. Enligt chefen beviljade utbildningsförvaltningen i praktiken alla elever som fått en plats

[230] Utbildningsförvaltningen, Stockholms stad (2014), *Skolmarknadsrapport: Fristående resursskolor i Stockholm*, s. 12.

på en resursskola ett tilläggsbelopp på 400 000 kr per år under perioden 2010–2013. Under tidsperioden fick också ett stort antal kommunala skolor tilläggsbelopp. År 2012 stod det klart för utbildningsförvaltningen att kostnaderna för tilläggsbeloppen, både för de fristående resursskolorna och för andra skolor, skjutit i höjden. Utbildningsförvaltningen hade räknat med att tilläggsbeloppen skulle kosta cirka 110 miljoner om året men i en budgetprognos år 2012 beräknade utbildningsförvaltningen att kostnaden skulle öka till 400 miljoner under år 2013. Den förutspådda kostnadsökningen fick långtgående konsekvenser. För att säkerställa att inte budgeten överskreds hade kostnaden för tilläggsbeloppen knutits till den pengapott som avsatts till socioekonomiskt anslag för skolorna i Stockholm. Det vill säga när kostnaden för tilläggsbeloppen ökade så finansierade utbildningsförvaltningen ökningen genom att ta pengar som vikts åt elever från socioekonomisk svaga hem.[231] Ett hastigt beslut om att endast betala ut knappt 75 procent av alla beviljade tilläggsbelopp togs därför av utbildningsnämnden. Vid den aktuella tidpunkten var samtliga politiker i nämnden eniga om beslutet. De fristående resursskolorna, som endast hade elever med omfattande särskilda behov och som räknat med tilläggsbelopp för samtliga elever, upplevde att neddragningarna var en katastrof. Dessa skolor hade i princip per automatik fått 400 000 kronor per elev och år tidigare men i och med beslutet fick de endast 280 000 kronor per elev och år. För att stävja den ekonomiska ökningen drog sedan utbildningsförvaltningen ned på tilläggsbeloppen ytterligare påföljande år, till 180 000 kronor per elev och år. Några fristående resursskolor menade då att de inte längre kunde ta emot sina elever vilket i praktiken innebar att de eleverna stod utan skolplats från en dag till en annan.

En förklaring till att man inte räknat med ett så stort söktryck avseende tilläggsbeloppen var, menade en av de intervjuade cheferna på utbildningsförvaltningen, att förvaltningen varit ovetande om i vilken utsträckning kommunala skolor köpt platser till elever på fristående resursskolor innan omläggningen av systemet år 2010. Chefen på utbildningsförvaltningen menade att man kunde förstå utvecklingen som en fråga om att det i Stockholm, sedan 1990-talet, då man kunde köpa platser till elever på S:t Örjans skolor, vuxit fram en kultur där skolpersonal utgick ifrån att vissa elever inte kunde gå i ordinarie grundskolor och att sådana elever istället borde gå i fristående resursskolor. Det hände till exempel att skolpsykologer gav utlåtanden om att elever de utrett inte kunde tas emot i särskolan eftersom eleverna inte hade en utvecklingsstörning men att eleverna borde gå på en fristående resursskola. Sådana rekommendationer indikerade att en ny slags skolform, som inte fanns i skollagen och som framstod som delvis höljd i dunkel för utbildningsförvaltningen, vuxit fram och kommit att bli en naturlig del av skolsystemet i Stockholm, menade chefen.

[231] Utbildningsförvaltningen Stockholms stad (2013), ”Förslag till nytt system för tilläggsbelopp för elever med ett omfattande behov av stöd i grundskolan”, s. 3.

Striden om resursskolornas existens

Kort efter att utbildningsförvaltningen kungjort de ekonomiska neddragningarna samlades föräldrar som hade barn på fristående resursskolor för att protestera. Föräldrarna arrangerade demonstrationer och de gjorde sina röster hörda i media. I striden om finansieringen till de fristående resursskolorna kom sedan en lång rad av olika aktörer att delta. Utöver föräldrarna hördes det dåvarande skolborgarrådet, utbildningsförvaltningen, intresseorganisationer för olika neuropsykiatriska diagnoser och företrädare för flera av de fristående resursskolorna i debatten. Fejden om resursskolorna fördes i hög grad i media och ledarskribenter på några av de största tidningarna i Sverige debatterade också frågan. Företrädare för de fristående resursskolorna framhöll att beskedet om neddragningar kommit som en chock och att de inte kunde bedriva sin verksamhet under de nya ekonomiska villkoren. Det dåvarande skolborgarrådet, folkpartisten Lotta Edholm, försvarade först beslutet genom att hävda att stadens pengar hamnat i fickorna på de fristående resursskolornas ägare.[232] Uppfattningen grundades i en genomgång av några av de fristående resursskolornas ekonomi som utbildningsförvaltningen gjort. Förvaltningens kartläggning visade att flera fristående resursskolor gått med mycket höga vinster. Exempelvis hade utbildningsförvaltningen funnit att en av de fristående resursskolorna hade en vinstmarginal på 60 procent. Enligt en av de intervjuade cheferna på utbildningsförvaltningen fanns det en uppfattning som gick ut på att de fristående resursskolorna ”skar, om inte guld med täljkniv, så något åt det hållet” på förvaltningen. I den mediala debatten menade vänsterpartiets företrädare att när nu till och med det liberala skolborgarrådet kritiserade de fristående skolornas vinster så tydde det på mycket allvarliga problem med vinster i välfärden. Vänsterpolitikern påpekade också att det egentliga skälet till att neddragningarna sjösatts var att utbildningsnämnden inte förutsett att de fristående resursskolorna skulle drabbas på ett så drastiskt sätt.[233] En förälder uttalade sig i media och sa att ”Stockholms stad har lagt ned sina egna skolor och skapat ett system för fristående aktörer. Om man sedan vänder sig emot att en del av dem går med vinst ska det inte påverka barnens möjligheter till en bra skolgång.”[234] I ett kritiskt debattinlägg om resursskolorna beskrev Anna Dahlberg, skribent på Expressen, att ”Antalet stödberättigade barn med diagnoser som ADHD, Asperger, autism och dyslexi har fyrdubblats och nya resursskolor har poppat upp som svampar ur jorden”. Hon menade också att skolvalfriheten till resursskolorna gynnade grupper som ”förmådde använda valfriheten” men att kostnadsökningarna fått betalas av ”elever i fattiga förortsområden”.[235] Tove Lifvental, skribent på Svenska Dagbladet, svarade på Dahlbergs inlägg genom att beskriva den svåra situation föräldrar till barn med neuropsykiatriska diagnoser

[232] Dagens Arena (2013) [elektronisk], ”Stockholm backar om resursskolorna”.
[233] Ibid.
[234] Dagens Nyheter (2013) [elektronisk], ”Storartat att Edholm backar om resursskolor”.
[235] Expressen (2013) [elektronisk], ”Värna välfärden från högerns lättsinne”.

var i och hon deklarerade att sådana föräldrar inte var några ”lättsinniga välfärdsshoppare”.[236]

Att striden inte bara handlade om ekonomiska resurser utan också om hur den aktuella elevgruppen skulle förstås illustreras med följande debattinlägg från företrädare för intresseorganisationerna Autism- och Aspergerförbundet, Dyslexiförbundet FMLS i Stockholm, Föräldraföreningen för Dyslektiska Barn i Stockholm och Attention Stockholms stad.

> Vi tycker också att det är anmärkningsvärt att man väljer att drastiskt minska bidragen just till gruppen elever med dolda funktionsnedsättningar som autismspektrumtillstånd, ADHD eller dyslexi. Det signalerar olyckligt att det här är en elevgrupp man inte tar på allvar eftersom deras nedsättningar inte är synliga för omvärlden. Vi befarar att beslutet att minska detta angelägna stöd beror på okunskap hos beslutsfattare om just dessa funktionsnedsättningar.[237]

Turerna om resursskolorna år 2013 var många och redogörelsen av debatten, som briserade efter utbildningsnämndens beslut att minska de ekonomiska resurserna, ovan gör inga anspråk på att vara fullödig. Ytterligare kamper om finansieringen av resursskolorna fördes också vid senare tillfällen. Striden år 2013 avslutades dock med att de fristående resursskolorna och föräldrarna på resursskolorna avgick som vinnare. År 2014 beslutades att utbildningsförvaltningen skulle gå igenom samtliga ansökningar om tilläggsbelopp som fått avslag samt att budgeten till resursskolorna skulle öka.[238]

Innan den mediala debatten om de fristående resursskolorna, som alltså startade år 2013, tycks få aktörer känt till de fristående resursskolorna. År 2014, efter neddragningarna av tilläggsbeloppen och den påföljande diskussionen om resursskolorna, genomförde utbildningsförvaltningens egna inspektörer som kontinuerligt granskade stadens skolor, för första gången en granskning av resursskolorna i Stockholm.[239] Samma år genomförde Skolverket sin första kartläggning av de fristående resursskolorna i landet.[240]

Sammanfattningsvis visar genomgången av de institutionella och pedagogiska formerna för elever i behov av särskilt stöd i grundskolan i Stockholm att det var ett område under ständig förhandling och förändring. Analysen belyser att utvecklingen av de olika institutionella och pedagogiska formerna inte kan förstås var och en för sig utan att de utvecklades i relation till varandra. När en typ av verksamhet minskade ökade till exempel en annan. Beskrivningen kastar också ljus över att utvecklingen av området inte bara var en intern angelägenhet för de

[236] Svenska Dagbladet (2013) [elektronisk], ”Tove Lifvendahl: Vad kostar egentligen mest?”.
[237] Dagens samhälle (2013) [elektronisk], ”Besparingarna på resursskolorna är förödande”.
[238] Dagens Nyheter (2013) [elektronisk], ”Storartat att Edholm backar om resursskolor”.
[239] En redogörelse för tillsynsbesöket finns i en rapport från utbildningsförvaltningen i Stockholms stad. Utbildningsförvaltningen, Stockholms stad (2014), *Skolmarknadsrapport: Fristående resursskolor i Stockholm*.
[240] Skolverket (2014), *Fristående skolor för elever i behov av särskilt stöd*.

aktuella verksamheterna i nischen inom grundskolefältet. Istället deltog en mängd olika aktörer, alla med sina egna intressen och invecklade i strider inom sina skilda områden, i formandet och omformandet av nischen.

Fältstrider och nischens genes

Hur kommer det sig att en nisch med specifika skolverksamheter och pedagogiska former, som riktade sig till elever i behov av särskilt stöd, växte fram på grundskolefältet i Stockholm? Varför var de institutionella och pedagogiska formerna för elever i behov av särskilt stöd under tidsperioden så föränderliga? Hur kan den betydelse diagnoserna fick för verksamheterna i nischen förstås?

Vi kan börja med att konstatera att två omdebatterade frågor formade och omformade de institutionella och pedagogiska formerna för elever i behov av särskilt stöd under tidsperioden. För det första omstöpte kamper om skolans styrning och resurstilldelning de institutionella och pedagogiska formerna. För det andra påverkade olika sätt att förstå elever, med de svårigheter diagnoserna beskrev, de institutionella och pedagogiska formerna. Dessa två, i princip skilda frågor, kom sedan att samspela med varandra på sätt som påverkade utvecklingen i nischen.

Marknadsstyrning av skolan

Vi börjar med att reda i frågan om skolans styrning och resurstilldelning. I likhet med andra delar av grundskolefältet kom nischen som riktade sig till elever i behov av särskilt stöd allt mer att styras med utgångspunkt i ett slags marknadslogik. När och hur den marknadsinspirerade styrningen formade skolverksamheterna i nischen skilde sig dock från det övriga grundskolefältet. Ett första steg mot marknadisering på området togs år 1997 när den kommunala verksamheten S:t Örjans skolor omorganiserades till en intäktsfinansierad resultatenhet som sålde skolplaceringar till grundskolor i Stockholm. Ytterligare steg mot marknadisering togs i början av 2000-talet när delar av S:t Örjans skolor såldes till personalen genom så kallad avknoppning. Privatiseringen fortsatte sedan när föräldrar, före detta lärare och andra, under det kommande decenniet startade egna fristående resursskolor. Att kommunala S:t Örjans skolor lades ned år 2012 och att mottagandet i de kommunala CSI-grupperna begränsades, vilket hängde samman med utbildningsförvaltningens ekonomi och inkluderingsarbete, gav utvecklingen av fristående resursskolor en skjuts. År 2012, det vill säga två decennier efter de nationella skolvalfrihetsreformerna, infördes också skolvalfrihet till de fristående resursskolorna och i samband med det överfördes finansieringen av verksamheten från grundskolorna till den centrala utbildningsförvaltningen. Även dessa förändringar gynnade utbudet av privata aktörer. Sannolikt uppfattade stora företagskoncerner, som då började köpa upp och starta fristående resursskolor, att det kunde vara ekonomiskt gynnsamt att driva resursskolor. Att

de institutionella och pedagogiska formerna för elever i behov av särskilt stöd allt mer kom att bli en fråga för privata aktörer framstår inte som en alltigenom genomtänkt och medveten strategi från utbildningsförvaltningen i Stockholms stads, kommunala eller nationella politikers sida. Reformer som möjliggjort omformningen av kommunala verksamheter till intäktsfinansierade resursenheter, avknoppning och friskolereformer genomfördes inte med de institutionella formerna för elever i behov av särskilt stöd i åtanke. Istället var dessa reformer del av en mer övergripande trend i svensk välfärd där så kallade ”kvasimarknader” inom skola, vård och andra områden skapades.[241] Att de fristående resursskolorna kartlades som grupp för första gången år 2014, och att de alltså under närmare 15 års tid växt fram utan närmare insyn från politikens, utbildningsförvaltningens eller myndigheternas sida, indikerar också att det inte funnits något större intresse för eller kunskap om verksamheterna.

Diagnosernas ökade betydelse

Avseende frågan om skilda perspektiv på elever med skolsvårigheter var en övergripande trend att de neuropsykiatriska diagnoserna fick allt större betydelse för de institutionella och pedagogiska formerna under tidsperioden. Studier visar på en kraftig ökning av elever med sådana diagnoser från 1990-talet och framåt. En populationsstudie, från år 2015, där man undersökt prevalensen av fyra olika neuropsykiatriska diagnoser bland 10-åringar i Danmark, Finland, Sverige och västra Australien under perioden 1990–2011, visar till exempel att de undersökta diagnoserna i de fyra regionerna, ökat ”snabbt och konsekvent”.[242] När det gällde ADHD och AST visar studien att andelen 10-åringar som diagnostiserats med ADHD respektive AST ökat med 721 procent respektive 354 procent i Sverige.[243] I Socialstyrelsens statistikdatabas finns uppgifter om antal patienter per 100 000 invånare i sluten och specialiserad öppen vård som har en genomgripande utvecklingsstörning respektive hyperaktivitetsstörning vilket i stort motsvarar AST respektive ADHD.[244] I åldersgruppen 10–14 år ökade antalet patienter med ADHD per 100 000 invånare från 742 till 3 288 i riket och från 536 till 4 943 i Stockholm under perioden 2008–2019. Motsvarande uppgifter för diagnosen AST visade att antalet i riket respektive Stockholm ökade från 244 till 952

[241] Det finns en omfattande forskningslitteratur om marknadsreformerna och vad som beskrivits som New public management inom svensk välfärd. Ett exempel är Bo Rothsteins och Paula Blomqvist analys av marknadisering av skolan och vården under 1990-talet. Rothstein, B. & Blomqvist, P. (2000), *Välfärdsstatens nya ansikte*. För kvasimarknader se till exempel Lundahl, L. (2002), “Sweden: Decentralization, Deregulation, Quasi-markets”, s. 691.
[242] De fyra diagnoserna var Autism, ADHD, Obsessive compulsive disorder (OCD) och Tortettes syndrome. Atladottir, H.O. m.fl. (2015), “The Increasing Prevalence of Reported Diagnoses of Childhood Psychiatric Disorders”, s. 173, 182.
[243] Ibid., s. 177.
[244] Diagnosen genomgripande utvecklingsstörningar betecknas F84 och diagnosen hyperaktivitetsstörningar betecknas F90 i Socialstyrelsens databas.

respektive från 125 till 1 268.[245] Uppgifterna ska tolkas med försiktighet eftersom inrapporteringsgraden har förbättrats över åren men de ger ändå en fingervisning om den markanta ökningen av diagnoser i Sverige och inte minst i Stockholm.

Det ökande antalet barn med diagnoser avspeglades i skolverksamheten i Stockholm. I början av 1990-talet skapades grupper inom S:t Örjans skolor för elever med ADHD-föregångarna MDB och DAMP samt för elever med autism och Aspergers syndrom. Man satsade också på kompetensutveckling med utgångspunkt i diagnoserna. Det utbud av fristående resursskolor som växte fram från 1990-talet och framåt kom också att rikta sin verksamhet till elever med neuropsykiatriska diagnoser. Till skillnad från marknadiseringstrenden som framstår som obruten under tidsperioden så mötte de medicinska perspektiven, som de neuropsykiatriska diagnoserna är ett uttryck för, mer motstånd. Parallellt med det ökande antalet elever med diagnoser och fristående resursskolor för elever med diagnoser arbetade utbildningsförvaltningen aktivt med inkludering av elever genom olika forskningsanknutna kompetensutvecklingsprojekt och genom att begränsa platserna i CSI-grupper och särskilda undervisningsgrupper. Under perioden 2017–2018 ändrade dock utbildningsförvaltningen sin inriktning. Medicinsk kunskap om de neuropsykiatriska diagnoserna blev då en central del i förvaltningens strategi för elever i behov av särskilt stöd och forskningssamarbeten initierades med forskare inom neuropsykiatrin.[246]

En nisch formad i skärningspunkten mellan fält

Som vi sett i redogörelsen för de institutionella och pedagogiska formerna var många olika aktörer involverade i de två ovanstående frågorna och, på mer eller mindre direkta sätt, i utvecklingen av nischen med skolverksamheter för elever med neuropsykiatriska diagnoser och behov av särskilt stöd. Bourdieus fältbegrepp ger en ingång till att förstå aktörernas agerande och hur det påverkade utvecklingen av nischen. Ett fält är ett område där personer eller institutioner strider om något som är gemensamt för dem. Fältbegreppet öppnar upp för en analys där aktörerna inom fältet förstås i relation till varandra. Det vill säga som inbegripna i och sammanbundna av en gemensam strid där den ena aktörens agerande påverkar de övriga aktörerna.[247] Vid en första anblick skulle man kanske kunna tänka sig att kontroverserna om de institutionella och pedagogiska formerna kunde förstås som ett fält. Här pågick uppenbarligen strider mellan skilda aktörer, som på olika sätt tog ställning i frågan om diagnoserna och skolverksamheter för elever med särskilda behov. För att ett område ska kunna betraktas som

[245] Stockholm har dock inte den högsta andelen barn med de två diagnoserna i landet. På Gotland ligger andelen barn med diagnoserna exempelvis högre.
[246] År 2020 hade inriktningen förändrats på ett än mer markant sätt. Ett system med kommunala resursskolor organiseras i Stockholm och långsiktiga ekonomiska bidrag till fristående resursskolor utlovades. Dagens Nyheter (2020-06-09) [elektronisk], ”Stockholm startar kommunala resursskolor”.
[247] Bourdieu (1996), *The State Nobility* s. 132.

ett fält måste det dock vara autonomt i den meningen att aktörerna på fältet är mer beroende av varandra än av aktörer utanför fältet. Trots att forskare, Skolinspektionen, Skolverket, föräldrar till barn med diagnoser, Autism-och Aspergerförbundet, utbildningsförvaltningen i Stockholms stad, och andra som figurerat i beskrivningen ovan, alla tog ställning i frågan om elever med diagnoser och skolverksamheter för elevgruppen bör man inte betrakta dem som inbegripna i en och samma strid med varandra. Istället kan deras agerande förstås mot bakgrund av att de förde kamper inom sina respektive områden. Det vill säga, forskare stred mot andra forskare om vilken typ av vetande om barn med diagnoser och särskilda behov som var det mest legitimt. Politiker, Skolinspektionen, föräldranätverk, utbildningsförvaltningen i Stockholms stad och förvaltningar i andra kommuner tog framför allt spjärn mot varandra och andra politiskt-byråkratiska organisationer i frågor som rörde tolkningar av skollagen (exempelvis om de kommunala resursskolornas vara eller icke-vara) och resurstilldelning. Autism- och Aspergerförbundet kan i detta sammanhang snarast betraktas i förhållande till andra aktörer som tog ställning i debatten om betydelsen och värdet av olika slags diagnoser såsom namnkunniga och mediala psykiatriker och andra intresseorganisationer som agerade som opinionsbildare för skilda funktionsnedsättningar. Striderna inom de skilda områdena påverkade också föräldrar vilka tog del av vetande om barn med diagnoser och om skolverksamheter för sådana barn. Exempelvis kan aktörerna inom de olika områdena ha bidragit till det ökande söktrycket till resursskolorna genom att de beskrev barn med diagnoser som en specifik grupp med specifika behov i skolan och livet i stort. Till sist kan man tänka sig att barn och ungdomspsykiatrin, som utfärdade de neuropsykiatriska diagnoserna och alltså bidrog till ökningen av elever med sådana diagnoser, påverkade utvecklingen genom strider inom ett annat område i samhället. På detta område förhandlade exempelvis psykodynamiskt respektive psykiatriskt inriktade aktörer om hur barn med den problematik diagnoserna ringar in borde behandlas.[248]

På ett fält uppfattar aktörerna att det finns vissa positioner och attribut som är särskilt eftertraktade och de är beredda att göra specifika insatser för att tillskansa sig dessa. Där dessa positioner och attribut slutar att ha betydelse, där upphör det aktuella fältet. Bland forskare på det vetenskapliga fältet råder exempelvis delade meningar om hur skolbarn med diagnoser ska förstås. Några menar att samhället genom sin kategorisering och diagnostisering skapar problembarn medan andra menar att diagnoserna är ett sätt att beskriva reella funktionsnedsättningar som förklaras med genetik och biologi. Gemensamt för dessa forskare är dock tron på att striden om de skilda vetenskapliga perspektiven är värd att

[248] Paralleller mellan utvecklingen av nischen för elever med neuropsykiatriska diagnoser på grundskolefältet och utvecklingen av området habilitering kan dras. I en Bourdieuinspirerad studie påvisas till exempel hur ställningstaganden om vad habiliteringen är och borde hos aktörer med olika professionella positioner formade utvecklingen av habiliteringen. Carlhed, C. (2007), *Medicinens lyskraft och skuggor*.

utkämpas. Det som står på spel är ett vetenskapligt erkännande som exempelvis kan uppnås genom att få forskningsmedel eller forskningsartiklar publicerade av inom fältet ansedda finansiärer och tidskrifter. Aktörer såsom Skolinspektionen och utbildningsförvaltningar i olika kommuner utkämpar sin strid på ett annat fält än forskarna. Erkännandet bland byråkrater på kommunal och nationell nivå erhålls inte genom att få forskningsmedel eller genom publikationer utan exempelvis genom att få igenom den resursfördelningsmodell eller lagtolkning man förespråkar.

Mot bakgrund av ovanstående resonemang kan nischen med de institutionella och pedagogiska formerna för elever i behov av särskilt stöd betraktas som sprungen ur och formad i skärningspunkten mellan olika sociala fält, mellan vad som skulle kunna definieras som ett vetenskapligt, ett politiskt-byråkratiskt, ett vårdfält samt av en debatt om diagnosers värde mellan intresseorganisationer och andra. Ett sådant perspektiv belyser att strider mellan aktörer med olika tillgångar inom sina respektive fält skapade fälteffekter som nådde utanför det aktuella fältet och på så sätt formade vetande om, regelverk och skolverksamheter för skolbarn med diagnoser. Med en sådan teoretisk utgångspunkt kan man förstå att nischen påverkades av kamper mellan aktörer inom en mängd olika områden i samhället och att utvecklingen i nischen därför var föränderlig samtidigt som den, under lång tid, växte fram utan närmare insyn eller intresse från utbildningsförvaltningen, myndigheter, politiker eller media.

Utöver fälteffekterna från de ovan beskrivna fälten formades utvecklingen av nischen av vad som hände på det övriga grundskolefältet. I Stockholm hade det, som en av de intervjuade cheferna på utbildningsförvaltningen förklarade, utvecklats en specifik ”kultur” bland grundskolorna. ”Kulturen” gick ut på att man köpte platser till elever i vad som först var en kommunal resursskola (S:t Örjans skolor) men som med tiden omformades till privata verksamheter i form av fristående resursskolor. Relationen mellan de fristående resursskolorna och grundskolorna var ett slags ömsesidigt beroendeförhållande där grundskolorna lutade sig mot att resursskolorna tog hand om vad grundskolorna uppfattade som alltför svåra elever och resursskolornas ekonomi byggde på att de rekryterade sådana elever från grundskolorna. På så sätt var utvecklingen av nischen med skolverksamheter för elever med diagnoser och i behov av särskilt stöd nära förbunden med grundskolornas ekonomiska situation, möjlighet och förmåga att själva bemöta sådana elever. I kapitel 6 analyseras grundskolors och fristående resursskolors förhållningssätt till elever med diagnoser och särskilda behov. Relationen mellan skolverksamheterna i nischen och det övriga grundskolefältet beskrivs då närmare. Innan analysen av skolornas förhållningssätt presenteras dock en studie av fördelningen av elever i behov av särskilt stöd och resurser till elevgruppen mellan olika skolor och typer av skolverksamheter på grundskolefältet. Genom att belysa fördelningen av dessa elever och resurser blottlägger analysen villkoren för resursskolor respektive ”vanliga” skolor med olika positioner på grundskolefältet och den ger på så sätt en bakgrund till redogörelsen av skolornas förhållningssätt i kapitel 6.

KAPITEL 5

Fördelningen av elever och resurser mellan skolor

I det föregående kapitlet analyserades hur institutionella och pedagogiska former för elever i behov av särskilt stöd utvecklades på grundskolefältet i Stockholm perioden 1968–2019. Resultaten pekade på att en särskild nisch med skolverksamheter för elever i behov av särskilt stöd växte fram och att de neuropsykiatriska diagnoserna fick allt större betydelse för skolverksamheterna i nischen över tid. Utvecklingen inom nischen var minst sagt dynamisk och att de institutionella och pedagogiska formerna ändrades, både fram och tillbaka, under tidsperioden. I slutet av undersökningsperioden kunde elever i behov av särskilt stöd gå i ordinarie skolor i vanliga klasser, i mindre undervisningsgrupper som grundskolor organiserade, i kommunala CSI-grupper eller i fristående resursskolor. I det här kapitlet presenteras en statistisk analys över fördelningen av elever i behov av särskilt stöd och resurser till elevgruppen mellan skolor på grundskolefältet i Stockholm. Vart på grundskolefältet elever i behov av särskilt stöd och resurser till sådana elever återfanns är en viktig pusselbit att ha med sig till analyserna av grundskolornas förhållningssätt till elever i behov av särskilt stöd och mödrarnas utbildningsstrategier för sina barn som presenteras i kapitel 6–10. I kapitel 6 beskriver till exempel rektorer att deras skolors handlingsmöjligheter påverkades av hur många elever i behov av särskilt stöd som fanns på deras skolor. Mödrarnas utbildningsstrategier för sina barn kan, med hjälp av den statistiska analysen i det här kapitlet, förstås som del i ett större mönster där olika sociala grupper dras till eller hamnar i olika delar av grundskolefältet och därmed får tillgång till mer eller mindre resurser.

Analysen i kapitlet baseras på uppgifter, från Statistiska centralbyrån och Skolverket, för alla grundskolor i Stockholms stad förutom grundsärskolorna. För att skapa ett mer stabilt underlag har uppgifter för flera år slagits samman i analysen. I korthet visar studien att andelen elever i behov av särskilt stöd och resurser till dessa elever inte var jämnt fördelade på grundskolefältet. Medan det fanns relativt många elever i behov av särskilt stöd i vissa grundskolor och skolverksamheter fanns det få elever med särskilda behov i andra. Segmenteringen av elever och resurser följde delvis sociala skiljelinjer. Fördelningen av elever i behov av särskilt stöd på grundskolefältet tycktes inte bara hänga samman med elevernas behov utan också med elevernas sociala bakgrund, nationella bakgrund och kön.

I tidigare Bourdieuinspirerade studier har utbudet av gymnasieskolor och högskolor i Stockholm analyserats som sociala fält med hjälp av omfattande statistiska

material. Dessa studier visar att gymnasieskolor respektive högskolor, med olika mängd och sammansättning av tillgångar och olika positioner i relation till varandra, utvecklar olika strategier på vad som beskrivits som ett gymnasiefält respektive ett högskolefält.[249] Några liknande studier där samtliga grundskolor innefattats i en analys av grundskolorna i Stockholm som ett socialt fält har hittills inte publicerats.[250] Att grundskolor betingas av sina tillgångar och positioner i relation till varandra har dock påvisats i andra typer av studier om grundskolan i Stockholm som en skolmarknad.[251] Även om en statistisk analys av grundskolefältet som helhet inte genomförts inom ramen för denna studie så belyser de kommande avsnitten, med utgångspunkt i frågan om elever i behov av särskilt stöd, hur grundskolefältet i Stockholm fungerar.

Fördelningen av elever i behov av särskilt stöd mellan skolor

Givet att den här studien inriktats på elever med diagnoserna ADHD- och autism hade det varit önskvärt att studera fördelningen av andelen elever med sådana diagnoser inom de olika skoltyperna. Under undersökningsperioden fanns det dock ingen statistik över elever med neuropsykiatriska diagnoser i skolan. Därför fick analysen avgränsas till elever i behov av särskilt stöd. Att analysera andelen elever i behov av särskilt stöd var dock också behäftat med vissa metodproblem. Det fanns nämligen inte heller någon statistik över antalet elever i behov av särskilt stöd per skola. Däremot var det möjligt att begära ut uppgifter om antalet elever som hade ett åtgärdsprogram per skola från Skolverket. När en elev är i behov av stödinsatser, utöver det stöd som kan ges inom ramen för den ordinarie undervisningen, kan stöd ges i form av extra anpassningar eller särskilt stöd. Det senare är mer genomgripande anpassningar än det förra. Särskilt stöd beslutas av rektor och ska dokumenteras i ett åtgärdsprogram. Exempel på särskilt stöd är regelbundna specialpedagogiska insatser i ett visst ämne, placering i en särskild undervisningsgrupp eller anpassad studiegång genom att till exempel ett eller flera ämnen tas bort från elevens schema.[252] Att mäta andelen elever i behov av särskilt stöd med hjälp av mått på andelen elever med åtgärdsprogram innefattar viss osäkerhet eftersom det kan finnas skillnader avseende skolors benägenhet att skriva åtgärdsprogram. Det bör också betonas att en elev enligt skollagen 2010

[249] Se Forsberg, H. (2015), *Kampen om eleverna*; Lidegran, I. (2009), *Utbildningskapital*.
[250] I ett konferensbidrag till European Sociological Associations konferens i Aten 2017 analyserades dock samtliga grundskolor i Stockholms stad och deras tillgångar i relation till varandra med utgångspunkt i Bourdieus fältbegrepp och med hjälp av den statistiska metoden korrespondensanalys. I analysen framgick positionerna på grundskolefältet för de nio grundskolorna på vilka rektorer intervjuats till den här studien. Laurin, E. & Bertilsson, E. (2017), *Targeting or Pushing Away Pupils with a Neuropsychiatric Diagnosis.*
[251] Ambrose, A. (2017), *Att navigera på en skolmarknad. En studie av valfrihetens geografi i tre skolor*; Kallstenius, J. (2010), *De mångkulturella innerstadsskolorna*; Bunar, N. (2009), *När marknaden kom till förorten*.
[252] Skolverket (2014), *Arbete med extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram.* s. 11, 37, 38.

inte behöver en medicinsk eller psykologisk diagnos för att skolan ska skriva ett åtgärdsprogram och det finns också elever med diagnoser som inte är i behov av åtgärdsprogram.[253] Trots dessa metodsvårigheter så ger uppgifter om andelen elever som har åtgärdsprogram per skola en fingervisning om andelen elever i behov av särskilt stöd per skola.

Skolor med olika driftsform

Som tabell 1 visar skilde sig grundskolor med olika driftsform åt både avseende andelen elever med åtgärdsprogram och gällande hur de arbetade med särskilt stöd. I tabellen har de fristående resursskolorna, vilka alla var aktiebolag, separerats från de andra aktiebolagen på grund av deras särskilda inriktning mot elever i behov av särskilt stöd. På de fristående resursskolorna hade nästintill alla elever åtgärdsprogram. Resultatet är inte förvånande eftersom endast elever med omfattande behov av särskilt stöd antogs till resursskolorna. På kommunala skolor och skolor som drevs av stiftelser och ideella organisationer fanns det något fler elever med åtgärdsprogram (8 procent) än på skolor som var aktiebolag (6 procent). Andelen elever med anpassad studiegång var också högre på de kommunala skolorna än på skolor som drevs som stiftelser och ideella organisationer eller aktiebolag. Även om kommunala skolor och stiftelser hade samma mängd elever med åtgärdsprogram tycktes de arbeta med frågan på delvis olika sätt. Kommunala skolor hade exempelvis en högre andel speciallärare och specialpedagoger och en högre andel lärare med specialpedagogisk examen än skolor som drevs av stiftelser och ideella organisationer. Skolor som drevs som aktiebolag var de som satsade minst på lärare med specialpedagogisk kompetens. Man kan också notera att de fristående resursskolorna, trots att de specifikt riktade sig till elever med omfattande behov av stöd, hade en något lägre andel specialpedagoger/lärare än kommunala skolor och att de endast hade en något högre andel lärare med specialpedagogisk examen än de kommunala skolorna.

Tabell 1. Indikatorer på särskilt stöd i grundskolor, per driftsform samt på fristående resursskolor i Stockholms stad, perioden 2012–2016.

	Kommunala	Aktiebolag, handelsbolag	Stiftelser, ideella organisationer mfl.	Resursskolor/ aktiebolag
Andel elever med åtgärdsprogram	8	6	8	94
Andel elever i särskild undervisningsgrupp	1	1	2	29
Andel elever med anpassad studiegång	1	0,3	0,1	45
Andel speciallärare/pedagog	10	5	6	9
Andel lärare med specialpedagogexamen	6	2	2	7

Resultaten ligger i linje med skolmarknadsforskning om elever i behov av särskilt stöd som visat att kommunala skolor överlag gör mer omfattande satsningar på elever i behov av särskilt stöd än vanliga fristående skolor. Det har dock också visat sig finnas markanta skillnader mellan olika kommunala skolor och mellan

[253] Ibid., s. 28.

olika fristående skolor. När det gäller särskilt stöd visar till exempel tidigare forskning att skolornas arbete på området skiljer sig åt mellan skolor med olika profil, kunskapsresultat och storlek.[254] En fråga som inte analyserats inom den svenska skolmarknadsforskningen om elever i behov av särskilt men som uppmärksammats i andra skolmarknadsstudier är att skolor med olika social rekrytering utvecklar olika strategier i konkurrensen med andra skolor.[255] I nästa avsnitt diskuteras huruvida sådana mönster finns när det gäller grundskolors förhållningssätt till elever i behov av särskilt stöd.

Grundskolor med olika social rekrytering

I tabell 2 jämförs grundskolor i Stockholms kommun som har olika social rekrytering. Den sociala rekryteringen mäts här med hjälp av mått på elevernas föräldrars utbildning. I analysen delades grundskolorna in i fem lika stora grupper utifrån föräldrarnas utbildningsnivå.[256] Skolor med utbildningsnivå 1 hade en låg andel föräldrar med hög utbildning. Skolor med utbildningsnivå 5 hade en hög andel föräldrar med hög utbildning. Analysen visade att skolor med en lägre andel högutbildade föräldrar hade en högre andel elever med åtgärdsprogram än skolor med en högre andel välutbildade föräldrar. Skolorna i gruppen med utbildningsnivå 1 hade drygt 8 procent elever med åtgärdsprogram medan skolorna med utbildningsnivå 5 hade knappt 3 procent elever med åtgärdsprogram. Skolor med en lägre utbildningsnivå bland föräldrarna hade också en högre andel elever med anpassad studiegång och de hade något fler elever med tilläggsbelopp än skolor med mer välutbildade föräldrar. Skolor med föräldrar med mindre utbildningstillgångar hade också investerat i fler speciallärare och specialpedagoger än skolor som befolkades av elever från hem med mer utbildningstillgångar. Andelen elever i mindre undervisningsgrupp följde dock inte detta mönster. Skolorna i grupperna med den lägsta och högsta andelen föräldrar med hög utbildning hade flest elever i en mindre undervisningsgrupp.

Tabell 2. Indikatorer för särskilt stöd på grundskolor i Stockholms stad vilka grupperats efter föräldrarnas utbildningsnivå, perioden 2014–2016.

Indikator 2014–2016	Skolor utb. nivå 1(låg)	Skolor utb. nivå 2	Skolor utb. nivå 3	Skolor utb. nivå 4	Skolor utb. nivå 5(hög)
Andel elever med åtgärdsprogram	8,1	4,3	3,6	2,7	2,8
Andel elever med anpassad studiegång	2,0	0,75	0,27	0,21	0,12
Andel elever i särskild undervisningsgrupp.	0,93	0,38	0,54	0,51	1,0
Andel elever med tilläggsbelopp	1,4	1,34	1,37	1,16	1,19
Andel specialpedagog/speciallärare	10,0	7,9	7,7	8,7	7,6

Den generella bilden var således att grundskolor med en hög andel högt utbildade föräldrar hade en lägre andel elever i behov av särskilt stöd och att dessa skolor

[254] Magnússon, G. (2020), "Inclusive Education and School Choice", s. 34.
[255] Forsberg, H. (2015), *Kampen om eleverna*, s. 219–221; Palme, M. (2008), *Det kulturella kapitalet*, s. 275.
[256] Den högsta utbildningsnivån i hushållet användes som mått på föräldrarnas utbildningsnivå.

också hade mindre resurser (färre speciallärare/specialpedagoger och tilläggsbelopp) att satsa på denna elevgrupp. Det fanns dock undantag från denna övergripande bild. En liten grupp grundskolor med en relativt hög andel föräldrar med en hög utbildning hade en mycket hög andel elever med åtgärdsprogram. Av de 48 skolor som hade den högsta andelen åtgärdsprogram återfanns 40 skolor inom grupperna utbildningsnivå 1–2 medan åtta skolor låg på utbildningsnivå 3–5. Sju av dessa åtta skolor hade också en hög andel elever med tilläggsbelopp. Andelen elever med åtgärdsprogram tycks dock inte ha lett till en särskilt hög andel speciallärare/specialpedagoger på dessa skolor.[257] Att de 8 grundskolorna hade många elever med åtgärdsprogram indikerar att det inom gruppen grundskolor med föräldrar med starka utbildningstillgångar skapats en nisch med skolor som särskilt attraherade elever i behov av särskilt stöd. Flera av dessa skolor var fristående skolor med Waldorfpedagogik eller liknande inriktning. Det fanns också en annan grupp skolor som skilde sig från det generella mönstret. Av de 48 skolor som hade den lägsta andelen elever med åtgärdsprogram återfanns sex skolor där föräldrarna hade få utbildningstillgångar (utbildningsnivå 1). Fem av de sex skolorna var aktiebolag.[258] Givet dessa skolors sociala rekrytering och det mönster som tidigare påvisats avseende åtgärdsprogram och social bakgrund hade man kunnat förvänta sig att det skulle finnas många elever med åtgärdsprogram på dessa skolor. Istället återfanns alltså näst intill noll elever med åtgärdsprogram inom denna grupp med skolor. En möjlighet är att de här skolorna inte hade några elever i behov av särskilt stöd. En annan möjlighet är att skolorna i denna grupp inte uppmärksammat sådana elever genom att skriva åtgärdsprogram.

En segmentering efter sociala skiljelinjer

Sammanfattningsvis pekar analysen på att det fanns en social dimension av fördelningen av elever i behov av särskilt stöd på grundskolefältet. Det har i dagsläget genomförts mycket få studier om konsekvenser av maknadiseringen av skolan för elever i behov av särskilt stöd i Sverige.[259] En studie visar dock (i likhet med denna studie) att Waldorfskolor intar en särställning bland fristående skolor genom att ha en särskilt hög andel elever i behov av särskilt stöd.[260] Ett bidrag från denna studie till den tidigare forskningen är de empiriska resultaten som visar att segmenteringen av elever i behov av särskilt stöd på grundskolefältet formades efter sociala skiljelinjer.

Studier som särskilt fokuserat elever i behov av särskilt stöd har visat på en segmentering av elever med neuropsykiatriska diagnoser i fristående resursskolor. I likhet med den här studien (se kapitel 4) visar sådana analyser att allt fler elever med sådana diagnoser går på fristående resursskolor.[261] Den sociala bakgrunden

[257] Se tabell 4 i appendix.
[258] Se tabell 5 i appendix.
[259] Magnússon, G. (2020), "Inclusive Education and School Choice", s. 31.
[260] Magnússon, G., Göransson, K. & Nilholm, C. (2015), "Similar Situations?", s. 385.
[261] Tah, J. K. (2019), "One Market, Two Perspectives, Three Implications", s. 485.

hos eleverna i de fristående resursskolorna har dock inte undersökts i tidigare studier. Denna fråga diskuteras i nästa avsnitt.

Resursskoleelevernas sociala bakgrund

Tidigare studier av sociala gruppers utbildningsstrategier i marknadiserade skolsystem med skolval har belyst att den sociala bakgrunden hos eleverna formar fördelningen av elever mellan olika typer av skolor. Både svenska och internationella studier har till exempel visat att resursstarka familjer inom medelklassen har bättre möjligheter att orientera sig på skolmarknaden än familjer med färre tillgångar. Detta, i kombination med bostadssegregationen, har lett till en skolsegregation där elever med många tillgångar går på vissa skolor och elever med mindre tillgångar på andra.[262] Man skulle, med utgångspunkt i den tidigare forskningen, kunna tänka sig att det faktum att skolval infördes till de fristående resursskolorna år 2010 påverkade vilka elever som kom att gå på de fristående resursskolorna.[263]

I det här avsnittet presenteras en genomgång av den sociala bakgrunden hos eleverna på resursskolorna. Analysen av resursskolelevernas sociala bakgrund omfattar 23 av de 24 resursskolor där elever boendes i Stockholm gick.[264] En skola uteslöts på grund av att uppgifter saknades för skolan. Merparten av skolorna låg i Stockholms stad och några i andra delar av Stockholms län. En resursskola (som också var ett hem för vård- och boende, HVB-hem) var placerad i en annan del av Sverige men hade alltså elever från Stockholms stad.

Utbildningsbakgrund

När det gäller utbildningsnivå visar ett genomsnittsmått för perioden 2010–2016 att eleverna på de fristående resursskolorna kom från hem med mindre utbildningstillgångar än elever som gick i ”vanliga” fristående och kommunala grundskolor i Stockholms stad.[265] Medan 46 procent av föräldrarna på de ”vanliga” grundskolorna i Stockholm hade en längre högskoleutbildning eller forskarutbildning hade 36 procent av resursskoleföräldrarna en så lång utbildning (se tabell

[262] Forsberg, H. (2015), *Kampen om eleverna*; Skawonius, C. (2005), *Att välja eller hamna*; Zanten, A. van (2009), ”Le choix des autres”; Kallstenius, J. m.fl. (2010), *De mångkulturella innerstadsskolorna*; Ball, S. J. (2003), “The Risks of Social Reproduction”.

[263] Det hade varit intressant att analysera den sociala bakgrunden hos eleverna i samtliga institutionella och pedagogiska former för elever i behov av särskilt stöd, och däribland eleverna i de kommunala CSI-grupperna, men sådana uppgifter fanns inte att tillgå.

[264] Uppgifterna om vilka resursskolor Stockholmseleverna gick i begärdes ut från utbildningsförvaltningen i Stockholms stad 200527.

[265] Elever på fristående resursskolor, vilka alla hade särskilda behov, jämförs här med samtliga elever och inte specifikt elever i behov av särskilt stöd på vanliga skolor. Den senare typen av jämförelse har inte varit möjlig att göra på grund av avsaknad av statistik på området.

6 appendix).[266] Utbildningsnivån bland föräldrarna på olika resursskolor skilde sig dock åt avsevärt. Vissa fristående resursskolor rekryterade i huvudsak elever från hem med få utbildningstillgångar medan andra befolkades av elever från relativt utbildningsrika familjer. På Apelsstensskolan, Höviksskolan och Björkesjöskolan hade exempelvis endast 12–20 procent av föräldrarna en längre högskoleutbildning eller en forskarutbildning. På Åskolan, Rådesundsskolan och Vestbyskolan hade 48–58 procent en längre högskoleutbildning eller en forskarutbildning. Det innebar att föräldrarna på de senare skolorna var mer välutbildade än genomsnittet bland föräldrar på grundskolorna i Stockholm. Tidigare studier har visat att barn i familjer med få utbildningstillgångar oftare tilldelas specialpedagogiskt stöd än barn i andra familjer.[267] Eftersom verksamheten på de fristående resursskolorna riktade sig till elever i behov av specialpedagogiskt stöd skulle man därför kunnat tänka sig att eleverna på samtliga resursskolor skulle kommit från hem med relativt få utbildningstillgångar. På Åskolan, Rådesundsskolan och Vestbyskolan ansamlades alltså istället elever med föräldrar med särskilt goda utbildningstillgångar.

Skillnaderna avseende föräldrarnas utbildningsnivå kan delvis ha med resursskolornas inriktning och antagningskriterier att göra. Den fristående resursskolan Björkesjöskolan, vars elever kom från hem med relativt få utbildningstillgångar, var exempelvis en skola med behandling och för att få en plats på skolan krävdes, utöver föräldrarnas skolval, ett beslut från socialtjänsten. Möjligen kan man tänka sig att familjer med få utbildningstillgångar oftare har kontakt med socialtjänsten och att de på så sätt slussades till Björkesjöskolan. Å andra sidan belyste intervjuer med mödrar att så inte alltid var fallet utan att också mödrar med många utbildningstillgångar, exempelvis på grund av barnens långvariga skolfrånvaro, stod i kontakt med socialtjänsten. Till Åskolan, Rådesundsskolan och Vestbyskolan var det föräldrarna själva som sökte plats enligt skolvalsprincipen. Att få en plats på någon av skolorna var inte enkelt eftersom antalet platser var begränsade och köerna till skolorna var ofta långa. De fristående resursskolorna hade också specifika antagningskriterier och de bestämde själva vilka elever de antog. Att statistiken visar att föräldrarna på Åskolan, Rådesundsskolan och Vestbyskolan hade relativt starka utbildningstillgångar indikerar att sådana resurser formade föräldrarnas önskan om och möjligheter att finna en plats på en av dessa resursskolor. Dessa resultat ligger också väl i linje med analyserna av mödrarnas utbildningsstrategier i kapitel 7–10. Intervjuerna med mödrarna blottlade att dessa resursskolor uppfattades som särskilt attraktiva och att en del föräldrar kämpade hårt

[266] I analysen definierades hushållets utbildningsnivå som den högsta utbildningsnivån hos modern eller fadern i hushållet. Statistiken över andelen högutbildade hushåll i grundskolan i Stockholm överensstämmer med andra mätningar som gjorts i Stockholm. I rapporten Stockholms högutbildade framgår exempelvis att närmare 50 procent av kvinnorna (vilka vanligen har den högsta utbildningen i hushållet) i Stockholm i åldern 25–44 år var högutbildade år 2014. Sweco (2016), ”Stockholms högutbildade på arbetsmarknaden”, s.12.

[267] Exempelvis visar Giota and Lundborg att pojkar, elever med utländsk bakgrund, och elever från hem med en lägre utbildningsnivå är överrepresenterade bland de elever som fått specialpedagogiskt stöd. Giota, J. & Lundborg, O. (2007), *Specialpedagogiskt stöd i grundskolan*, s. 42.

för att få platser till sina barn där. Intervjuerna visade också att sociala, ekonomiska och kulturella tillgångar kunde underlätta för mödrarna att finna vägen fram till en attraktiv resursskola samtidigt som de undvek resursskolor som uppfattades som mindre bra, även om sambandet mellan resurser och en plats på en eftertraktad resursskola inte alltid var givet.

Få elever med utländsk bakgrund

Statistiken visar också att det fanns en jämförelsevis låg andel elever med utländsk bakgrund på de fristående resursskolorna under undersökningsperioden 2010–2016. Andelen elever med utländsk bakgrund på samtliga grundskolor i Stockholm var 28 procent medan andelen elever med utländsk bakgrund på de fristående resursskolorna i genomsnitt låg på drygt 18 procent. På några av de fristående resursskolorna var andelen elever med utländsk bakgrund särskilt låg. På Einaskolan hade endast 6 procent av eleverna utländsk bakgrund och på Frydalsskolan hade 12 procent av eleverna utländsk bakgrund. På andra resursskolor var andelen elever med utländsk bakgrund högre. På Höviksskolan var andelen elever med utländsk bakgrund exempelvis 35 procent.

Tidigare forskning har visat att elever med utländsk bakgrund är överrepresenterade bland elever som får särskilt stöd.[268] Man hade därför kunnat förvänta sig att andelen elever med utländsk bakgrund skulle varit högre på de fristående resursskolorna. Den lägre andelen elever med utländsk bakgrund på resursskolorna kan också jämföras med elevsammansättningen inom särskolan. Tidigare studier har uppmärksammat att det är en högre andel elever med utländsk bakgrund i särskolan än vad som framstår som motiverat av det totala antalet elever med utländsk bakgrund.[269] En nationell kartläggning av mottagande i särskolan som Skolinspektionen genomförde år 2011 visade till exempel att 22 procent av eleverna i grundskolan hade utländsk bakgrund medan andelen var 25 procent i grundsärskolan. I vissa kommuner, däribland Stockholms stad, var andelen elever med utländsk bakgrund i grundsärskolan markant högre än i grundskolan. Andelen med utländsk bakgrund varierade från 35 procent upp till 95 procent av eleverna på olika särskolor i Stockholms stad.[270] Rapporter från Skolinspektionen och från forskningsstudier om elever med utländsk bakgrund i särskolan belyser att det har varit svårt att i tillräcklig grad beakta språkliga och kulturella aspekter när elever placerats i särskolan. Det har ibland också rått osäkerhet om placeringen av en del elever med utländsk bakgrund i särskolan skett på felaktiga grunder.[271] I mina intervjuer med rektorer på fristående resursskolor framkom att en grupp elever som var förhållandevis vanlig på de fristående resursskolorna var,

[268] Giota, J. & Lundborg, O. (2007), Ibid., s. 42.
[269] SOU 2003:35, ”För den jag är – om utbildning och utvecklingsstörning”, s. 101–107.
[270] Skolinspektionen (2011), *Mottagandet i särskolan under lupp*, s. 15.
[271] Skolinspektionen (2011), Ibid., s. 11, 15; Rosenqvist, J. (2007), *Specialpedagogik i mångfaldens Sverige*, s. 5.

vad rektorerna benämnde som, ”gråzonsbarn”. Det vill säga barn som låg på gränsen till att få diagnosen intellektuell funktionsnedsättning, vilket skulle ge dem en placering i särskolan, men som inte fått en sådan diagnos. Skiljelinjen mellan vilka elever som gick i särskolor, resursskolor eller vanliga skolor var alltså inte alltid så skarp. Som beskrivs i delen om mödrarna i denna studie krävdes det ofta tillgångar, däribland kunskaper i svenska språket, en förmåga att orientera sig i byråkratin och utbildningssystemet och inte minst sociala nätverk, för att finna vägen fram till en fristående resursskola. Få sådana tillgångar bland en del föräldrar med utländsk bakgrund kan vara en förklaring till den jämförelsevis låga andelen elever med utländsk bakgrund i de fristående resursskolorna. Intervjuerna belyste också att en plats på en fristående resursskola kunde framstå som ett bättre alternativ än vad särskolan gjorde för familjer med ”gråzonsbarn” och att en del familjer därför aktivt sökte sig till de fristående resursskolorna.

En hög andel pojkar

Ett utmärkande drag för elevrekryteringen på de fristående resursskolorna var att andelen pojkar på skolorna var hög. Elevstatistiken för de fristående resursskolorna visar att 70 procent av eleverna på resursskolorna var pojkar under perioden 2010–2016.[272] Den ojämna könsfördelningen på de fristående resursskolorna, som ju specifikt riktade sig till elever med neuropsykiatriska diagnoser, kan förklaras med att det fanns fler pojkar än flickor med sådana diagnoser. Även särskolans elevunderlag utgjordes av en hög andel (60 procent) pojkar.[273] Både svensk och internationell forskning har dock belyst att den högre andelen pojkar med diagnoser inte nödvändigtvis beror på att färre flickor har svårigheter. Istället kan det bero på att flickors och pojkars beteenden skiljer sig åt och att pojkars, överlag mer utåtagerande sätt, oftare uppmärksammas och identifieras som en neuropsykiatrisk diagnos av omgivningen. Det kan i sin tur ha att göra med att flera av kriterierna för diagnoserna baseras på pojkars beteenden.[274] Intervjuer med föräldrar och rektorer som genomförts inom ramen för den här studien pekade också på att ett utåtagerande sätt i grundskolan var ett incitament för både föräldrar och skolpersonal att hitta en skolplacering i en fristående resursskola.

Sammantaget belyser analysen att elevrekryteringen till de fristående resursskolorna inte bara formades av elevernas svårigheter och diagnoser utan att också kön, nationell bakgrund och familjens utbildningsnivå präglade fördelningen av

[272] Könsfördelningen skilde sig inte nämnvärt mellan åren utan låg relativt konstant. Uppgifterna överensstämmer med kartläggningar av könsfördelningen bland stockholmselever som gick på resursskolorna 2016 respektive 2019 som utbildningsförvaltningen i Stockholms stad genomfört. Utbildningsförvaltningen, Stockholms stad (2019), *Kartläggning av elever på fristående skolor med begränsat mottagande.*, s. 2.
[273] Skolinspektionen (2011),Ibid., s. 12.
[274] Statens beredning för medicinsk utvärdering (2005), ”ADHD hos flickor”, s. 53; Kopp, S. & Järvå, H. (2004), *Kön och autism*, s. 4.

elever med diagnoser och behov av särskilt stöd på grundskolefältet. Elevrekryteringen till resursskolorna kan sättas i relation till de resurser som Stockholms stad kanaliserade till de olika skolverksamheterna. I det kommande avsnittet beskrivs fördelningen av ekonomiska medel till elever i behov av särskilt stöd mellan resursskolorna, CSI-grupperna, ”vanliga” fristående och kommunala grundskolor i Stockholm. Analysen baseras på uppgifter om utbetalade tilläggsbelopp och medel till CSI-grupperna som begärdes ut från utbildningsförvaltningen i Stockholms stad för perioden 2012–2016.

Fördelningen av ekonomiska resurser

Under undersökningsperioden kunde fristående resursskolor, kommunala grundskolor och ”vanliga” fristående grundskolor ansöka om särskilda medel från utbildningsförvaltningen i Stockholm, så kallade tilläggsbelopp, om de hade elever med vad utbildningsförvaltningen bedömde var ”extraordinära behov”.[275] År 2010 till år 2013 ökade antalet elever i Stockholms stad som fick tilläggsbelopp från 340 elever till knappt 1600 elever.[276] Elevökningen åtföljdes av en kostnadsökning för tilläggsbeloppen, från 100 till cirka 350 miljoner kronor per år. De följande tre åren delade utbildningsförvaltningen ut mellan 350 miljoner och 380 miljoner kronor årligen i tilläggsbelopp. CSI-grupperna tilldelades istället en fast summa per år på cirka 60 miljoner kronor per år.

Under perioden 2012–2016 fick de kommunala skolorna ungefär tre gånger så mycket tilläggsbelopp som de ”vanliga” fristående skolorna men de kommunala skolorna hade också närmare tre gånger så många elever som de fristående skolorna och fler elever i behov av särskilt stöd. En förhållandevis stor andel av resurserna kanaliserades till CSI-grupperna och de fristående resursskolorna. Det genomsnittliga beloppet per elev i CSI-grupperna och i de fristående resursskolorna var markant högre än det genomsnittliga tilläggsbeloppet för elever i behov av särskilt stöd som gick i vanliga grundskolor. Sammantaget fick de fristående resursskolorna, i vilka 0,8 procent av stockholmseleverna gick, nästan lika mycket i tilläggsbelopp som samtliga kommunala grundskolor, det vill säga drygt 130 miljoner kronor per år. Eleverna i CSI-grupperna, i vilka 0,2 procent av eleverna gick, fick det högsta beloppet per elev. Av den totala summan tilläggsbelopp som betalades ut till elever under perioden 2013–2016 tilldelades de fristående resursskolorna 36 procent, de kommunala grundskolorna 35 procent, CSI-grupper 17 procent och de vanliga fristående grundskolorna 12 procent. I tabell 7 i appendix ges en översikt över resurstilldelningen mellan de olika verksamheterna.

[275] Utbildningsförvaltningen i Stockholms stad benämner de särskilda ekonomiska medlen till fristående skolor som tilläggsbelopp medan samma typer av resurser kallas verksamhetsstöd när kommunala skolor får dem. Här har jag valt att benämna både verksamhetsstöd och tilläggsbelopp som tilläggsbelopp.

[276] Utbildningsförvaltningen Stockholms stad (2013), ”Förslag till nytt system för tilläggsbelopp för elever med ett omfattande behov av stöd i grundskolan”, s. 3.

Att de fristående resursskolorna fick en så stor andel av tilläggsbeloppen kan förstås mot bakgrund av att eleverna där hade särskilt stora behov av stöd. Sannolikheten för att en elev skulle få tilläggsbelopp tycktes dock också vara större för elever som gick på en fristående resursskola än för elever på ”vanliga” skolor även om eleverna hade lika stora behov. Enligt en av de intervjuade cheferna på utbildningsförvaltningen fanns det gott om exempel på elever som gått på ”vanliga” grundskolor där skolan inte sökt tilläggsbelopp för eleven från utbildningsförvaltningen trots att eleven hade omfattande behov av stöd. När eleven sedan bytt till en fristående resursskola sökte resursskolan tilläggsbelopp för eleven och blev också beviljade detta av förvaltningen. I kapitel 6 kommer vi att se att en delförklaring till detta förhållande kan vara att det krävdes tid och kompetens för att söka tilläggsbelopp och att ”vanliga” grundskolor i lägre utsträckning prioriterade att bygga upp en sådan kompetens och att söka stöd än vad de fristående resursskolorna gjorde. En annan förklaring som framkommer i kapitel 6 är att konkurrensen mellan grundskolorna innebar att det kunde vara fördelaktigt för en grundskola om en elev, som upplevdes som svårhanterlig, flyttade till en fristående resursskola och att grundskolorna därför ibland kunde vara benägna att få till en sådan flytt istället för att själva ansöka om tilläggsbelopp för eleven.

Sammanfattningsvis blottlägger den statistiska analysen att den ekonomiska tilldelningen till de fristående resursskolorna och de kommunala CSI-grupperna var jämförelsevis hög. Elever i dessa verksamheter fick markant mer resurser än elever i behov av särskilt stöd som gick i den vanliga grundskolan. En sådan resursfördelning förefaller rimlig om man utgår ifrån att det var eleverna med de allra största behoven som gick på de fristående resursskolorna och i CSI-grupperna. Att söktrycket till de båda skolverksamheterna var högt belyser dock att det skedde en sållning av elever till CSI-grupperna och de fristående resursskolorna. Det vill säga alla elever, som av föräldrar eller rektorer bedömdes ha så stora behov att de skulle vara betjänta av att gå i en CSI-grupp eller en fristående resursskola, fick inte en plats. Sållningen av elever tycktes ske, åtminstone delvis, efter sociala skiljelinjer. I korthet framstod det som mer sannolikt att få en plats i en fristående resursskola för pojkar och elever med svensk bakgrund. Även om det inte finns någon statistik på området ger de fristående resursskolornas tydliga inriktning på elever med neuropsykiatriska diagnoser samt intervjuer med resursskolerektorer och föräldrar också en bild av att det krävdes en neuropsykiatrisk diagnos för att få en plats på en resursskola. Att elever från hem med få respektive många utbildningstillgångar hamnade på olika fristående resursskolor pekar också på att det fanns en intern ordning mellan de fristående resursskolorna där vissa resursskolor lockade till sig elever med en viss social bakgrund medan andra resursskolor rekryterade andra sociala grupper. Denna ordning hängde, som vi kommer att se, samman med skillnader i olika sociala gruppers utbildningsstrategier för sina barn.[277]

[277] Bostadssegregationen kan också ha inverkat men elever på fristående resursskolor var ofta berättigade till skoltaxi och kunde därför gå i skolor som låg långt från det egna hemmet.

I kapitel 4 beskrevs hur kamper inom skilda fält formade utbudet av institutionella och pedagogiska former för elever i behov av särskilt stöd och att en särskild nisch med skolverksamheter för elever med neuropsykiatriska diagnoser växte fram inom grundskolefältet i Stockholm. I det här kapitlet har en diskussion förts om att olika skolverksamheter i nischen likväl som skolor på det övriga grundskolefältet hade olika mycket resurser till elever i behov av särskilt stöd och att olika skolor och skolverksamheter också satsade på elevgruppen på olika sätt. Ett huvudresultat är att den sociala bakgrunden hos elever i behov av särskilt stöd påverkade vilken typ av skolverksamhet eleverna hamnade i och därmed vilka resurser de hade att tillgå.

I det kommande kapitlet analyseras skolors skilda förhållningssätt till elever i behov av särskilt stöd. Skolornas förhållningssätt förstås mot bakgrund av skolornas positioner på grundskolefältet och deras strategier för att bevara och förbättra dessa i relation till andra skolor. Som vi kommer att se präglades skolornas agerande för att behålla sina positioner gentemot varandra av fördelningen av elever i behov av särskilt stöd på grundskolefältet samtidigt som skolorna själva påverkade fördelningen av dessa elever på fältet.

KAPITEL 6

Skolornas strider

I det här kapitlet undersöks skolors förhållningssätt till elever i behov av särskilt stöd mot bakgrund av skolornas tillgångar. Närmare bestämt fokuseras hur skolornas tillgångar i form av ekonomiska resurser, elever och föräldrar samt rykte formar deras förhållningssätt till elever i behov av särskilt stöd. I analysen förstås skolornas skilda förhållningssätt avseende elever i behov av särskilt stöd som del av deras strategier för att bevara och förbättra sina positioner i relation till andra skolor på grundskolefältet. I avhandlingens teorikapitel diskuteras Bourdieus begrepp strategi, fält och kapital mer ingående men i korthet belyser dessa forskningsredskap att en viss position på grundskolefältet öppnar upp för en specifik uppsättning strategier samt att skolors positioner betingas av deras mängd och sammansättning av kapital. Genom att analysera vad skolornas olika typer av tillgångar betydde för hur de hanterade, förstod och på andra sätt förhöll sig till elever i behov av särskilt stöd är ambitionen att visa på skillnader mellan skolors förhållningssätt till elever i behov av särskilt stöd bland skolor i olika positioner på grundskolefältet. Avsikten är också att, med hjälp av kapitalbegreppet, ge en inblick i vad som kan ligga bakom skolors skilda förhållningssätt till elever i behov av särskilt stöd.

Det empiriska materialet som ligger till grund för kapitlet utgörs av intervjuer med rektorer på 14 grundskolor och statistiska uppgifter avseende grundskolornas ekonomi, personal, elevernas sociala bakgrund, betyg samt om skolornas arbete med särskilt stöd. Åtta av de intervjuade rektorerna arbetade på kommunala grundskolor och sex av dem var rektorer på fristående grundskolor. Av de fristående skolorna var fem resursskolor. Urvalet av grundskolorna var strategiskt såtillvida att skolor som befann sig i olika delar av grundskolefältet valdes ut. Skolornas sociala rekrytering användes som indikator för att avgöra positionen på grundskolefältet.[278] I kapitlet diskuteras först ”vanliga” grundskolors förhållningssätt till elever i behov av särskilt stöd. Det vill säga grundskolor som inte specifikt riktade sig till elever i behov av särskilt stöd. Därefter beskrivs och analyseras förhållningssätt bland fristående resursskolor vilka alla specifikt riktade sig till elever med neuropsykiatriska diagnoser.

[278] Ett längre resonemang om urvalsprinciperna förs i kapitel 3.

Grundskolorna

De intervjuade rektorerna på grundskolorna beskrev att deras skolor i hög utsträckning påverkades av beslut och regler avseende elever i behov av särskilt stöd som låg utanför skolornas kontroll. Resurstilldelning, organisationsformer och skilda sätt att förstå elever i behov av särskilt stöd var omdebatterade frågor bland politiker, byråkrater, föräldrar, forskare, intresseorganisationer och andra aktörer. Skilda synsätt under olika tider förändrade förutsättningarna för grundskolorna och det var inte alltid lätt för rektorerna att förstå vilket stöd som var möjligt att få, hur direktiv skulle följas eller att själva ta ställning till olika perspektiv på hur elevgruppen skulle bemötas. Rektorer som hade arbetat i skolan under en längre tid kunde också berätta om hur policys och regler för arbetet med elever i behov av särskilt stöd förändrats över tid samt hur politik och förvaltningsdirektiv avseende elevgruppen svängt fram och tillbaka.

En genomgripande förändring på området var att den kommunala resursskolan S:t Örjans skolor lagts ned år 2012. S:t Örjans skolor hade ersatts med mindre undervisningsgrupper, så kallade CSI-grupper, men dessa hade färre elevplatser än vad S:t Örjans skolor haft. För rektorerna innebar det att möjligheterna att finna alternativa skolplaceringar till elever, de bedömde att man inte kunde bemöta inom ramen för den egna verksamheten, hade begränsats. En annan betydelsefull förändring för rektorerna var införandet av ett skolvalssystem för föräldrar till de fristående resursskolorna år 2010. Innan skolvalssystemet omfattade de fristående resursskolorna kunde rektorer köpa platser till elever i behov av särskilt stöd på resursskolor. Efter skolvalssystemet införts till de fristående resursskolorna var det upp till föräldrar att söka plats och istället för att den grundskola eleven gick på bekostade resursskoleplatsen så stod centrala utbildningsförvaltningen för kostnaden. Till dessa förändringar kan utbildningsförvaltningens resurstilldelningssystem för elever i behov av särskilt stöd läggas. Skolorna hade möjlighet att söka extra medel, så kallade tilläggsbelopp, för elever i behov av särskilt stöd men vilka elever som fick resurser samt vilka regler som gällde för att få medel skiftade över tid. Enligt rektorerna rådde det oklarheter kring vilka elever i behov av särskilt stöd som skolorna kunde få tilläggsbelopp för från kommunen och rektorerna menade att det många gånger var svårt att alls få ekonomiskt stöd till sådana elever. Sammantaget skapade de organisatoriska och ekonomiska villkoren samt skiftande perspektiv på hur elever i behov av särskilt stöd borde bemötas i skolan en osäkerhet bland rektorerna. De gav utryck för att de kände sig lämnade ensamma med ett svårlöst problem. Utöver känslan av otydlighet avseende kommunens stöd och direktiv beskrev rektorerna att de var osäkra på betydelsen av de neuropsykiatriska diagnoserna. Hur diagnoserna och ökningen av dem skulle förstås, vilket ansvar skolan respektive föräldrar och andra aktörer hade var långt ifrån uppenbart enligt rektorerna. En del rektorer var också kritiska till diagnoserna och gav till exempel uttryck för att alltför många elever diagnostiserades.

I nästa avsnitt beskrivs de nio grundskolorna på vilka rektorer intervjuats. Beskrivningen är tänkt att ge en bild av skolornas tillgångar och därigenom också skolornas positioner på grundskolefältet.

Grundskolor med skilda tillgångar

För att ge en översiktlig bild av de nio grundskolorna redovisas uppgifter avseende skolornas ekonomi, personal, elevernas sociala bakgrund samt skolornas arbete med särskilt stöd i tabell 3.[279] Uppgifter för perioden 2012–2016 har slagits samman för att ge mer kompletta och tillförlitliga uppgifter. I de flesta fall har ett medelvärde räknats ut för de fem åren men i vissa fall har det endast funnits uppgifter för ett eller ett fåtal år och i de fallen har statistik för det eller de åren använts. I tabellen kan vi se att Omsjöskolan, Strömmaskolan, Järneksskolan, Forsåsskolan och Sandsbyskolan hade en jämförelsevis låg andel föräldrar med en längre högskoleutbildning och att andelen elever med utländsk bakgrund var relativt hög. Andelen föräldrar med en längre högskoleutbildning eller forskarutbildning låg på dessa skolor var mellan 19 och 30 procent. Andelen elever med utländsk bakgrund låg på mellan 41 och 84 procent. I kapitel 5 tydliggjordes att skolor med elever från hem med få utbildningstillgångar vanligen hade en hög andel elever i behov av särskilt stöd. Samma mönster återfanns på Omsjöskolan, Strömmaskolan, Järneksskolan och Forsåsskolan. Sandsbyskolan hade dock en relativt låg andel elever med åtgärdsprogram men en hög andel elever i särskild undervisningsgrupp.

Kärnviksskolan, Solstaskolan, Bäckbroskolan och Tallsjöskolan hade en hög andel elever med föräldrar med en längre utbildning och en låg andel elever med utländsk bakgrund. Andelen föräldrar med en längre högskoleutbildning eller forskarutbildning låg på dessa skolor mellan 59 och 80 procent. Andelen elever med utländsk bakgrund låg mellan 7 och 15 procent. Andelen elever i behov av särskilt stöd var jämförelsevis låg på dessa skolor. På Solstaskolan fanns en särskild undervisningsgrupp med några få elever men på de övriga fyra skolorna gick inga elever i en särskild undervisningsgrupp. Även dessa uppgifter överensstämmer med det generella mönstret bland samtliga skolor som beskrevs i kapitel 5. Noterbart är att andelen speciallärare/specialpedagoger och lärare med specialpedagogisk examen, på de skolor där intervjuer genomfördes, inte alltid var högre på skolor med en hög andel elever i behov av särskilt stöd än på skolor med jämförelsevis få elever i behov av särskilt stöd. Den statistiska analysen av samtliga grundskolor i föregående kapitel visar dock att det vanligen var så.

[279] Elev med utländsk bakgrund avser elever som är födda utomlands och elever med två föräldrar som fötts utomlands. Den högsta utbildningsnivån hos mamman eller pappan användes som indikator på utbildningsnivå.

Tabell 3. Indikatorer för elevernas bakgrund och skolornas arbete med särskilt stöd på de nio grundskolorna. Uppgifterna utgörs av medelvärden för perioden 2012–2016.

Fingerat skolnamn	Organisationsform	Andel föräldrar med längre högskoleutbildning, inkl. forskarutbildning.	Andel föräldrar medutländsk bakgrund.	Socioekonomiskt anslag Per elev och år. och elev (2016)	Andel specialpedagog/lärare	Andel med specialpedagog examen	Andel elever med anpassad studiegång	Andel elever med åtgärdsprogram	Andel elever i särskild undervisningsgrupp
Omsjöskolan	K	20	84	39 000	10	9	1	9	2
Strömmaskolan	K	19	76	43 000	10	4	3	12	5
Järneksskolan	K	21	66	37 000	13	8	4	17	4
Forsåsskolan	K	30	41	37 000	11	8	2	15	5
Sandsbyskolan	K	25	69	28 000	8	4	6	2	2
Kärnviksskolan	K	59	15	7 000	9	7	0	2	0
Solstaskolan	K	65	10	3 000	9	7	0	6	1
Bäckbroskolan	F	57	16	2 000	3	0	0	2	0
Tallsjöskolan	K	80	7	2 000	9	8	1	4	0

Skolornas ekonomiska tillgångar

På grund av Stockholms stads socioekonomiska resursfördelningssystem skilde sig skolornas ekonomiska tillgångar åt avsevärt. Utöver den skolpeng som varje elev förde med sig till sin skola tilldelades skolorna ett ekonomiskt anslag per elev som baserades på elevens socioekonomiska bakgrund. I praktiken innebar det att Tallsjöskolan som befolkades av elever från resursstarka hem fick 2 000 kronor per elev och år i socioekonomiskt anslag medan Omsjöskolan, som hade en hög andel nyanlända elever och föräldrar med låg utbildning, fick 39 000 kronor per elev och år i socioekonomiskt anslag. Det ekonomiska fördelningssystemet beräknades endast utifrån elevernas sociala bakgrund och tog inte hänsyn till antalet elever i behov av särskilt stöd. Enligt utbildningsförvaltningens direktiv var det dock i de allra flesta fall tänkt att skolorna skulle bemöta elevernas särskilda behov inom ramen för sin ordinarie budget. Om en elev hade vad utbildningsförvaltningen i Stockholms stad bedömde var ”extraordinära behov av särskilt stöd” kunde skolorna ansöka om tilläggsbelopp från utbildningsförvaltningen.

Rektorerna på Strömmaskolan och Omsjöskolan, två grundskolor med höga socioekonomiska anslag i vad som beskrivits som socioekonomiskt utsatta områden i Stockholm, framhöll båda att det socioekonomiska resursfördelningssystemet i Stockholm var generöst. Rektorn på Omsjöskolan förklarade att på hennes skola hade man ”väldigt mycket extraresurser… för Stockholm har ju ett schysst fördelningssystem”. Rektorn på Strömmaskolan gav en liknande beskrivning av läget men tydliggjorde också att det kompenserande socioekonomiska fördelningssystemet behövdes eftersom det var så segregerat i Stockholms skolor och många elever på skolor som hans därför hade stora behov av stöd på olika sätt. Det svåraste uppdraget för Strömmaskolan var i alla fall inte att få pengarna att räcka utan att använda dem på ett sätt som gav resultat menade rektorn. För

Strömmaskolan innebar den socioekonomiska tilldelningen bland annat att man kunde ha små klasser och få elever per lärare.

> Man kan ju inte säga att vi saknar ekonomiska förutsättningar med det här systemet som vi har. Jag undrar om det finns någon kommun som har ett sådant långtgående fördelningssystem som Stockholm. Det är å andra sidan få kommuner som är så segregerade också. Så att utifrån de förhållanden som råder... så kan vi nog inte klaga på de ekonomiska förutsättningarna. Det gäller att man använder dem på rätt sätt bara. Och jag tycker nog att vi använder dem ganska kreativt, får jag säga... vi har möjlighet att ha små klasser, på grund av det socioekonomiska tillägget. Lärartätt är det också.
>
> (Rektor Strömmaskolan)

Den kommunala skolan Tallsjöskolan och den fristående skolan Bäckbroskolan befolkades av elever från överlag resursstarka hem och hade därför en mycket lägre budget att röra sig med än Omsjöskolan och Strömmaskolan. Trots att Tallsjöskolan och Bäckbroskolan hade relativt få elever i behov av särskilt stöd beskrev rektorerna på dessa skolor, till skillnad från rektorerna på Omsjöskolan och Strömmaskolan, att det var svårt att få ekonomin att räcka till elever i behov av särskilda stöd. Rektorn på den fristående skolan Bäckbroskolan framhöll att han önskade att de haft ”mer utrymme, mer specialpedagoger, mer fasta undervisningsgrupper” på skolan. I intervjuutdraget nedan svarar rektorn på frågan om vad som hindrar honom från att anställa fler specialpedagoger och ordna fler undervisningsgrupper såsom han önskade. Enligt rektorn var det både fråga om att det rådde brist på specialpedagoger och att de specialpedagoger som trots allt fanns hade löneanspråk som var svåra att möta med skolans budget.

> Emma: Men finns det någonting som hindrar det?
> Rektorn: Ja, det är ekonomiska resurser... och då är det jättesvårt att fatta ett beslut att nu ska vi anställa mer specialpedagoger. Ja, kanon. För det första, för vilka pengar då? För det andra, var ska vi hitta specialpedagogerna? Finns inte ens specialpedagoger att få tag i. Hittar man någon så kostar de 50 000. Det är inte helt enkelt att ha en specialpedagog som kommer in på en lön som är högre än en biträdande rektor till exempel.
>
> (Rektor Bäckbroskolan)

Bäckbroskolans rektor framhöll också att det var snart sagt omöjligt för fristående grundskolor, som inte var resursskolor, att få tilläggsbelopp för elever i behov av särskilt stöd från kommunen. Systemet var orättvist menade rektorn för hans upplevelse var att det var mycket svårare för fristående skolor att få stöd för elever i behov av särskilt stöd än det var för de kommunala skolorna. Vid tidpunkten för intervjun hade Bäckbroskolan fått ett tilläggsbelopp beviljat men det hörde till ovanligheterna sa rektorn. Utbildningsförvaltningen hade annars hänvisat till att den ordinarie skolpengen också skulle täcka kostnader för elever i behov av

särskilt stöd och skolans ansökningar om tilläggsbelopp hade enligt rektorn varit ”i vändande post mer eller mindre, till utbildningsförvaltningen och sen tillbaka”. Även om skolan sökt pengar för elever som enligt rektorn varit ”väldigt utåtagerande, har inlärningssvårigheter, man vågar inte släppa eleven på rasterna, man behöver en extra resurs i klassrummet” hade de inte fått ekonomiska anslag förklarade han. Rektorn tydliggjorde också att ”har man ett par sådana elever i olika årskurser, då blir det plötsligt resurskrävande.”

I likhet med rektorn på den fristående skolan Bäckbroskolan beskrev rektorn på kommunala Tallsjöskolan att frågan om elever i behov av särskilt stöd hamnade i konflikt med kraven på att hålla budget. Över åren hade man rekryterat mer personal än man hade råd med på Tallsjöskolan och det låg nu på den nytillsatta rektorns bord att ordna upp ekonomin. ”Det är mycket personal och... nu ser vi att fortsätter vi med den här bemanningen som vi har i dagsläget, då kommer vi att gå 2 miljoner back det här året” förklarade rektorn. Till skillnad från rektorn på Bäckbroskolan, som beskrev att man på Bäckbroskolan ansökt om tilläggsbelopp men fått avslag, berättade rektorn på Tallsjöskolan om att man på hennes skola avstått från att söka tilläggsbelopp för elever som kanske skulle kunnat få tilläggsbelopp. Kompetensen på skolan i denna fråga var inte så hög menade rektorn. Personalen var dessutom redan under stor press på grund av de resursstarka eleverna som gick på skolan och deras föräldrar vilka hade särskilt höga krav på skolan. Personalen på skolan hade därför inte någon tid över att lägga på att ansöka om tilläggsbelopp.

Exemplen med å ena sidan Omsjöskolan och Strömmaskolan och å andra sidan Bäckbroskolan och Tallsjöskolan belyser att skolor med olika position på grundskolefältet hade skilda ekonomiska villkor. Exemplen visar också att de ekonomiska tillgångarna påverkade skolornas förhållningssätt till elever i behov av särskilt stöd genom att skolorna hade mer eller mindre ekonomiska tillgångar att satsa på insatser för dessa elever. Trots att Bäckbroskolan och Tallsjöskolan hade relativt få elever i behov av särskilt stöd upplevde de en spänning mellan att leva upp till ekonomiska krav och att stödja elever i behov av särskilt stöd. På Omsjöskolan och Strömmaskolan var inte skolornas budget så begränsande men, som vi kommer att se, gav rektorerna på dessa skolor uttryck för att elever i behov av särskilt stöd stod i konflikt med skolornas möjlighet att behålla sina positioner på grundskolefältet på andra sätt.

Skolornas elevsammansättning

Enligt de intervjuade rektorerna fanns det en motsättning mellan att leva upp till förväntningar och krav bland å ena sidan elever utan särskilda behov och å andra sidan elever med särskilda behov. I det följande avsnittet beskrivs hur denna spänning tog sig i uttryck och hur den skilde sig åt mellan skolor i olika positioner på grundskolefältet.

Enligt rektorerna präglade elevernas sociala bakgrund skolverksamheterna på många sätt men inte minst när det kom till frågan om elever i behov av särskilt

stöd. Rektorerna på Omsjöskolan och Strömmaskolan, två skolor i mindre privilegierade områden i Stockholm, berättade till exempel att de hade många elever med omfattande behov av särskilt stöd på sina skolor och att detta delvis hade med den sociala rekryteringen till skolorna att göra. I familjer med svaga resurser var det svårt att hantera ett barn med en neuropsykiatrisk diagnos resonerade rektorn på Omsjöskolan och barnets svårigheter kunde därför få särskilt stora konsekvenser och visa sig på ett tydligt sätt i skolan.

> Emma: Tror du att det är fler sådana elever här än på andra skolor? Rektorn: Ja, jag tror på ett sätt det, för att är man en familj med mycket problematik, allt ifrån ekonomi till kanske trauman och så vidare, och sen får man ett barn med stor egen problematik, som är svårhanterligt... Oftast är barn med de här typerna av diagnoser svåra att hantera, man måste hantera på ett helt annat sätt. De är mer krävande att hantera. Och är man då en familj som har mycket annan tyngd och mycket andra svårigheter att tampas med så är det nog… Ja, det är inte lätt då. Det är inte lätt för någon familj tror jag, att få ett barn med väldigt grav ADHD till exempel. Men ja. Så det tror jag på ett sätt, att det blir ytterligare en belastning förstås på familjen om man redan har stor tyngd... Det blir... lite upphöjt till två liksom.
>
> (Rektor Omsjöskolan)

Rektorerna på Omsjöskolan och Strömmaskolan framhöll dock att den jämförelsevis höga andelen elever i behov av särskilt stöd på deras skolor inte bara hade med föräldrarnas sämre möjligheter att stötta sina barn i hemmet att göra. Enligt rektorerna berodde det också på att resurssvaga föräldrar med barn i behov av särskilt stöd var mindre benägna att göra aktiva skolval än föräldrar med starkare resurser. Rektorn på Strömmaskolan beskrev att det blev ”en självsållning... i skolvalet”.

> Många elever med särskilda behov... av någon anledning så verkar deras föräldrar i hög grad inte välja skola aktivt. Utan man hamnar då på den närmaste skolan, och då är vi den.
>
> (Rektor Strömmaskolan)

Rektorn på Omsjöskolan påpekade att den omvända situationen gällde för resursstarka föräldrar till elever i behov av särskilt stöd, som vanligen gick på skolor i mer privilegierade delar av staden. De föräldrarna sökte aktivt och självmant plats till sina barn på fristående resursskolor menade rektorn. Den ojämna fördelningen av elever med särskilda behov mellan skolor med resursstarka respektive resurssvaga elever accentuerades därför ytterligare enligt rektorn på Omsjöskolan. I intervjuutdraget nedan beskriver rektorn den, i hennes perspektiv, orättvisa situationen på skolmarknaden där skolor i priviligierade områden hade ett utflöde av elever i behov av särskilt stöd genom föräldrarnas skolval till skillnad från skolor i mindre priviligierade områden.

> De fristående resursskolorna har brett ut sig. Det är därför det blir ett väldigt ojämlikt system, som... ökar skillnaderna, skulle jag vilja säga. Eftersom en högutbildad familj i Bromma, som har ett barn som har autism, de tar sig fram och letar upp på nätet, och förstår att 'det här måste jag själv rodda i', och ställer sig i kö, som man måste göra på [resursskolan] Åskolan jättetidigt för att få en plats, liksom. De kan ta sig fram i systemet. Medan vi då...
>
> (Rektor Omsjöskolan)

Den samstämmiga bilden från de intervjuade rektorerna var att det var nästintill omöjligt att få platser till elever i behov av särskilt stöd i stadens mindre undervisningsgrupper, de så kallade CSI-grupperna. Systemet innebar, som rektorerna såg det, att de riskerade att bli fast med elever som hade så stora behov av särskilt stöd att man inte kunde tillgodose dem på skolan. På grundskolor med resurssvaga föräldrar, där föräldrarna till elever i behov av särskilt stöd vanligen inte själva ställde sig i kö till fristående resursskolor, upplevde rektorerna att de i särskilt hög utsträckning blev kvar med mycket svåra elever på skolan. Att ha en alltför hög andel elever i behov av särskilt stöd och att ha elever med alltför stora särskilda behov kunde vara förödande för skolorna, beskrev rektorerna på Strömmaskola och Omsjöskolan. Andra "starka" elever kunde i en sådan situation nämligen välja att söka sig till andra skolor. Enligt rektorerna gällde det därför att arbeta hårt för att inte förlora de "starka" eleverna. "Det visar all forskning också att ha den här blandningen, att de starka blir kvar… har så otroligt stor betydelse för svagpresterande elever. Det visar all forskning. Så att det måste vara vår mission att få dem kvar" förklarade rektorn på Omsjöskolan.

Både Strömmaskolan och Omsjöskolan hade gjort omfattande investeringar avseende särskilt stöd. De hade till exempel en hög personaltäthet, en hög andel lärare med specialpedagogisk kompetens och det fanns mindre undervisningsgrupper på båda skolorna. Trots dessa satsningar var det inte alltid möjligt för skolorna att hantera de stora behoven av stöd eleverna hade menade rektorerna. I intervjuutdraget nedan beskriver rektorn på Omsjöskolan att alltför svåra elever till och med kunde hota skolans överlevnad. Med hänvisning till Rågsvedsskolan, en kommunal skola i ett socialt utsatt område i Stockholm som med tiden fått ett allt svagare elevunderlag och till slut fått lägga ned, beskrev rektorn den risk svåra och utåtagerande elever kunde utgöra. Alltför många sådana elever kunde leda till att högpresterande elever lämnade skolan och skolan riskerade därefter att hamna i en nedåtgående och ödesdiger spiral med allt större elev- och lärartapp.

> I olika omgångar så har vi haft så svåra barn så att det har påverkat vår skola jättemycket. För om du har en väldigt utagerande, hotfull elev i gruppen, du har en resurs, hon går efter eleven hela tiden, du försöker göra anpassningar av alltihopa. Men det här är en elev som påverkar resten av klassen jättemycket, där man känner sig rädd och så vidare, och där det blir så att de starkaste, de börjar lämna. De söker sig till andra skolor och lämnar... Vi har det som en, verkligen vår nyckelfråga på den här skolan. Det är hur vi hanterar de här utagerande eleverna som

> påverkar trygghet och studiero mycket. För om vi inte kan hantera den, då kan vår skola bli en Rågsvedskola, du vet, där det är bara elever med mycket stora svårigheter som är kvar. Alla starka har försvunnit. Och då... går det snabbt utför. För det börjar med att eleverna lämnar, så småningom lämnar alla våra fantastiska lärare också, för de flesta lärare vill ha en blandning av elever… Vi jobbar mycket med hur vi ska öka vår kompetens kring elever i behov av särskilt stöd… Men då brukar jag fundera på om jag ska ta ett vanligt klasskort så här, och så ska jag stryka… alla starka elever i en klass. Och liksom, för att visa på, 'hur skulle du tänka om klassen såg ut så här?'... Vi hanterar jättemycket svårt här... som man skulle ha jättesvårt att hantera i vilken skola som helst. Men det här kan vara det som gör spiken i kistan.
>
> (Rektor Omsjöskolan)

Det socioekonomiska fördelningssystemet i Stockholms stad som syftade till att motverka sociala skillnader mellan skolor i staden innebar att skolor som Omsjöskolan och Strömmaskolan fick en särskilt hög budget men det kunde alltså inte motverka den risk rektorerna upplevde att särskilt svåra elever utgjorde för deras skolor. Om skolorna, på grund av alltför svåra elever i behov av särskilt stöd, drabbades av ett elevutflöde skulle skolornas ekonomi, som var knuten till eleverna genom skolpengen, trots allt dräneras.

I de fall Omsjöskolan fick alltför krävande elever i behov av särskilt stöd återstod endast möjligheten att, för elevens och skolans skull, försöka hjälpa eleven och dess föräldrar att söka en plats på en fristående resursskola förklarade Omsjöskolans rektor. Eftersom föräldrarna på Omsjöskolan i många fall hade svårt att navigera i utbildningssystemet och byråkratin hade kuratorn på Omsjöskolan fått i uppdrag av rektorn att hjälpa föräldrar att leta rätt på fristående resursskolor, besöka dem och slutligen ansöka om en plats. ”För våra [föräldrar] det är helt omöjligt… Jag brukar säga att 'jag råder dig att ta hjälp av Ester, vår kurator här, för att ansöka och ställa dig på kö'”. Rektorerna på Omsjöskolan och Strömmaskolan beskrev att skolpersonalen på deras skolor behövde arbeta på ett särskilt kompensatoriskt sätt för att hjälpa de jämförelsevis resurssvaga föräldrarna till eleverna på skolorna. Omsjöskolans sätt att hjälpa elever till fristående resursskolor var, enligt rektorn på Omsjöskolan, del i ett sådant arbete. Till skillnad från skolor med resursstarka föräldrar som på egen hand kunde finna vägen till en fristående resursskola och som själva aktivt krävde stöd till sina barn efterfrågade föräldrarna på Omsjöskolan och Strömmaskolan sällan stöd. Istället var det skolpersonalen som fick föreslå åtgärder. ”Det händer väldigt sällan... att föräldrar kommer hit och, så att säga, vet vad de kan begära, eller borde kunna begära, för anpassningar... sa rektorn på Strömmaskolan och förklarade att ”Det är nog ofta tvärtom, att vi berättar hur vi tänker anpassa för eleven. Och då är oftast föräldrarna väldigt nöjda med det”. Att visa föräldrar vägen till en fristående resursskola var alltså ett sätt att hjälpa elever och föräldrar men det kan också tolkas som ett sätt för skolor med elever från resurssvaga hem att själva

överleva i konkurrensen på grundskolefältet genom att minska ned på andelen elever i behov av särskilt stöd på den egna skolan.

Det perspektiv på spänningen mellan att å ena sidan stödja elever i behov av särskilt stöd och å andra sidan leva upp till förväntningar bland elever utan sådana behov, som rektorerna på Strömmaskolan och Omsjöskolan gav uttryck för, kan ställas mot Tallsjöskolans rektors beskrivning. Tallsjöskolan låg i ett priviligierat område i Stockholm och på skolan gick elever från mycket utbildningsstarka hem. Cirka 80 procent av föräldrarna hade en längre högskoleutbildning eller en forskarutbildning. Till skillnad från Strömmaskolan och Omsjöskolan hade skolan en låg andel elever i behov av särskilt stöd. På en sådan skola skulle man kunna tro att det inte fanns någon spänningen mellan att stödja elever med och utan särskilda behov. Så visade det sig dock inte vara.

Rektorn på Tallsjöskolan beskrev sin skola på följande sätt. Som framgår av citatet var skolans sociala rekrytering präglande för skolan enligt rektorn.

> Emma: Skulle du kunna börja med att beskriva Tallsjöskolan, och vad som utmärker Tallsjöskolan, som du ser det, i relation till andra skolor i Stockholm? Rektorn: Mm. Då ska vi se. Vi har ungefär 500 elever, årskurs F till 9... Tallsjöskolan… ligger i ett bra område… eleverna är väldigt studiemotiverade. Vi har välutbildade familjer och vi har höga studieresultat. Väldigt höga resultat.
>
> (Rektor Tallsjöskolan)

Liksom rektorerna på Strömmaskolan och Omsjöskolan kopplade rektorn på Tallsjöskolan ihop elevernas och föräldrarnas sociala bakgrund med andelen elever i behov av särskilt stöd. Rektorn berättade att det fanns jämförelsevis få elever som var i behov av särskilt stöd på Tallsjöskolan och att de elever som hade särskilda behov på skolan endast hade ”lättare behov av särskilt stöd.” Hon trodde att det låga antalet elever med särskilda behov berodde på att barnen på Tallsjöskolan hade så god uppbackning hemifrån och att föräldrarna lade särskilt stor tonvikt vid struktur och gott uppförande. Föräldrarnas omfattande stöd till sina barn innebar, som rektorn såg det, att barnen fick hjälp att komma tillrätta med svårigheter och att de därför inte märktes särskilt mycket i skolan.

> Jag tror att man har mer stöd hemma. Och jag tror att vi har den familjestrukturen mer, tror jag, här, faktiskt... Jag upplever också att man är väldigt mån om att sköta sig, att uppföra sig, på något sätt. Och det kan ju också vara så, för att jag menar en del elever i behov av särskilt stöd de är ju i väldigt behov utav struktur och ordning och reda, och... får man det hemma... ja men, då blir det ju lättare. Då blir det ju en hel del utav de här sakerna som inte ger sig till uttryck.
>
> (Rektor Tallsjöskolan)

Trots att det fanns få elever i behov av särskilt stöd på skolan var det inte lätt för skolpersonalen på Tallsjöskolan att hantera de elever som behövde extra stöttning. Enligt rektorn berodde det på att personalen inte var så van vid att arbeta

med särskilt stöd. ”Det första jag såg när jag kom hit” sa rektorn, som var relativt nytillsatt, ”var vissa saker som vi inte hanterade på ett bra sätt... att man inte hade upprättat åtgärdsprogram... att man inte följde upp åtgärdsprogrammen... Så det såg jag till att man gjorde.” På skolan hade man inte heller sökt ekonomiskt stöd för elever i behov av särskilt stöd i den utsträckning rektorn uppfattade att man borde gjort. Rektorn pekade på de särskilda svårigheter som personalen på Tallsjöskolan stod inför. På grund av stadens socioekonomiska resursfördelningssystem, där skolor med en hög social rekrytering fick låga ekonomiska anslag, gick det många elever i varje klass på Tallsjöskolan. Det höga antalet elever per lärare i kombination med att de resursstarka föräldrarna och eleverna på Tallsjöskolan ställde mycket höga krav på lärarna gjorde att lärarna var tvungna att arbeta särskilt hårt för att svara upp mot förväntningarna. Det i sin tur ledde till att lärarna inte hann hjälpa elever med särskilda behov, även om eleverna hade relativt små särskilda behov, förklarade rektorn.

> Det jag kan se, som är en problematik, det är att när man har elever som är väldigt ... Vi har många elever i varje klass. Vi har 30 elever i varje klass. Och när man har elever som är väldigt välpresterande, högpresterande, duktiga, det ställer krav på lärarna... Både eleverna och föräldrarna ställer också krav på lärarna. Och det blir ju att [lärarna] får verkligen jobba med sin undervisning... De blir också högpresterande. Men det blir ibland svårt då ... att kunna hjälpa de här eleverna som har särskilda behov. Och då tycker jag ibland att det är inte särskilt särskilda behov, utan det kanske är egentligen bara att man behöver jobba med anpassningar. Men det blir svårt.
>
> (Rektor Tallsjöskolan)

Tallsjöskolans rektors beskrivning belyser en specifik slags svårighet avseende elever i behov av särskilt stöd som kan uppstå på en skola med många resursstarka och, som rektorn beskrev det, krävande föräldrar och elever.

Även de föräldrar som hade barn med särskilda behov som gick på skolor som Tallsjöskolan kunde dock lägga mycket tid och kraft på att se till så att deras barn fick det stöd och den hjälp de behövde. Rektorn på Tallsjöskolan beskrev föräldrarna till elever i behov av särskilt stöd på Tallsjöskolan som ”jättepålästa” och med ”jättemycket krav”. Att föräldrarna var välinformerade om möjligheter till stöd samt att de lade tid och kraft på att argumentera för att barnen skulle få mycket stöd bidrog till den pressande situationen för lärarna. Det innebar att det var extra viktigt att ”göra rätt saker” menade rektorn. I intervjuutdraget nedan beskriver hon de, som hon såg det, omfattande krav föräldrar kunde ställa på skolan efter att barnen fått en dyslexidiagnos.

> Ja, men just nu så är det några elever, eller barn, där de har fått dyslexidiagnos. Och då är det ju så med de här föräldrarna att då läser man på allting som ett barn med dyslexi kan få, och så frågar de ’Har ni det här i skolan? Får de det här?’... Och då gäller det för läraren att kunna sortera i ’ja, men det här är vad ditt barn

> behöver', liksom så. Och är det så att inte läraren kan det, att inte föräldrarna känner sig [hörda]... då driver de på det här. Och då blir det liksom svårt.
>
> (Rektor Tallsjöskolan)

I citatet med rektorn kan man utläsa att föräldrarnas förväntningar och önskemål ibland uppfattades som överdrivna eller missriktade samt att föräldrarna kunde vara mycket drivande när de ställde krav på skolan. För lärarna kunde det därför vara svårt att tillmötesgå föräldrarna och de kunde då hamna i en situation där de fick kämpa för att förklara och försvara de insatser som skolan gjorde och inte. Exemplen med Tallsjöskolan, Strömmaskolan och Omsjöskolan visar att det fanns en spänning mellan att stödja elever utan särskilda behov och elever med särskilda behov på de tre skolorna men att denna spänning påverkades av skolornas sociala rekrytering på flera delvis motstridiga sätt. Resursstarka föräldrar, som föräldrarna på Tallsjöskolan, hade goda möjligheter att stötta sina barn hemma och de kunde också ta initiativ till att flytta barnen till en fristående resursskola. Sådana utbildningsstrategier bland föräldrarna underlättade situationen för skolan som hade få elever i behov av särskilt stöd och som därför behövde lägga jämförelsevis lite fokus på frågan. Å andra sidan vittnade intervjun med rektorn på Tallsjöskolan om att möjligheterna att stötta de elever, som trots allt var i behov av särskilt stöd, var kringskurna på grund av skolans begränsade budget och de omfattande krav resursstarka föräldrarna till elever utan särskilda behov ställde på skolan. På Omsjöskolan och Strömmaskolan var situationen den omvända i den meningen att skolorna i det närmaste tycktes överhopade av elever i behov av särskilt stöd och för att det för skolorna framstod som nödvändigt att, i mycket hög utsträckning, kompensera för föräldrarnas bristande möjligheter att stötta sina barn. De ekonomiska anslagen på skolorna begränsade inte verksamheten på dessa två skolor. Däremot framstod risken att ”starka elever” lämnade skolan på grund av de många eleverna med särskilda behov som ett överhängande och allvarligt problem. En alltför hög andel elever i behov av särskilt stöd tycktes därmed utgöra ett slags risk för skolornas möjlighet att värna om ”starka” elever vilka utgjorde en central tillgång för skolornas möjligheter att behålla sina positioner på grundskolefältet.

En fråga som var nära sammankopplad med skolornas elevsammansättning var skolornas rykte. I likhet med frågan om skolornas sociala rekrytering tillmätte de intervjuade rektorerna i studien skolornas rykte stor betydelse.

Skolornas rykte

Rektorerna menade att en skolas rykte både påverkade hur många och vilka elever skolan attraherade. Skolorna arbetade många gånger aktivt med sitt rykte genom att utarbeta profiler där de själva försökte definiera de värden deras skola skulle kopplas samman med. Enligt rektorerna baserades ryktet också på vilken personal skolan hade och på elevernas kunskapsresultat. Skolans rykte och arbete för att

värna sitt rykte visade sig forma skolornas förhållningssätt till elever i behov av särskilt stöd på olika sätt.

I det här avsnittet jämförs tre skolor, Bäckbroskolan, Kärnviksskolan och Omsjöskolan som alla hade olika positioner på grundskolefältet. Den fristående skolan Bäckbroskolan och den kommunala skolan Kärnviksskolan hade goda positioner på grundskolefältet i den meningen att de hade högt söktryck samt elever från resursstarka hem som presterade väl i skolan och hade höga betyg. De två skolorna skilde sig dock åt avseende organisationsform och medan Bäckbroskolan framför allt rekryterade elever från hem där föräldrarna arbetade inom den privata sektorn rekryterade Kärnviksskolan elever från hem där föräldrarna inom en kulturell/offentlig fraktion. Omsjöskolan utmärktes av att eleverna kom från hem med få utbildningstillgångar och av att eleverna på skolorna hade låga medelmeritvärden. Omsjöskolan hade också en omfattande in- och utflyttning av elever eftersom många nyanlända familjer, som snart flyttade vidare, placerades i området runt skolan.

På frågan om vad föräldrar, som sökte plats till sina barn på den fristående skolan Bäckbroskolan, värdesatte svarade skolans rektor att föräldrarna ”värderar att det finns välutbildade lärare. De värderar våra skolresultat och det rykte vi har… ja, att det är ordning och reda och det är en stabil skola”. Rektorns beskrivning av skolans rykte överensstämde väl med skolans uttalade profil. Att leva upp till ryktet och den utlovade profilen framstod, i rektorns beskrivning av skolan, som essentiellt för att attrahera elever och på så sätt behålla sin goda position gentemot andra skolor. Bäckbroskolan var eftertraktad bland föräldrar och elever och det var lång kö till att komma in på skolan. ”Kön fylls samma år som barnen föds numera… man måste vara snabbt ute och ställa sitt barn i kö” förklarade rektorn. Under intervjun underströk rektorn vikten av lärarnas insatser, höga förväntningar på eleverna, elevernas höga resultat och att skolans strikta regler och rutiner följdes. På skolan hade man enligt rektorn lång erfarenhet av att arbeta med ordning och reda och man hade också utvecklat särskilda metoder och kompetens på området. Det fanns till exempel specifika uppföljningssystem för att följa elevernas kunskapsutveckling. ”Vi screenar eleverna ganska ofta, vi ger typ diagnostiska prov och en del lästest och så där som är standardiserade för att se vilka svaga områden det finns respektive styrkor då. Sen följer man upp de eleverna noggrant” förklarade rektorn. Det fanns också system för att säkerställa att eleverna efterföljde skolans sociala förhållningsregler.

> Vi har ett... system... där man skriver in en varning eller en positiv uppmuntran om någon elev gör någonting dumt eller om de gör något väldigt bra. Det här genererar då i visst antal poäng som sen kan generera ett möte med föräldrarna eller någon typ av kvarsittning eller någonting. Så det finns konsekvenser när man bryter mot reglerna.
>
> (Rektor Bäckbroskolan)

Det var viktigt, betonade rektorn på Bäckbroskolan, att ”inte släppa efter” utan att vara ”konsekvent” om någon elev ville ”testa” reglerna på skolan. Skolans tilltro till och betydelsen av att leva upp till utfästelserna om ordning och reda genom noggrann uppföljning och kontroll visade sig också i deras förhållningssätt till elever i behov av särskilt stöd. Citatet nedan illustrerar det system skolan hade för elever som, på grund av särskilda behov, inte klarade av reglerna och skolans höga förväntningar. Det var till synes små avsteg som kunde göras för att möta elevers behov.

> Emma: Men klarar alla elever detta [strikta regler] då eller finns det de som ändå inte..?
> Rektorn: Nej, det finns många som har bekymmer så klart, framför allt i årskurs fyra om man kommer från en något stökigare miljö, där var det okej att ställa sig upp och gå och kolla hur grannen klarar sig eller vad man nu vill göra på lektionen. Många kan ha svårt, för många är det bara en inkörningsperiod och en del fixar inte det alls. Men sen finns det alltid en viss procent i varje klass som har... något särskilt behov som har väldigt svårt för det här, och då får man ha något undantag för det. Någon kanske behöver använda sin telefon vid enstaka tillfällen, någon kanske får ett kort där [det står att]de behöver ta en bensträckare på fem minuter... Sara, Josef, Muhammad eller vem det kan vara behöver den här lilla pausen för att kunna fokusera sen. Vi har ganska långa lektioner, de ligger på en timme generellt. Det är långt för en tioåring.
>
> (Rektor Bäckbroskolan)

Att skolan på ett tydligt sätt kommunicerade sina höga förväntningar på eleverna och att de värdesatte regler och kontroll skulle kunna ha en avskräckande effekt bland föräldrar till elever med neuropsykiatriska diagnoser. Som vi kommer att se värderade de intervjuade mödrarna möjligheten till individuella anpassningar för deras barn i hög utsträckning. En av de intervjuade mödrarna, som visade sig arbeta på Bäckbroskolan, sa också att hon inte trodde att skolan skulle passa hennes barn (som hade en autismdiagnos och ADHD) på grund av den ”rådande skolkulturen” på skolan. Rektorn på Bäckbroskolan menade dock att skolan fått ett felaktigt rykte av att vara en elitskola. ”Vi har ett lite oförtjänt rykte av att vara en elitskola och att vi plockar russinen ur kakan från vårt kösystem, och så är det inte alls. Det är bara att titta på... vilken klass som helst så ser man att det finns en spridd skur av olikheter i klassen” förklarade rektorn. Han framhöll också att det fanns föräldrar till elever i behov av särskilt stöd som särskilt sökte sig till skolan på grund av skolans fokus på ordning och reda. Det var till och med så att man inom barn- och ungdomspsykiatrin ibland särskilt rekommenderade Bäckbroskolan till barn med neuropsykiatriska diagnoser sa rektorn.

> ... vi [har] ett sådant rykte i kommunen också, så när man kanske går till ungdomspsykiatrin, då är det det de säger, ’ni behöver byta skola, ni bör gå till Bäckbroskolan istället, för där är det fasta rutiner, de vet exakt var de ska vara, när de ska befinna sig där och där’. För en elev som har svårt att ta sig från A till B så är

> det väldigt, väldigt viktigt med sådana rutiner, det blir lättare för dem att komma in i allting. Men det ställer också höga krav på oss.
>
> (Rektor Bäckbroskolan)

Eftersom kötiden till skolan var lång och särskilda behov ofta visar sig först efter några år var det dock sannolikt inte så många elever med särskilda behov som, på grund av dessa, sökte sig till skolan och också fick en plats.

Bäckbroskolans uppföljning och kontroll av eleverna innebar att man kunde upptäcka elever med särskilda behov tidigt. Ibland redan innan eleverna började på skolan. I intervjuutdraget nedan beskriver rektorn på Bäckbroskolan den kontakt skolan hade med elever och föräldrar innan eleverna började på skolan och hur samtalen med elever som, enligt skolpersonalen, hade alltför stora behov för att passa på Bäckbroskolan kunde se ut. Som framgår av citatet upplevde rektorn på Bäckbroskolan att det fanns gränser för hur mycket skolan kunde anpassa sig efter elever i behov av särskilt stöd. Anpassningarna fick, som rektorn beskrev det, trots allt inte komma i konflikt med skolans profil.

> Vi träffar eleverna ganska mycket… innan de börjar... Och då... vi har olika aktiviteter för dem, de får komma hit och prova på skolan, de har lite lektioner, få se hur det är att ställa upp, få se hur det är att ha krav på sig, att vara tyst och inte få ha kepsen och tuggummi och så där. De får också visa lite kunskaper och jobba med lite enklare uppgifter i lite grupper och så där… Sen har vi [en dag]... där de är ute och lattjar med varandra och har mycket olika aktiviteter och så där, och då snappar man ofta upp om det finns någon som sticker ut enormt mycket. Det kan finnas vissa elever som kanske skulle platsa in på en särskola till exempel, men i deras mätresultat och i alla utredningar så blir de inte riktigt klassade för särskola… Det kan funka väldigt bra för en sådan elev på en sådan här skola men det kan också gå väldigt tungt, även om man får mycket resurser och så där. Då brukar man ha en dialog med de föräldrarna att, det här är vad vi erbjuder. Det här är de lokalerna vi har, vi har inte lokaler som är anpassade för det här och det här i varje ämne, så att de vet vad de ger sig in på. Vi har ändå vår profil och det är viktigt att vi håller vid den.
>
> (Rektor Bäckbroskolan)

Sammanfattningsvis formade Bäckbroskolans värnande om sitt rykte och den vikt skolan la vid att vara en skola som prioriterade ordning och reda skolans arbete med elever i behov av särskilt stöd. Skolans särskilt noggranna uppföljning av eleverna innebar att elever i behov av särskilt stöd upptäcktes tidigt och att man därför hade möjlighet att snabbt sätta in särskilt stöd. Ryktet kunde enligt rektorn attrahera elever i behov av särskilt stöd men det fanns också föräldrar och elever som valde bort skolan på grund av vad skolan signalerade. Rektorn var tydlig med att skolans rutiner och regler låg fast. Även om vissa avsteg från regelverket kunde göras för att anpassa för elever i behov av särskilt stöd så erbjöd skolan det stöd den erbjöd, varken mer eller mindre. Profilen spillde på så sätt

över på arbetet med elever i behov av särskilt stöd och det var inte vara möjligt att göra alltför mycket avkall på profilen, och på så sätt frångå skolans rykte, för att anpassa efter elever i behov av särskilt stöd.

Liksom rektorn på Bäckbroskolan framhöll rektorn på Kärnviksskolan att hennes skola var en attraktiv skola med högt söktryck. Kärnviksskolans rektors beskrivning av vad föräldrar, som sökte sig till Kärnviksskolan, värderade liknade också Bäckbroskolans rektors beskrivning. ”De värderar att det finns väl utbildade lärare. De värderar våra skolresultat och det rykte vi har… att det är ordning och reda och det är en stabil skola... vi har... behöriga, legitimerade lärare.” I likhet med Bäckbroskolan tycktes skolans goda rykte och höga söktryck ge rektorn en position där hon inte behövde böja sig för föräldrars krav men till skillnad från Bäckbroskolan uttryckte inte Kärnviksskolans rektor att det fanns någon konflikt mellan elever i behov av särskilt stöd och skolans profil. Medan Bäckbroskolans rektor beskrev hur han motade krav från föräldrar till elever i behov av särskilt stöd i grind berättade rektorn på Kärnviksskolan att det var föräldrar till elever utan särskilda behov som kom med krav hon behövde hantera. Rektorn på Kärnviksskolan var fast övertygad om att inkludering av elever i de allra flesta fall var det bästa. Inkluderingsarbetet på skolan ledde dock till kritik från föräldrar till barn utan särskilda behov som enligt rektorn gärna ville att hon skulle lyfta ut elever med särskilda behov från deras ordinarie klasser.

> Just nu har jag en klass på lågstadiet... där jag nu träffar de föräldrarna [som] vill bli av med några pojkar... Och det försöker de framföra på ett snyggt sätt... men det är väldigt tydligt, att ’kan du inte plocka bort de där tre pojkarna? För vi gillar inte dem, det blir inte bra för våra barn’. Och det är barn som vi jobbar väldigt mycket med tillsammans med deras föräldrar, men det är en människosyn som inte jag ställer upp på. Så det har jag just nu. Däremot de elevernas föräldrar som har barn med särskilda behov... de vill väldigt gärna att deras barn ska kunna vara i den miljön där de bor och allt det.
>
> (Rektor Kärnviksskolan)

Kärnviksskolans rektors goda möjligheter att fastställa vad som gällde och kommunicera detta till föräldrarna liknade Bäckbroskolans rektors beskrivning av sin kommunikation med föräldrar på hans skola. Skolornas goda rykte och position tycktes ge rektorerna möjligheter att diktera villkoren. Rektorn på Kärnviksskolan menade dock att hon, till skillnad från Bäckbroskolan, använde sin starka position till att värna om inkludering av elever i behov av särskilt stöd. På Bäckbroskolan, sa rektorn på Kärnviksskolan, välkomnar man inte alltid elever i behov av särskilt stöd. ”Jag har understundom fått tillbaka elever från Bäckbroskolan som har kommit tillbaka till vår skola” förklarade hon.

> Den bild jag har utav Bäckbroskolan, och den är utifrån sett... ’Det är så här det är, och håller du dig inte inom det så då är inte du välkommen hit’ mer eller mindre. Och riktigt så jobbar inte vi. Det är våra elever, då måste vi jobba med

> dem så att det blir... Så att ja, deras ordning och reda är nog inte riktigt likadan som vår. Det tänker jag.
>
> (Rektor Kärnviksskolan)

Rektorn på Kärnviksskolan var väl införstådd med att rektorer på andra skolor kunde uppleva att elever i behov av särskilt stöd utgjorde en risk för skolorna. Om en skola inte mäktade med att ta hand om sina elever i behov av särskilt stöd så kunde starka elever söka sig till andra skolor. ”Ja, de drar. Ja, den situationen har många av mina kollegor [i andra delar av] staden.” sa rektorn. Skolor med andra förutsättningar kunde bli tvungna att hitta alternativa skolplaceringar till elever i behov av särskilt stöd men det behövde man inte på Kärnviksskolan förklarade rektorn.

> De måste då göra andra val i det. Så att jag förstår mycket väl. De har inte lika många elever, de har inte lokalerna och [de] ser att det är viktigt för dem att ha de resursstarka eleverna kvar och behöver då göra ett annat val. Och det är utifrån den verklighet de befinner sig i. Jag befinner mig inte i den verkligheten och vill inte då göra på det sättet.
>
> (Rektor Kärnviksskolan)

Omsjöskolan var just en sådan skola som Kärnviksskolans rektor hänvisade till i citatet ovan. Det vill säga en skola som fick kämpa hårt för att behålla sin position i relation till andra skolor. Liksom för de andra två skolorna var skolans rykte viktigt för Omsjöskolan. ”Sen har skolor rykten också. Alltså, det tror jag är otroligt viktigt… Det är det man pratar om på Ica, liksom.” förklarade rektorn. Men ryktet om Omsjöskolan skilde sig från ryktet om Bäckbroskolan och Kärnviksskolan. Omsjöskolans rykte var, enligt rektorn, färgat av deras utsatta position på skolmarknaden. In- och utflödet av barn till Omsjöskolan var mycket stort och en hög andel av eleverna var nyanlända. Det vill säga deras föräldrar hade, med största sannolikhet, inte medvetet valt skolan utan placerats där eftersom deras familj fått bostad i närheten när de flyttat till Sverige. En del familjer försökte söka sig bort från skolan berättade rektorn, ofta till skolor i innerstaden. Men eftersom det var svårt att få plats på eftertraktade skolor kunde det bli så att eleverna ändå hamnade på Omsjöskolan. Föräldrarna och eleverna var då ofta initialt kritiska till skolan och inte så positivt förväntansfulla som rektorn trodde att de skulle varit om de kommit in på en skola i innerstaden. ”Så kommer de hit och får det här som de inte ville ha, liksom. Då kommer de också lite med de här kritiska glasögonen” beskrev rektorn. Skolans rykte var viktigt sa rektorn. Men till skillnad från rektorerna på Kärnviksskolan och Bäckbroskolan som framhöll vikten av ordning och reda och som uttryckte att de stod fast vid sina inriktningar beskrev rektorn på Omsjöskolan att det gällde att vara lyhörd gentemot föräldrarna för att upprätthålla ett gott rykte på skolan.

> Och där är det så för oss... att vi måste möta föräldrarna… med att bygga förtroende hela tiden. Vi är väldigt lyhörda, tycker jag, för föräldrar. Föräldrar som kommer med synpunkter, vi plockar upp dem direkt. Vi försöker vara prestigelösa… och liksom kunna säga att 'ja, men åh, vad tokigt, det här ber jag verkligen om ursäkt [för]', liksom. 'Det ska vi verkligen försöka se till, att det här inte ska bli på det här sättet igen', och så där. Så det tror jag är vår starka sida, att bygga det här förtroendekapitalet liksom.
>
> (Rektor Omsjöskolan)

På Omsjöskolan hade man enligt rektorn en hög andel elever i behov av särskilt stöd och man hade därför över åren kommit att satsa på att utveckla sin kompetens på området. Under en period hade Omsjöskolan jämförelsevis många särskilda undervisningsgrupper. Skolan fick då ett rykte som gjorde att många elever i behov av särskilt stöd sökte sig till skolan. Fristående skolor, som själva inte prioriterade att ta hand om elever i behov av särskilt stöd och som inte ville lägga resurser på mindre undervisningsgrupper, var snabba med att rekommendera Omsjöskolan till elever med stödbehov berättade rektorn.

> Jag har märkt det av fristående skolor till exempel, som säger att 'ja, vi har tyvärr inte något stöd för ditt barn, så... om du vänder dig till Omsjökolan så'… Jag kommer ihåg att det var så när vi hade våra små undervisningsgrupper, så liksom 'vänd er dit, de har små undervisningsgrupper'.
>
> (Rektor Omsjöskolan)

Jämförelsen mellan Kärnviksskolan, Bäckbroskolan och Omsjöskolan belyser att skolornas rykte formade deras arbete med elever i behov av särskilt stöd på olika sätt. Att Kärnviksskolan och Bäckbroskolan hade ett gott rykte i den meningen att de var eftertraktade skolor bland många elever gav rektorerna en god position utifrån vilken de kunde diktera villkoren gentemot föräldrar och elever. Att stå fast vid sin profil och värna om sitt rykte genom att satsa på ordning och reda var också ett sätt att upprätthålla en position på grundskolefältet. Situationen för Omsjöskolan var en annan. Att vara följsam och lyhörd gentemot föräldrarna samt att satsa på elever i behov av särskilt stöd var en förutsättning för att behålla eleverna på skolan. Men sådana satsningar riskerade också att ge skolan ett rykte om att vara en skola för elever med särskilda behov vilket kunde leda till att alltför många elever med behov sökte sig till skolan. Det kunde i sin tur utgöra en risk för skolans position på grundskolefältet.[280]

[280] I en studie om skolmarknaden för gymnasieelever i Stockholmsområdet visar utbildningssociologen Håkan Forsberg på liknande resultat. I studien beskrivs hur "marknadsutsatta" skolor som rekryterar många elever i behov av särskilt stöd och som utvecklat en särskild kompetens på området samtidigt är tveksamma till att marknadsföra denna kompetens eftersom de då riskerade att dra till sig alltför många resurskrävande elever. Forsberg, H. (2015), *Kampen om eleverna*, s. 231–232.

Sammanfattningsvis visade sig grundskolornas förhållningssätt till elever i behov av särskilt stöd vara en central del i deras sätt att försvara och förbättra sina positioner på grundskolefältet. Vilka förhållningssätt till elever i behov av särskilt stöd som stod skolorna till buds betingades av deras ekonomiska resurser, deras elevrekrytering och rykte.

Resursskolorna

I det följande avsnittet, som baseras på intervjuer med resursskolerektorer, diskuteras aspekter som utmärkte de fristående resursskolorna som grupp på grundskolefältet samt skillnader mellan olika resursskolor. Närmare bestämt beskrivs hur de fristående resursskolornas elevrekrytering, ekonomi och rykte formade deras förhållningssätt till elever i behov av särskilt stöd. Diskussionen om elevrekryteringen nedan börjar med frågan om vad som kännetecknade eleverna på resursskolorna. Därefter beskrivs resursskoleelevernas föräldrar och relationen mellan resursskolorna och föräldrarna.

Elevrekryteringen: elever med många diagnoser

Möjligheten att starta en fristående skola med inriktningen särskilt stöd öppnades i samband med friskolereformen i början på 1990-talet. En del av de intervjuade rektorerna arbetade på fristående resursskolor som grundades då medan andra var rektorer på resursskolor som etablerades i ett senare skede. Oavsett resursskolornas startår berättade de intervjuade resursskolerektorerna att initiativet till de fristående resursskolorna tagits mot bakgrund av föräldrars och personals erfarenheter av en otillräcklig verksamhet för elever i behov av särskilt stöd i grundskolan.

Flera av de fristående resursskolorna drevs från början av föräldrar till elever i behov av särskilt stöd eller av skolpersonal som arbetat med elevgruppen. Rektorn på Åskolan beskrev att incitamentet till att hennes resursskola startats var erfarenheten av att elever i behov av särskilt stöd i den vanliga skolan fick undervisning, lokaler och material av sämre kvalitet än andra elever. Enligt rektorn fick elever i behov av särskilt stöd ”alltid det sämsta. Alltså, det rummet som blev över, läromedlen som blev över, möblerna som blev över, lärarna som blev över.” Det var för dåliga förutsättningar för den sortens elever som egentligen behövde ”extra engagemang, extra fint och bra liksom.” I likhet med Åskolans grundare hade rektorn på Einaskolan lång erfarenhet av att arbeta med elever i behov av särskilt stöd. Rektorn, som etablerat och ägde Einaskolan, berättade att drivkraften till att starta resursskolan utgick från hennes önskan om att skapa en miljö där elever i behov av särskilt stöd fick bättre möjligheter att utvecklas än i den vanliga grundskolan.

> Ja, alltså jag har hållit på och jobbat med den här typen av elever i jättemånga år, ja. Och såg det som en utmaning, och då på något sätt så ville jag ge dem mer än jag kunde göra när jag jobbade som lärare... Och då pratade jag med gamla kollegor, gamla rektorer och sådana som jag kommit i kontakt med i mitt liv, som peppade mig att starta en egen skola för att kunna göra det här som jag önskade. Allt som jag tyckte man hade behov av.
>
> (Rektor på Einaskolan)

Föräldrar till elever i behov av särskilt stöd som startat fristående resursskolor hade, liksom grundarna till Åskolan och Einaskolan, drivits av en önskan att skapa skolor som var anpassade efter barnens behov i högre utsträckning än vad de upplevt att den vanliga skolan var. Rektorn på Furuboskolan förklarade att det var ”vårdnadshavare som var så förbannade på Stockholms stad där deras egna barn inte fick den hjälp som de tyckte att man borde kunna få i skola” som grundat Furuboskolan. Rektorn gav själv uttryck för en idealism i sitt arbete på resursskolan. ”Jag kan bidra och göra någonting gott. Lite högre syfte än det kravet som finns på mig från lagar och förordningar... [Det finns] ett högre värde av att vara rektor just här” förklarade han.

Antalet fristående resursskolor hade vuxit stadigt över tid men efterfrågan på elevplatser i resursskolorna från föräldrar var alltjämt hög. Rektorn på Åskolan framhöll att ett av skälen till att det fanns ett starkt söktryck till resursskolorna var att den kommunala resursskolan S:t Örjans skolor lagt ned sin verksamhet i början på 2000-talet. Rektorn menade att Åskolans snabba expansion och långa kö av elever berodde både på att Åskolan byggt upp en bra verksamhet, ett gott rykte och på att kommunen begränsat sin verksamhet på området.

> Så att vi har växt har väl haft med båda sakerna att göra. Både att man började jobba upp ett rykte. Alltså, det var en verksamhet där barn trivdes. Och sen också att de kommunala alternativen plockades bort. Alltså, trycket ökade någonstans där väldigt, väldigt snabbt. Så i dag har vi en kö på nästan 1000 barn.
>
> (Rektor Åskolan)

Rektorerna på resursskolorna menade också att kommunens inkluderingspolicy i praktiken stötte bort elever i behov av särskilt stöd från den vanliga skolan. ”För med alla de här svårigheterna så har de svårt att vara inkluderade i klassrummet. Så inkluderingen har egentligen slagit ut dem kan man säga” förklarade rektorn på resursskolan Kornsjöskolan. Rektorn på Furuboskolan kopplade också samman Stockholms stads, i hans tycke bristande, inkluderingsarbete med resursskolornas elevrekrytering.

> Jag menar, jag kan tala klarspråk, jag menar, i de bästa av världar skulle inte vi behöva existera. Det här barnet, det skulle kunna gå i en normal klass, man skulle kunna möta upp barnet och kunna inkludera det. Men det som Stockholms stad vill, det är att man ska inkludera alla barn. Det är en ekonomisk fråga. Det har

> ingenting egentligen med barnets behov [att göra]. Det går att inkludera, men inte med de förutsättningar som lärarna får.
>
> (Rektor Furuboskolan)

Rektorn på Åskolan beskrev att miljön i den vanliga skolan inte var anpassad efter elever av det slag som gick på resursskolorna. Många av eleverna på Åskolan var till exempel särskilt känsliga för ljus och ljud och för dem var det snart sagt omöjligt att hitta en lugn plats i den vanliga skolan. Att inkluderingspolitiken fick negativa konsekvenser och att situationen för elever med neuropsykiatriska diagnoser och särskilda behov var mycket svår i den vanliga skolan var skolpolitikerna inte på det klara med menade Åskolans rektor. Själv hade hon fått ta del av en jämn strid av berättelser om barn som farit illa i skolan. I citatet nedan berättar rektorn om att hon exempelvis hört om barn som, i brist på lugna miljöer att kunna dra sig tillbaka till i skolan, krupit ned i pappersinsamlingen på sin skola.

> Ja, men vi märker när vi pratar med politiker att man kanske inte har... hela kedjan klar för sig. Hur funkar de här barnen? Varför blir det så svårt för dem i den vanliga skolan. Kommer de kunna inkluderas?... Pratar jag om perception så är det många som säger så här, 'jaha?'. Ja, det finns inte ens ett rum där det här barnet kan gå åt sidan. Jag får foton på barn som har gått och lagt sig i en sådan här stor pappersinsamling med ett stor lock över sig, för att det var det enda stället på skolan där det var någorlunda tyst, där man fick vara ifred.
>
> (Rektor Åskolan)

Resursskolornas elevrekrytering formades alltså av vad som hände på det övriga grundskolefältet. Det vill säga av de ordinarie grundskolornas förutsättningar och agerande och av hur och i vilken mån kommunen utformade särskilda verksamheter och annat stöd till elever med särskilda behov. Särskolans elevintag tycktes också skapa ett större eller mindre söktryck till resursskolorna. Det statliga beslutet att elever med autism, som inte också hade en intellektuell funktionsnedsättning, inte längre fick gå i särskolan från och med år 2011 kan till exempel tänkas ha lett till att föräldrar till barn med autism sökte plats till sina barn i de fristående resursskolorna. De intervjuade rektorerna på resursskolorna återkom också till att de fanns en grupp elever som låg precis på gränsen till att få diagnosen intellektuell funktionsnedsättning. Med en sådan diagnos hade eleverna platsat i särskolan men utan diagnosen var de istället hänvisade till grundskolan där de hade svårt att klara de sociala och kunskapsmässiga kraven. De tuffa kraven i den läroplan som sjösatts år 2011 hade också inneburit att det hade blivit svårare för ”gråzonsbarnen” att mäkta med en vanlig skolgång menade resursskolerektorerna. Denna elevgrupp utgjorde också en del av resursskolornas elevunderlag.

De fristående resursskolornas elevrekrytering styrdes också av kommunens resurstilldelning och barnens diagnoser. Kostnaden per elev på de fristående resursskolorna, där personaltätheten var mycket hög och stödet till eleverna enligt

resursskolerektorerna var omfattande, låg långt över kostnaderna på vanliga grundskolor. Resursskolorna var därför beroende av att få tilläggsbelopp, från elevernas hemkommuner. Enligt Stockholms stads regler kunde de fristående resursskolorna ansöka om tilläggsbelopp för elever med extraordinärt stora behov av stöd från centrala utbildningsförvaltningen. Begreppet ”extraordinärt” stora behov hade införts i utbildningsförvaltningens anvisningar för att tydliggöra ett endast elever med särskilt omfattande svårigheter kunde få tilläggsbelopp. Om och hur mycket tilläggsbelopp eleven kunde få avgjordes genom ett ansökningsförfarande där resursskolorna skickade in en beskrivning av elevens behov till utbildningsförvaltningen som sedan bedömde saken. Ansökningar om tilläggsbelopp behandlades dock inte innan eleven var antagen på resursskolan. När en elev väl var antagen var resursskolan ansvarig för eleven oavsett om kommunen sedan beslutade att de inte skulle bidra med finansiering. Rektorn på Kornsjöskolan förklarade att gången vid elevrekryteringen var att ”föräldrarna söker hit, vi tittar på [elev]profilen och tar ställning till om vi är rätt skola för det här barnet. Och sen så söker vi till kommunerna.” I praktiken innebar det att resursskolerektorerna gjorde egna bedömningar avseende om de trodde att en elev skulle kunna få tilläggsbelopp eller inte och att de anpassade elevintaget efter sina bedömningar. Rektorn på Åskolan förklarade att skolan hade ”en begränsning i mottagande till elever inom NPF”, det vill säga neuropsykiatriska funktionsnedsättningar. Det var dock ovanligt att eleverna på Åskolan endast hade en eller två neuropsykiatriska diagnoser. Vanligen hade de minst tre diagnoser.

> Det är ett väldigt stort spann. Men generellt så har vi elever med överlappande diagnoser. Det är väldigt ovanligt att man bara har en diagnos eller bara har någon dubbeldiagnos. Utan man har ofta autismspektrum, kanske dyslexi överlappande och en ADHD-diagnos.
>
> (Rektor Åskolan)

Frågan om relationen mellan resurstilldelning och diagnoser var en känslig fråga. Eftersom skollagen stipulerade att det inte skulle krävas en diagnos för att få resurser talade de kommunala tjänstemännen i termer av elevernas ”behov” och inte om att specifika diagnoser gav en viss resurstilldelning. Rektorn på Åskolan förklarade att ”när det gäller resurstilldelning så får man ju inte göra så. Det finns ingen kommun som säger... ”Jaha, du har de här fem diagnoserna. Då får du så här mycket pengar.” Utan alla pratar ju om att det är behov. I realiteten var dock nedspelandet av betydelsen av diagnoser och talet om ”behov” något av ett spel för gallerierna eller som rektorn uttryckte saken ”ibland... bullshit”. Att resursskolorna anpassade sitt elevintag efter vilka elever de trodde att kommunen skulle finansiera och att det fanns en koppling mellan resurstilldelning och diagnoser blev också tydligt i intervjun med rektorn på Kornsjöskolan. Hon berättade att resursskolan till att börja med endast tagit emot elever med en specifik neuropsykiatrisk diagnos men att de med tiden fått ändra sin inriktning eftersom de inte

längre fick tilläggsbelopp för elever som endast hade en sådan diagnos. Vid tidpunkten för intervjun hade alla elever på Kornsjöskolan flera olika neuropsykiatriska diagnoser.

En del rektorer uppfattade också att kommunen i praktiken var mer benägen att bevilja medel för elever som hade autismdiagnoser än de var för elever med diagnosen ADHD. I citatet nedan förklarar rektorn på Åskolan att kommunens kriterier för att bevilja medel innefattade att eleven skulle ha sociala svårigheter och att autism ofta (men enligt rektorn felaktigt) förknippades med sociala svårigheter i högre utsträckning än vad ADHD gjorde. Implikationerna av resonemanget var att det antagligen var mer fördelaktigt att ha en autismdiagnos än en ADHD-diagnos för att få resurser från kommunen.

> Emma: Att ha en diagnos spelar uppenbarligen roll men vilken man har kan det också spela roll då?
> Rektor: Det säger man att det inte gör, men jag tror att det till viss del gör det. Förut hade Stockholm kriterier som handlade om att en av grunderna för tilläggsbelopp var att man hade sociala svårigheter. Och det förknipp[as]... Det beror på vem som läser. För en person som läser... som förknippar det med att... det har man bara om man har autism. Kan man lite mer så vet man att ADHD kan ge enorma sociala konsekvenser. Men det är faktiskt upp till bedömaren.
>
> (Rektor Åskolan)

Rektorn på resursskolan Båtnässkolan, en resursskola som startats på 1990-talet, poängterade att en diagnos inte var ett krav för att få en plats på resursskolan men konstaterade samtidigt att eleverna på Båtnässkolan i princip alltid hade flera olika neuropsykiatriska diagnoser. I genomsnitt hade eleverna fyra diagnoser beräknade rektorn men la till att ”rekordet var väl... sex diagnoser.” I likhet med rektorn på Kornsjöskolan beskrev rektorn på Båtnässkolan att antalet diagnoser bland eleverna på resursskolan ökat över tid. När Båtnässkolan var nystartad visste rektorn och skolpersonalen knappt vad neuropsykiatriska diagnoser var. I takt med att andelen barn med sådana diagnoser ökat och kunskapen om dem spridits i samhället hade diagnoserna kommit att prägla elevrekryteringen och verksamheten på Båtnässkolan allt mer.

> Men om jag tänker tillbaks till [1990-talet] nej, då... Det var väl då det här med diagnoser började komma. Vi visste väl knappt var det var, riktigt, så där. Vi hade ju precis börjat lära oss själva, lite grann. ADHD var ju väldigt nytt och så här. Och Asperger började väl komma lite grann.
>
> (Rektor Båtnässkolan)

Resursskolornas elevrekrytering karakteriserades alltså av att eleverna hade flera olika neuropsykiatriska diagnoser. I en tid där en relativt stor andel elever i skolan har neuropsykiatriska diagnoser tycktes mängden diagnoser vara ett sätt att urskilja barnen med de största behoven av stöd. Även om man i kommunens

kriterier för stöd inte pekade ut specifika diagnoser utan istället talade om ”extraordinärt stora behov” var resursskolornas tolkning av kriterierna att de primärt kunde få medel för elever med flera olika diagnoser och vissa typer av neuropsykiatriska diagnoser. Eftersom resursskolornas ekonomi var en essentiell aspekt i deras strategier för att bevara och förbättra sina positioner på grundskolefältet anpassade de sitt elevintag efter vilka elever de trodde att kommunen skulle bevilja ekonomiska medel.

Utöver en större spridning av och kunskap om diagnoser i samhället, bristande möjligheterna att stödja elever i behov av särskilt stöd i den vanliga skolan och kommunens resurstilldelningssystem påverkades enskilda resursskolors elevrekrytering av vilka elever andra resursskolor tog emot. Det fanns ett slags specialisering inom gruppen av resursskolor där olika resursskolor riktade sig till elever med olika typer av diagnoser eller svårigheter. Medan vissa skolor specifikt inriktat sig på elever med autism fanns det andra som beskrev att de var särskilt kunniga när det gällde elever med långvarig skolfrånvaro till exempel. Resursskolorna skilde sig också åt avseende hur ”svåra” elever de bedömde att de kunde bemöta. Vissa skolor hade inte bara skolverksamhet utan också behandling i form av terapi till exempel. Åskolans rektor beskrev att eleverna de tog in på skolan varken fick ha alltför små eller alltför omfattande svårigheter. Elever med väldigt omfattande svårigheter passade bättre på resursskolor som också hade en behandlande verksamhet. Rektorn på Furuboskolan framhöll också att det var viktigt att se till så att de tog in elever som inte hade alltför stora svårigheter och att sådana elever passade bättre på skolor med behandling. Tyvärr fanns det dock väldigt få platser på resursskolor med behandling sa Furuboskolans rektor. I citatet nedan förklarar rektorn på Furuboskolan hur han vanligen kommunicerade med föräldrar som var intresserade av en plats på Furuboskolan och att han fick vara tydlig med vilka elever resursskolan hade möjlighet att ta in.

> ’Men skicka in ett ansökningsformulär till oss så... hamnar ni i kö. Och sen så kan vi titta på om det över huvud taget är intressant, om vi kan ha möjlighet att hjälpa er’. För man måste ändå vara ärlig och säga att ’nej, men du har sådana svårigheter, du kanske ska gå på en skola med behandling istället’.
>
> (Rektor Furuboskolan)

Trots resursskolerektorernas möjlighet att själva reglera vilka elever de antog på sina respektive resursskolor kunde det vara svårt att stödja alla elever på skolan. ”Men det är en väldigt, väldigt svår verksamhet att bedriva. För eleverna har väldigt komplexa problem, och det är väldigt ofta som BUP säger, ’den är inte behandlingsbar’” förklarade en av resursskolerektorerna. Efter ett sådant besked från barn- och ungdomspsykiatrin blev resursskolan kvar med frågan ”Okej, vad gör vi då då?” hängande i luften. I likhet med rektorer på vanliga grundskolor med en hög andel elever i behov av särskilt stöd riskerade resursskolorna alltså att

få elever som de inte upplevde att de hade kapacitet att bemöta och i det läget tycktes det inte finns särskilt mycket stöd att få från andra samhällsaktörer.

Att den ena resursskolans elevintag kunde påverka andra resursskolors elevintag blev också tydligt i intervjun med Kornsjöskolans rektor. Rektorn förklarade att elever, som tidigare gått på resursskolan Nävaskolan, kommit att söka sig till Kornsjöskolan eftersom Nävaskolan ändrat sin elevrekrytering så att de i högre grad tog emot elever med ”svag begåvning”.

> Rektorn: Hälften av eleverna har språkstörning. Och det är också en utveckling, tror jag, av att Nävaskolan som är en skola för elever med grav språkstörning då... de har haft en… vad ska man säga, en profilutveckling som inte heller har varit så där optimal. Och där har också barnen fått flera diagnoser, så att nu jobbar man… med svag begåvning, tilläggsdiagnoser och grav språkstörning, och det...
> Emma: Och då finns det några som känner att de inte passar in på den skolan längre, men tycker att de passar in här?
> Rektorn: Ja, men precis, ja. Ja, så att många barn som skulle kunna ha gått på Nävaskolan för kanske tio år sen, de går här i dag.
>
> (Rektor Kornsjöskolan)

Enligt rektorns utsaga innebar en högre andel svagbegåvade elever på Nävaskolan att andra elever på Nävaskolan med mindre svårigheter, alternativt elevernas föräldrar, inte längre kände att Nävaskolan var något för dem. Exemplet kastar ljus över att det finns ett slags hierarki mellan olika typer av diagnoser och funktionsnedsättningar och att intellektuella funktionsnedsättningar låg långt ned i den hierarkin. De enskilda resursskolorna elevrekryteringsstrategier var alltså förbundna med kommunens resurstilldelning, barnens diagnoser, andra grundskolors och resursskolors strategier samt med föräldrarnas utbildningsstrategier.

Elevrekryteringen: elevernas föräldrar

De intervjuade rektorerna på de fristående resursskolorna menade att föräldrasamverkan och ett helhetsperspektiv på barnen var en mycket viktig del av deras verksamhet. Att vara insatt i barnets situation även utanför skolan och att ha ett gott samarbete med föräldrarna var essentiellt för att lyckas bemöta eleverna i skolan och det var också något som gjorde resursskolorna attraktiva för föräldrarna menade rektorerna. I intervjuutdraget nedan beskriver rektorn på Åskolan att helhetsperspektivet innebar att skolpersonalen tog ett särskilt långtgående ansvar för eleverna och att föräldrarna betraktades som en viktig resurs.

> Sen har vi redan från början varit väldigt noga med att föräldern är en samarbetspartner. Det tror jag är jätteviktigt. Att man har sett föräldern som en viktig del i att förstå sig på barnet. Vi tänker på barnen i ett helhetsperspektiv. Man ska klara ett helt dygn. Och det tror jag i kombination med att man då har mycket föräldrasamverkan, gör nog att man blir attraktiv... Ja, men O’boyen var slut hemma på morgonen. Då kanske vi letar upp O’boy från ett förråd här för att kompensera

> för det. Eller gör [vi] ett schema för när barnet kommer hem. Fastän inte det är vårt ansvar så kanske man hjälper familjen med att skicka med ett schema i taxin så att barnet är förberett när det kommer hem, så att det inte blir explosion där. Så just den där helhetstanken över dygnet, att alla måste jobba specialpedagogiskt, att samverka med föräldrar och se dem som en viktig resurs.
>
> (Rektor Åskolan)

I likhet med Åskolans rektor beskrev rektorn på Furuboskolan att personalen på hans skola betraktade barnen utifrån ett helhetsperspektiv och att man arbetade aktivt för att ha en nära kontakt med föräldrarna. Till att börja med kunde föräldrar bli lite överväldigade av Furuboskolans önskan om en så tät och kontinuerlig kommunikation. En del föräldrar var också på sin vakt gentemot skolan på grund av dåliga erfarenheter av sina barns tidigare skolor. Men det brukade ge sig med tiden förklarade rektorn.

> Emma: Men har ni mycket kontakt med föräldrarna?
> Rektor: Ja, väldigt mycket.
> Emma: Hur ser den kontakten ut? Är det telefonsamtal, eller?
> Rektor: Telefonsamtal, mess, mejl. De kommer hit i en del fall, så. Så att... En del föräldrar som kommer till oss blir nästan chockade över hur mycket kontakt vi har med dem. En del tycker att det är jobbigt att vi kontaktar dem så mycket, men vi säger att de här handlar... om att vi har en helhetsbild kring barnet och hemmet måste vara informerade och involverade… Du måste veta en del saker om det som händer i skolan för att själv kunna möta upp ditt barn, så. För vi har ett gemensamt ansvar... För de har oftast en väldigt negativ bild av lärarna, av skolan. För en del har mycket taggar utåt... men det är för att de har... jättedåliga erfarenheter av skolan. Så jag förstår att de är taggarna utåt. Men... allt eftersom de går så märker de, 'oj, jag blir som bemött på ett helt annat sätt'
>
> (Rektor Furuboskolan)

Att ha ett nära samarbete med föräldrarna visade sig inte bara vara värdefullt i relation till det dagliga arbetet med barnen på resursskolorna. Föräldrarna kom också att spela en central roll för att säkra resursskolornas överlevnad. År 2013 beslutade utbildningsnämnden i Stockholms stad att dra ned på stödet till resursskolorna. Resursskolerektorerna och föräldrar till eleverna på resursskolorna blev överrumplade och bestörta över utbildningsnämndens beslut. Några av resursskolorna beslutade, som en konsekvens av utbildningsnämndens neddragningar, att de inte längre hade plats för en del av sina elever vilka då stod utan skolplats. Andra föräldrar befarade att de skulle komma att hamna i samma situation. Rektorn på Furuboskolan beskrev hur tajt ekonomin på resursskolan var och att neddragningarna av det ekonomiska stödet år 2013 hade varit ett reellt hot för skolans överlevnad. Om bara en eller två elever inte längre skulle få sina tilläggsbelopp så kunde det stjälpa hela skolans verksamhet menade han. Från rektorns perspektiv tycktes Stockholms stad spela ett dubbelspel där de, mer eller mindre

medvetet, puttade ut elever med stora svårigheter från sin verksamhet till de fristående resursskolorna samtidigt som de inte längre ville bidra med den finansiering som krävdes för att resursskolorna skulle kunna ta hand om eleverna.

> Jo, det är klart att det blev en period av att man undrade om man skulle få finnas kvar… Vi är fortfarande en fristående aktör. Vi är inte en kommunal verksamhet där någon kan pumpa in pengar. För om vi tappar två elever så ligger vi på minus. Eller om vi tappar en elev så är det minus för oss. Och det har jag att förhålla mig till. Och om Stockholms stad säger 'ja, men vi halverar [tilläggsbeloppen]'. Nej, men då, 'varsågod, ta eleverna. Jag kan inte driva den här verksamheten".
>
> (Rektor Furuboskolan)

Kort efter utbildningsnämndens beslut om de ekonomiska neddragningarna organiserade sig resursskoleföräldrar för att protestera. I debattartiklar, demonstrationer och skrivelser till politiker och tjänstemän drev föräldrarna att utbildningsnämnden skulle revidera sitt beslut om den minskade ekonomiska finansieringen. Rektorn på Furuboskolan förklarade att Lotta Edholm, som var den ansvariga skolpolitikern i Stockholms stad vid den här tiden, misskalkylerat situationen och att hon inte räknat med protester från föräldrarna. Själv hade han lång erfarenhet av aktiva och drivande föräldrar, framför allt mödrar. "Tigermammorna", som rektorn kallade dem, var vana vid att kämpa hårt för sina barn förklarade rektorn.

> Och jag menar, de föräldrarna som har de här barnen är ganska på. Det märker vi själva i vår egen verksamhet. De är vana vid att försvara sina barn och är som tigermammor som hugger på en gång... Lotta Edholm förstod inte det här. Hon hade ingen koll på det här, för hon... 'Oj, nu har jag väldigt arga föräldrar som står här, och dessutom på det så kommer också ett val snart.' Det var så väldigt otaktiskt, om man säger så.
>
> (Rektor Furuboskolan)

För resursskolorna blev de aktiva föräldrarna räddningen. I korthet ledde föräldrarnas engagemang till att utbildningsnämnden drog tillbaka sitt beslut om den minskade finansiering till resursskolorna vilken enligt rektorerna hotat skolornas existens. Konflikten om tilläggsbeloppen visade, på ett tydligt sätt, att aktiva och drivande föräldrar till elever på resursskolorna var en mycket viktig tillgång för resursskolorna.

I likhet med rektorn på Furuboskolan beskrev de andra resursskolerektorerna att föräldrar till eleverna på resursskolorna överlag var mycket engagerade och att föräldrarnas liv märkts av att de fått kämpa för sina barn. "En väldigt engagerad grupp skulle jag säga, på många sätt. Sen är det märkbart att många har kämpat och kämpat och kämpat", förklarade en av resursskolerektorerna.

Sett till föräldrarnas bakgrund var de en blandad skara menade rektorn på Kornsjöskolan, "vi har föräldrar som sitter i fängelse till föräldrar som ses i media

dagligen". I vissa resursskolor kunde socialtjänsten placera elever och det fanns också rektorer på "vanliga" skolor som på ett aktivt sätt hjälpte elever till en resursskola. Många föräldrar hade dock fört en mycket ensam kamp för att finna en skola till sitt barn och själva fått försöka orientera sig i det svårnavigerade och skiftande utbildningsutbudet i nischen för elever i behov av särskilt stöd på grundskolefältet. Rektorerna beskrev hur de gång på gång fick ta emot samtal från förtvivlade föräldrar vars barn haft det mycket svårt i skolan och som med ljus och lykta sökte efter en skola som skulle kunna tillgodose barnens behov. Rektorn på Båtnässkolan förklarade till exempel att det var "många som ringer och är förtvivlade, deras barn sitter hemma och de vet inte vad de ska göra. Alltså, hemmasittare, många." I citatet nedan ger rektorn på Furuboskolan en målande beskrivning av hur ansvaret för att hitta en resursskola, genom skolvalet, låg på föräldrarna men att det var hart när omöjligt att få information om vilka resursskolor som fanns.

> Och sen så bor man på ett ställe där barnet har gått till liksom i den närmaste skolan… men det börjar bli problem. Då undrar man 'okej, vad händer nu? Vem ska hjälpa mig nu?' Ingen hjälper dig nu. Du har ett fritt skolval. För de här [resursskolorna] ingår också i det fria skolvalet... Och de bara 'Men vänta nu, mitt barn kan inte gå till en annan grundskola, vart ska jag nu någonstans?' Svar från rektorn att 'Ja, det är ett fritt skolval. Vi kan inte rekommendera några skolor.' ... Eventuellt, i de bästa av världar så får de info om att det finns resursskolor... många av rektorerna känner inte ens till att det finns resursskolor. Och då står föräldrarna där. 'Okej, mitt barn går inte till skolan.' I de bästa av världar så kanske de går till skolan men det blir ingenting utav det. 'Okej, vad gör jag nu?' Och då är de ganska vilsna. Så att det är inte lätt att vara vårdnadshavare till såna här barn.
>
> (Rektor Furuboskolan)

Tidigare studier om föräldrars skolval visar att medelklassföräldrar med starkare sociala, ekonomiska och kulturella tillgångar ofta hittar fram till konkurrenskraftiga skolor men att dessa skolor allt som oftast ligger utom synhåll för familjer med färre tillgångar.[281] I kapitel 7–10 analyseras mödrars utbildningsstrategier för sina barn och vi kommer då se att samma mönster återfinns bland föräldrar till barn med neuropsykiatriska diagnoser och skolsvårigheter. Den statistiska redovisningen i kapitel 5 och intervjuerna med mödrarna visar dock att det fanns skillnader mellan olika resursskolors elevrekrytering och att föräldrar med relativt många utbildningstillgångar samlades på vissa resursskolor. I korthet tycktes skolvalssystemet och den svårnavigerade nischen med skolverksamheter för elever i behov av särskilt stöd leda till ett slags sållning bland föräldrarna där föräldrar med omfattande tillgångar fann vägen fram till, i deras ögon, särskilt eftertraktade resursskolor. De sociala, kulturella och ekonomiska resurser som lett fram till att föräldrarna lyckats få platser till sina barn på dessa resursskolor var tillgångar som

[281] Ball, S.J. (1993), "Education Markets, Choice and Social Class", s. 13–14; Zanten, A. van (2009), "Le choix des autres", s. 25–34.

kom väl till pass i striden mot utbildningspolitikerna om resursskolornas överlevnad. På så sätt utgjorde dessa föräldrar och de resurser de hade en viktig tillgång för resursskolorna.

Resursskolornas ekonomiska tillgångar

Till skillnad från andra grundskolor, som inte var resursskolor och som till största delen baserade sin ekonomi på den skolpeng och den socioekonomiska tilldelning varje elev förde med sig till skolan, var de fristående resursskolorna beroende av tilläggsbelopp för elever i behov av särskilt stöd från kommunen. I mindre kommuner kunde de handläggare, som avgjorde om och hur mycket tilläggsbelopp en elev skulle få, träffa de elever tilläggsbeloppsansökningarna gällde och på så sätt bilda sig en uppfattning om elevernas behov. På grund av det stora antalet barn till vilka tilläggsbelopp söktes i Stockholm fick utbildningsförvaltningen i Stockholms stad istället förlita sig på resursskolornas beskrivningar av barnens svårigheter som de gjorde i sina ansökningar om tilläggsbelopp. Fram till år 2013 godkändes i princip alla ansökningar om tilläggsbelopp från resursskolorna av utbildningsförvaltningen i Stockholms stad. Det innebar att de fristående resursskolorna kunde räkna med finansiering från kommunen för eleverna de antog till sin verksamhet. Efter neddragningarna år 2013 var det dock svårare för resursskolorna att få medel. Rektorerna beskrev att de kämpade för att få ekonomin att gå ihop. ”Varje år så har man skruvat [åt] vad man egentligen ger pengar för” sa rektorn på Åskolan. I intervjuutdraget beskriver rektorn hur de tuffa ekonomiska villkoren påverkade verksamheten.

> Jag fattar ju att de har en budget som de ska hålla... Men kostnaderna… Särskilt nu med lärarlöner som har verkligen skenat de senaste åren. Det gör ju att pengarna urholkas ju otroligt mycket. Hyrorna höjs och lärarna kostar jättemycket mer... Vi får gå upp i antalet elever istället. Och sen har vi en väldigt skruvad organisation som redan är väldigt liksom slimmad och hyvlad. Det finns inte något svängrum över huvud taget. Det hade vi kanske förut på ett annat sätt... Det fanns buffert om någon blev sjukskriven en längre period. Men nu i princip så är det så skruvat så blir någon sjukskriven en längre period, ja, men då blir det... förlust.
>
> (Rektor Åskolan)

De allt hårdare kraven för att få ekonomiska medel från kommunen var, enligt några av rektorerna, på ett sätt bra eftersom det ledde till att oseriösa resursskolor slogs ut. Nivån på verksamheten varierade betänkligt bland resursskolorna och samtliga resursskolor drabbades när oseriösa aktörer uppmärksammades i media beskrev rektorerna. Samtidigt var neddragningarna svåra att klara för den egna verksamheten.

Under sådana ekonomiska omständigheter var kunskaper om kommunens ekonomiska resurstilldelningssystem, erfarenhet av hur handläggarna brukade

bedöma tilläggsbeloppsansökningar samt tid till att skriva tilläggsbeloppsansökningar avgörande. Rektorn på Åskolan berättade att man på hennes resursskola anställde extra personal för att få tid till att skriva tilläggsbeloppsansökningarna och att det krävdes särskild kompetens för att ansökningarna skulle ge utdelning.

> Emma: Hur mycket tid lägger ni på detta då? Att ansöka om [tilläggsbelopps]-medel?
> Rektor: Jättemycket tid. Det kostar mycket pengar. Det tar väldigt mycket tid. I realiteten så behöver man anställa personer extra för att man ska få runt det där.
> Emma: Ja. Så det är en kompetens i sig att söka de där pengarna?
> Rektorn: Sjukt nog, ja.
>
> (Rektor Åskolan)

Trots resursskolornas ofta långa erfarenhet av att ansöka om medel från kommunen kunde de inte vara säkra på att de skulle få sina ansökningar beviljade. Rektorn på Kornsjöskolan menade att det var ”olika policys beroende på vilka handläggare som sitter.” Andra resursskolerektorer var inne på samma linje och sa att det var ett delvis oförutsägbart system för skilda handläggare kunde göra olika bedömningar. Rektorn på Furuboskolan hade omfattande erfarenhet av att ansöka om tilläggsbelopp till eleverna på sin skola. Trots det hände det att ansökningar inte gick igenom. I sådana fall överklagade resursskolan till förvaltningsdomstolen och det brukade ge utdelning förklarade rektorn.

> Emma: Så tar man emot en elev och sen om man inte får tilläggsbeloppet, vad gör man då?
> Rektor: Furuboskolan:... Vi brukar överklaga till förvaltningsrätten så får vi igenom det.
> Emma: Och då får ni igenom det?
> Rektor: I de flesta fall så får vi det.
>
> (Rektor Furuboskolan)

Rektorernas utsagor vittnar om att kompetens och erfarenhet av att ansöka om tilläggsbelopp var avgörande för resursskolornas ekonomi och därmed en central del i deras strategier för att klara sig i konkurrensen med andra skolor. ”Vanliga” grundskolor kunde också söka tilläggsbelopp men deras incitament att utveckla kompetens på området och ägna sig åt detta mycket tidskrävande arbete var med största sannolikt lägre än bland de fristående resursskolorna. Resursskolerektorernas kompetensutveckling avseende att söka medel till verksamheten belyser också en typ av specialisering och professionalisering bland resursskolorna som tycktes bli alltmer framträdande över tid.

Resursskolornas rykte

I likhet med de intervjuade rektorerna på ordinarie grundskolor menade resursskolerektorerna att resursskolornas rykte spelade en avgörande roll för deras möjlighet att rekrytera elever och på så sätt behålla sin plats på grundskolefältet. Avsaknaden av samlad information om resursskolorna och den kritik som riktats mot en del av resursskolorna i media tycktes underblåsa betydelsen av vad föräldrar och aktörer såsom intresseorganisationen Attention och barn- och ungdomspsykiatrin sa om resursskolorna. Rektorn på Furuboskolan beskrev att det framför allt var genom ”word of mouth” som föräldrar fick kännedom om resursskolan.

> Emma Men hur hittar föräldrarna er, då?
> Rektorn Ja, du. Det är en jättebra fråga... De flesta kommer via att det är oftast [är] sjuksyrror eller läkare som känner till de här skolorna… Alternativt att det är skolledare som har placerat barn hos oss tidigare. De kontaktar oss. Eller vår bedrövliga hemsida som är under uppbyggnad. Det är också en kanal. Men det är också ganska många på rekommendation eller att man känner andra föräldrar. Så kallat word of mouth... .man blir rekommenderad av andra föräldrar. Det är jätteroligt... Det är väldigt många föräldrar som… ’ja, men du, men jag har en granne eller min son känner en annan som går hos er, de är jättenöjda. Finns det plats?’
>
> (Rektor Furuboskolan)

Samtidigt begränsades föräldrarnas valmöjligheter av att söktrycket till resursskolorna var mycket högt och det var därför inte alltid möjligt för föräldrarna att ta hänsyn till rykten om resursskolorna när de valde skola. Rektorn på Furuboskolan förklarade att han, utan att skolan gjort en enda marknadsföringsinsats fick ”en till tre samtal varje dag, i princip, om en plats”. Föräldrar som sökte sig till resursskolorna var också ofta i ett mer eller mindre förtvivlat läge vilket sannolikt begränsade deras valmöjligheter ytterligare. ”Oftast när de kommer till oss, de är väldigt, väldigt desperata. Det har varit en förmodligen nedåtgående spiral under några år” förklarade rektorn på Furuboskolan. I vissa familjer, där barnen inte kunnat gå i skolan under längre perioder och föräldrarna därför inte kunnat arbeta, hade barnens bristande skolsituation till exempel fått allvarliga ekonomiska konsekvenser.

Skolornas strategier

Det här kapitlet har ägnats åt grundskolors och fristående resursskolors skilda förhållningssätt till elever i behov av särskilt stöd. Skolornas förhållningssätt betraktades som en del av och tycktes också likna deras mer övergripande strategier för att klara sig i konkurrensen på grundskolefältet. Förhållningssätten har analyserats mot bakgrund av skolornas olika tillgångar och positioner på grundskolefältet. I kapitlet beskrivs hur förhållningssätten till elever i behov av särskilt

stöd relaterar till olika typer av tillgångar såsom skolornas ekonomi, rykte, skolornas elever och personal.

En grupp grundskolor utmärktes av att de rekryterade elever från hem med få utbildningstillgångar, var belägna i socioekonomiskt utsatta områden, hade elever med låga betyg och att de led av vad rektorerna beskrev som ett ”dåligt” rykte. Hos dessa grundskolor återfanns en *kompenserande hållning* till eleverna på skolan och inte minst till elever i behov av särskilt stöd och deras familjer. Rektorer på grundskolorna i denna grupp beskrev att skolverksamheten i mycket hög utsträckning präglades av frågan om elever i behov av särskilt stöd och att skolpersonalen tog ett långtgående ansvar för sådana elever. Andelen elever med omfattande stödbehov på dessa grundskolor var hög samtidigt som föräldrarna till eleverna hade svårt att veta vilket stöd som fanns att tillgå eller hur de borde gå till väga för att få stöd. För elevernas, men också för grundskolornas egen överlevnads skull, var det nödvändigt att göra omfattande satsningar på elever i behov av särskilt stöd enligt rektorer på dessa grundskolor. Dessa grundskolor hade också de ekonomiska förutsättningarna för att satsa på elever i behov av särskilt stöd eftersom Stockholms stads socioekonomiska resursfördelningssystem innebar att dessa grundskolor fick markant mer medel än grundskolor med en annan elevrekrytering. Tack vare den jämförelsevis generösa ekonomiska tilldelningen utgjorde inte elever i behov av särskilt stöd, trots att det var resurskrävande att bemöta sådana elever, ett direkt ekonomiskt hot enligt de intervjuade rektorerna på den här typen av skolor. Men elever i behov av särskilt stöd upplevdes ändå som en risk eftersom en alltför hög andel elever i behov av särskilt stöd kunde leda till ett utflöde av ”starka” elever vilket i sin tur kunde leda till en nedåtgående spiral med dåligt rykte, ytterligare utflöde av både elever och personal och till slut allvarliga ekonomiska problem. Paradoxalt nog utgjorde den kompenserande hållningen i sig en risk eftersom mindre undervisningsgrupper och annat särskilt stöd kunde innebära att grundskolorna drog till sig ännu fler elever i behov av särskilt stöd. Eftersom dessa grundskolor både hade en mycket hög andel elever i behov av särskilt stöd och, som en del av rektorerna beskrev det, redan balanserade på gränsen till att förlora sin plats på skolmarknaden upplevde rektorerna att situationen var svår.

En annan grupp grundskolor utmärktes av att de rekryterade elever från utbildningsstarka hem, att de hade ett gott rykte som enligt rektorerna baserades på att det var ”ordning och reda” på skolorna, att eleverna hade höga kunskapsresultat samt att personalen var välutbildad. Till skillnad från grundskolor med en kompenserande hållning beskrev rektorer på grundskolor med denna position på grundskolefältet att de hade relativt få elever i behov av särskilt stöd. Trots det uppfattade rektorerna på en del av dessa skolor att elever i behov av särskilt stöd utgjorde en risk för skolorna. Eftersom eleverna på de här grundskolorna överlag hade god uppbackning hemifrån och därför behövde mindre stöd i skolan fick de mindre ekonomiska resurser genom det socioekonomiska resursfördelningssystemet i staden än skolor med en kompenserande hållning. Samtidigt beskrev rektorerna att kraven på skolpersonalen från elever och föräldrar var särskilt höga

just för att eleverna var så högpresterande och att det därför endast fanns lite tid över till elever i behov av särskilt stöd. Trots att andelen elever i behov av särskilt stöd var låg kunde det därför ändå vara svårt att bemöta alla elever. Förhållningssättet till elever i behov av särskilt stöd bland dessa grundskolor kan benämnas som *en hållning med krav på elevens anpassning*.

Tidigare studier har visat att utbildningsfält inte är enhetliga konstruktioner utan att de istället består av olika segment inom vilka skolor med liknande villkor konkurrerar med varandra.[282] Skolornas förhållningssätt till elever i behov av särskilt stöd kan förstås som formade av skolors kamp inom sina respektive segment med de specifika villkor som rådde där. Perspektivet ger en ingång till att förstå hur det kom sig att grundskolor med en god position på grundskolefältet, som Bäckbroskolan och Tallsjöskolan, upplevde att elever i behov av särskilt stöd utgjorde en risk i deras verksamhet trots att de endast hade en låg andel elever i behov av särskilt stöd. Att behålla sin position i den del av grundskolefältet där Bäckbroskolan och Tallsjöskolan befann sig krävde höga insatser. Skolorna i denna del av grundskolefältet behövde värna om ryktet av att vara högpresterande skolor och leva upp till de särskilt höga förväntningar som elever och föräldrar på dessa skolor hade. Men det fanns också skillnader mellan grundskolor inom samma segment. Exempelvis betonade både Bäckbroskolan och Kvarnviksskolans rektorer att det var viktigt att skolledningen höll sin linje och inte gav vika för föräldrarnas påtryckningar. Vilken linje de höll i frågan om elever i behov av särskilt stöd skiljde sig dock åt. Bäckbroskolan la mycket tid och kraft på strikta regler och att noggrant följa upp elever både med och utan särskilda behov genom en mängd olika test och kunde därför sätta in åtgärder mycket tidigt. Kvarnviksskolan betonade istället att så många elever i behov som möjligt skulle vara inkluderade på skolan. Båda förhållningssätten fick kritik från föräldrar på skolan men utrymmet för förhandling med skolledningen var, enligt rektorerna själva, litet.

Sammanfattningsvis belyste intervjuerna med rektorerna på grundskolorna att grundskolornas övergripande strategier för att behålla sina platser på grundskolefältet formade grundskolornas förhållningssätt till elever i behov av särskilt stöd. Samtidigt stod elever i behov av särskilt stöd och de krav på skolan som kom med sådana elever ofta i konflikt med grundskolornas arbete för att bevara och förbättra sina positioner inom sina segment på grundskolefältet. I vilken utsträckning och på vilket sätt arbetet med elever i behov av särskilt stöd stod i konflikt med skolornas övriga prioriteringar varierade mellan skolor i olika positioner på grundskolefältet. Grundskolornas bristande möjligheter att stödja elever med omfattande behov av särskilt stöd, som delvis kunde härledas till grundskolornas strategier för att klara sig i konkurrensen med andra skolor, understödde utvecklingen av nischen med fristående resursskolor som specifikt riktade sig till elever i behov av särskilt stöd. Medan elever i behov av särskilt stöd ofta stod i konflikt med grundskolornas strategier för att bevara och förbättra sina positioner

[282] Forsberg, H. (2015), *Kampen om eleverna*, s. 51; Marginson, S. (2006), "Dynamics of National and Global Competition in Higher Education", s. 6–8; Palme, M. (2008), *Det kulturella kapitalet*, s. 17.

på grundskolefältet var elever i behov av särskilt stöd den viktigaste tillgången för de fristående resursskolorna. På så sätt fanns det en symbios mellan grundskolorna och de fristående resursskolorna som baserade sin verksamhet på att ta emot elever grundskolorna inte mäktade med. De fristående resursskolorna bestod alltså av elever grundskolorna inte kunde bemöta men det innebar inte att resursskolorna tog emot alla sådana elever. Istället kan de fristående resursskolornas hållning beskrivas som en *diagnosanpassad hållning* eftersom de riktade sin verksamhet till elever med många och specifika typer av neuropsykiatriska diagnoser. Även om inte pojkar och elever med svensk bakgrund var en uttalad målgrupp för de fristående resursskolorna utgjorde dessa grupper, som vi sett i kapitel 5, en stor del av eleverna på resursskolorna. Gemensamt för de fristående resursskolorna var också att de hade få elever per skola, en hög personaltäthet, att de hade särskild kompetens när det gällde att söka tilläggsbelopp från kommunen och att deras ekonomiska anslag per elev var jämförelsevis högt.

Resursskolornas strategier formades dock inte bara av grundskolornas strategier. Andra resursskolors agerande och föräldrars val av resursskolor påverkade också. Liksom bland grundskolorna fanns det en hierarkisk ordning mellan de fristående resursskolorna där olika resursskolor hade olika rykte och rekryterade elever med olika social bakgrund. Utbudet av resursskolorna tycktes likna utbudet på det övriga grundskolefältet i den meningen att vissa resursskolor rekryterade elever från relativt utbildningsstarka hem och andra från mindre utbildningsstarka.

I kommande kapitel diskuteras mödrars utbildningsstrategier för sina barn bland mödrar till barn med ADHD- och autismdiagnoser. Som vi kommer att se hade mödrarna att förhålla sig till ordningen bland skolorna på grundskolefältet. Mödrarnas möte med skolan påverkades av grundskolornas och resursskolornas kamper om positioner i relation till varandra. Men eftersom skolornas förhållningssätt till elever i behov av särskilt stöd skilde sig åt påverkades mödrar, som befanns sig i olika delar av grundskolefältet, på olika sätt.

DEL III
MÖDRARNA

KAPITEL 7

Mötet med utbildningslandskapet

De följande kapitlen ägnas åt utbildningsstrategier bland mödrar till barn med ADHD- och autismdiagnoser. Analysen baseras på 35 intervjuer med mödrar och tre intervjuer med fäder. Föräldrarna som intervjuades hade skilda sociala positioner och kategoriserades i analytiskt syfte som arbetarklass/lägre medelklass, medelklass och övre medelklass. De två senare kategorierna delades också upp i en ekonomisk respektive kulturell/offentlig fraktion.[283] Min ambition var dock inte bara varit att jämföra föräldrar inom dessa förhållandevis grova kategorier. Istället genomförde jag också en analys av betydelsen av föräldrarnas sociala, ekonomiska och kulturella tillgångar i deras utbildningsstrategier. Som vi kommer att se formade mödrarnas mängd och sammansättning av tillgångar deras utbildningsstrategier för sina barn men hur kapitalarterna påverkade strategierna var inte på förhand givet. I linje med sociologen Linda Blums analys av mödrar till barn med neuropsykiatriska diagnoser i USA fann jag att mödrarnas tillgångar verkade på delvis motsägelsefulla och oväntade sätt.[284]

I mödrarnas beskrivningar av sina barns skolgång var möjligheten att finna en rimlig utbildningsväg för barnen i det, ofta svårnavigerade utbildningsutbudet, en viktig fråga. Andra centrala aspekter i den bild mödrarna tecknade av situationen var mödrarnas ansträngningar för att få stöd och hjälp till barnen i skolan, mödrarnas arbete för att hjälpa barnen med läxor och skolarbete som inte blivit gjort, barnens diagnoser och de många och tidskrävande mötena mellan föräldrarna och personalen på barnens skolor. I de följande kapitlen utgör dessa aspekter teman vilka vart och ett tillägnats ett eget avsnitt. Texten har alltså strukturerats efter aspekter som var återkommande i mödrarnas berättelser om deras barns väg genom skolan. Temana behandlas dock i ljuset av avhandlingens frågeställningar och teoretiska perspektiv. Betydelsen av mödrarnas sociala, ekonomiska och kulturella tillgångar i mötet med den sociala värld de trädde in i genom sina barns skolgång finns hela tiden med som ett analytiskt raster likväl som frågan om diagnoserna som interaktiva kategorier.

[283] En utförlig diskussion om kategoriseringen förs i kapitel 3. I appendix finns också en översikt över de intervjuade föräldrarna.
[284] Blum, L. (2015), *Raising Generation Rx*, s. 244–245.

Mötet med ett förändrat grundskolefält

Gemensamt för de intervjuade mödrarna var att deras barn, efter längre eller kortare tid, hamnat i en svår skolsituation. Det kunde till exempel röra sig om att barnen inte hängde med på lektionerna eller att de hamnade i konflikter med lärare och klasskamrater. I flera fall hade skolsituationen blivit så komplicerad att barnen varit frånvarande från skolan under långa perioder och då istället spenderat i princip all sin tid i hemmet.

Skolsvårigheterna bland barnen innebar att mödrarna hamnade i situationer de inte, åtminstone inte till att börja med, var vana vid. Barnens skolgång skilde sig också från mödrarnas egna erfarenheter av skolan för mödrarna hade, i de allra flesta fall, själva inte haft sådana skolsvårigheter som deras barn. Skillnaderna mellan mödrarnas och barnens skolerfarenheter berodde också på vad mödrarna beskrev som förändrade och ofta försämrade villkor i skolan. Det utbildningslandskap mödrarna mötte genom sina barns skolgång hade genomgått omvälvande förändringar sedan mödrarna själva gick i skolan. Administrativa regler, politik och verksamheter för elever i behov av särskilt stöd förändrades också (som vi sett i kapitel 4) i snabb takt. Utbildningslandskapet präglades dessutom av skolornas strategier för att klara sig i konkurrensen med andra skolor på grundskolefältet. Skolornas strategier för att värna om sina positioner innebar att det öppnades vissa möjligheter för elever med neuropsykiatriska diagnoser och behov av särskilt stöd. Resursskolorna, som ju baserade sina positioner på grundskolefältet på att ta emot elever med diagnoser, kan betraktas som en sådan ny möjlighet. En del av de intervjuade mödrarna beskrev att en plats i en resursskola varit något av en räddning för deras barn. Samtidigt var det svårt att få en plats på en resursskola och det gällde att ha rätt diagnoser och passa in i de antagningskriterier som de olika resursskolorna själva satt upp. Kampen om positioner mellan skolor innebar också, som vi sett i kapital sex och som vi kommer att se i detta kapitel, att grundskolor motade bort elever med särskilda behov som uppfattades som alltför kostsamma och betungande och att skolmöjligheter för barnen därmed stängdes.

Genom sina barns skolgång kom alltså mödrarna att träda in på delvis okänd mark och de konfronterades med nya sidor av skolan som de inte kände igen från sin egen skoltid. Det stöd mödrarna förväntat sig, stöd som de menade att de själva och andra fått under den egna skoltiden, uteblev många gånger. Isabell, som var jurist och följt en priviligierad utbildningsbana, jämförde sin egen skoltid med sina barns. När Isabell gick i skola fanns det fler lärare per elev, klasserna var mindre och barnen fick också mer tid med speciallärare mindes hon.

> På min tid fanns det mycket mer händer i skolan som kunde hjälpa till... lärarna hade mindre elever per skalle och det fanns fler lärare. Så jag fick en bättre utbildning än vad mina barn får. Det kan jag nog konstatera... [Man] fick mycket mer tid med speciallärare, nu får man sitta fem stycken, 40 minuter en gång i veckan… det är inte många minuter per elev. Och det är inte integrerat i det vanliga. Vi

> hade mindre klasser och lärarna var två, så de var på oss hela tiden, mycket mer. Mer tid med lärare hade jag nog, mycket mer än vad mina barn har haft.
>
> (Isabell, övre medelklass, högre tjänsteman i privat sektor)

Isabell menade att förutsättningarna var bättre när hon själv gick i skolan och att hon därför fått en bättre utbildning än sina barn. Besvikelsen var lika tydlig i Claires beskrivning när hon berättade om hur hon och hennes man febrilt letat efter en alternativ skolplacering till deras son som hade en autismdiagnos och som under lång tid inte kunnat gå i skolan alls. När Claire och hennes man började leta efter skolverksamheter som specifikt riktade sig till elever i behov av särskilt stöd blev de chockade över hur få möjligheter det fanns för sonen. Förr hade det funnits mer stöd och särskilda skolplaceringar men sådana utbildningsvägar var nu stängda sa Claire. Claires beskrivning vittnar om upplevelsen av ett skolsystem för elever i behov av särskilt stöd i förfall som inte överensstämde med hennes förväntningar och förhoppningar.

> Men kontentan av allt detta var bara att alla vi mötte pratade om hur allt hade fallit samman de senaste åren och hur ingenting fungerade och ingenting fanns och hur dåligt allting fungerade. Vi hörde egentligen ingenting positivt förutom lite om Åskolan men där hörde vi att det hade blivit sämre och dessutom är det såhär fem års kö så det var orealistiskt hur som helst.
>
> (Claire, övre medelklass, högre tjänsteman i offentlig sektor)

Till skillnad från Isabell och Claire hade Anna fått specifik kunskap om hur svårt det var att få resurser och stöd från samhället till barn i behov av särskilt stöd genom sitt arbete. Anna hade därför sänkt sina förväntningar på stöd till sin son Henry och hon hade direkt tagit emot de få resurser som varit möjliga att få till sonen, oavsett vad det var för resurser. ”Så jag kan systemet… så att jag vet ungefär hur lätt det är att få resurser” sa Anna och förklarade att hon ”så fort resurserna har sträckts till oss så har jag tagit dem utan att vara så himla picky för att jag vet att det svåraste är att få någonting alls.” Trots sina kunskaper om samhällets resursbrist och sina sänkta förväntningar blev Anna besviken på att det inte fanns mer hjälp att få. När Henrys neuropsykiatriska diagnos väl var klarlagd hade hon, som hon beskrev det i efterhand, en ”naiv idé” om att ”någon kommer nu berätta för mig hur det blir, ’okej, nu har du ett barn med autism, då är det nog den här skolan’” Men istället för att skolpersonal och andra samhällsaktörer visat vägen till en skola som kunde fungera för Henry beskrev Anna att alla hon vände sig till bara tittade på henne ”som frågetecken”.

Claire, Isabell och Anna hade alla goda sociala positioner och priviligierade utbildningar. Besvikelsen över bristen på stöd från skolan och samhället återfanns dock också bland föräldrar med färre tillgångar. Kent, en av de få fäder som intervjuats i den här studien, hade ett praktiskt arbete inom transportsektorn men var vid intervjutillfället arbetslös. Under sin egen skolgång hade Kent kämpat

med koncentrationen och sent i livet hade han fått en ADHD-diagnos vilken fått honom att se sin egen skoltid i delvis nytt ljus. I likhet med Isabell, Claire och Anna var Kent frustrerad över bristen på stöd i skolan till hans barn som alla hade neuropsykiatriska diagnoser. På skolan hade de ”inte ens något lugnt rum och sådär. [Det]tyckte jag var konstigt.” förklarade Kent. När han jämförde sina barns skolsituation med sin egen skoltid tycktes det ha funnits mer stöd förr. ”Vi hade ju full hjälp när jag gick i skolan på 1980-talet, hade ju mer hjälp och fler resurser än vad som finns idag.” Som Kent såg det var skolan underfinansierad till den grad att situationen hade blivit ohållbar, inte bara för barn med neuropsykiatriska diagnoser utan också för barn utan särskilda behov. ”I en... 26-elevsklass så är det inte rimligt att en lärare, även om barnen inte har NPF, så är det inte rimligt att en lärare ska kunna nå ut till 26 elever. Det finns inte en chans i världen alltså.” förklarade han. Han var så upprörd över situationen att han menade att man borde protestera offentligt mot de försämrade villkoren. ”Vi måste liksom allihop gå ner på torget och säga ’Nu får det räcka!’ liksom, inte bara för våra barn utan jag tycker för alla barn. Lärarna måsta ha mer resurser, de måste ha mer pengar, och lärarna måste ha mer resurser generellt.”

De intervjuade föräldrarna beskrev inte bara en besvikelse över bristen på stöd och resurser. De upplevde också att kraven på barnen ökat i skolan, både när det gällde att prestera kunskapsmässigt och när det kom till att ”passa in”, och det försvårade situationen för deras barn. Det fanns, framhöll mödrarna, större utrymme för att få vara annorlunda när de själva gick i skolan. Emmy, som arbetade som administratör och som hade en gymnasieexamen, beskrev att elever som inte klarade skolan fick gå i ”OBS-klass” under hennes egen skoltid. Enligt Emmy hade situationen för de eleverna i OBS-klasserna varit långt ifrån bra. Trots det hade hon, genom sin dotter Karin, fått erfara att barn i behov av särskilt stöd i dagens skola fick mindre stöd samtidigt som de utsattes för mer press än när hon själv gick i skolan. Under långa perioder hade skolsituationen varit så krävande för Karin att hon inte gått till skolan alls. I en jämförelse mellan att gå i OBS-klass och att, som Emmys dotter, bli så kallad ”hemmasittare” framstod OBS-klasselevernas situation trots allt som förhållandevis bra menade Emmy.

> Det fanns ju OBS klasser... där gick ju de som var stökiga och de klarade ju av skolan. De fick ju ändå hjälp och man fick vara lite annorlunda man behövde inte vara… Idag känns det som att det är lite större krav och alla ska vara på samma sätt för att passa in.
>
> (Emmy, arbetarklass/lägre medelklass, kontorsanställd)

I likhet med Emmy beskrev Åsa, en mamma i den övre medelklassen som genom sin forskarutbildning fått starka utbildningstillgångar, att små avvikelser uppmärksammades i dagens skola på ett sätt som de inte gjorde när hon själv gick i skolan. Om Åsas son gått i skolan under hennes skoltid skulle han enligt Åsa ”varit en tyst kille som gled genom skolan, som inte gjort så mycket väsen av sig,

och inte fått så bra betyg." Men han hade kanske, just för att kraven inte var så höga förr och för att eleverna lämnades mer frirum, fått behålla sitt självförtroende och haft möjlighet att "glimra till senare i livet" menade Åsa. Emmy och Åsa gav båda uttryck för att sätt att ta sig genom skolan som funnits under deras egen skoltid nu stängts. Att passera obemärkt genom skolan utan att prestera särskilt väl eller att vara "lite annorlunda" var i deras beskrivningar inte längre möjligt.

Mödrarna berättade också att det var svårt för deras barn att nå upp till kraven i skolan på grund av att lärarna använde sig av nya metoder och för att strukturen i skolan blivit otydlig. Skoldagarna präglades av brist på förutsägbarhet och krav på eget ansvar. Skolarbetet krävde dessutom i hög utsträckning analytiska förmågor. Barn med neuropsykiatriska diagnoser hade många gånger svårt att klara en sådan miljö menade mödrarna. De nya kraven på eleverna var inte anpassade efter elever med särskilda behov och de fick ödesdigra konsekvenser för elever med diagnoser och andra svårigheter förklarade My. Det gick inte att ta miste på hur frustrerad och arg My var när hon beskrev hur de förändrade villkoren i skolan drabbat barn i behov av särskilt stöd. Konsekvenserna av omstruktureringen av skolan blev ett slags "aningslöshetens ondska" förklarade hon.

> Vi har också skapat en skola där vi har skapat metoder i skolan som inte fungerar för barn [med särskilda behov]. Förr i tiden när det var mera så här förutsägbart och kateder, då var det ju fler som klarade av det. De kanske inte lyckades särskilt bra i livet men de märktes ju i alla fall inte lika mycket. De kunde vara i en skolmiljö, de kunde skriva... proven... Men nu när allt ska vara så fritt och flytande och liksom eget ansvar och ostrukturerat, då blir det omöjligt.
>
> (My, övre medelklass, kulturförmedlande yrke)

Liksom många andra mödrar i studien framhöll My att skolsituationen för barn i behov av särskilt stöd inte varit särskilt bra när hon själv gick i skolan men att elever i behov av särskilt stöd, även om de inte lyckats särskilt väl, iallafall kunnat klara av att gå i den vanliga skolan.

Oavsett social bakgrund uttryckte de intervjuade föräldrarna en besvikelse och frustration över villkoren i skolan. Denna känsla vittnade om att de tampades med en diskrepans mellan, mer eller mindre medvetna, förväntningar på skolan som grundats under den egna uppväxten och skoltiden och deras barns reella skolsituation. Bristen på överensstämmelse mellan föräldrarnas förväntningar på skolan å sina barns vägnar och de faktiska möjligheterna kan förstås mot bakgrund av omstruktureringar i utbildningssystemet och samhället i stort samt de nya positioner i relation till skolan som mödrarna hamnat i genom sina barns svårigheter. Med ett bourdieuskt perspektiv kan bristen på överensstämmelse mellan föräldrarnas förväntningar och de reella möjligheterna för barnen förstås som en fråga om hysteresis. Det vill säga att det fanns en diskrepans mellan mödrarnas habitus och de reella möjligheterna i den sociala omgivningen.

Mödrars individuella ansvar

Barnens svårigheter i kombination med diskrepansen mellan mödrarnas förväntningar på vad skolan och samhället borde ge barnen och de reella villkoren lämnade mödrarna med upplevelsen av ett tungt individuellt ansvar för barnens möjligheter i skolan. I vilken grad barnens fäder var närvarande och engagerade i barnens skolsituation och i vilken utsträckning mödrarna upplevde att de delade på ansvaret för barnen varierade mellan de intervjuade familjerna. Mödrarnas skildringar vittnade om att ansvarsfördelningen mellan föräldrarna följde ett klassmönster där mer resurser vanligen innebar att föräldrarna delade på ansvaret för barnen i högre utsträckning än i familjer med färre resurser. Men oavsett hur aktiva fäderna var gav mödrarna uttryck för att de, som mödrar, var mer engagerade i frågan om barnens skolgång än vad fäderna var. Känslan av ensamhet och individuellt ansvar härrörde alltså både från könsstrukturer där mödrar alltjämt uppfattas som huvudansvariga för barnen och från upplevelsen av att samhället, på ett mer eller mindre uttalat sätt, avsagt sig ansvaret för att finna rimliga utbildningsvägar för barnen. I intervjuutdraget nedan ger Claire uttryck för den frustration hon erfor efter att återkommande känt sig tvingad att beskriva sin sons svåra situation för olika samhällsaktörer utan att det resulterat i någon hjälp. Det var mycket känslomässigt krävande att gång på gång behöva förklara sonens situation för nya aktörer utan att få gehör förklarade hon. ”Det låter ju hemskt att er son inte kan gå i skolan och sitter hemma och att framtiden är körd men vi har inget uppdrag i det här” var andemeningen i samhällsinstansernas svar på hennes vädjan om hjälp berättade Claire. Situationen innebar att Claire själv fick vara den som ”hela tiden… ska bära hela den här historien och tala om det för alla nya människor och så ska dom sitta och le och nicka och se förstående ut och säga ’vad hemskt det måste vara för er’”. Bristen på samordning mellan samhällsaktörer var kostsam både för samhället, med Claires ord var det ”en samhällsekonomisk suboptimering”, och för henne själv på ett känslomässigt plan framhöll Claire.

> Det är ju fruktansvärt… det är både en samhällsekonomisk suboptimering och det är också ett känslomässigt övergrepp varje gång det där händer. Så det är väldigt jobbigt och jag blir arg på att behöva utsättas för det här. Det tycker jag är provocerande liksom på så många plan. Jag kan acceptera att de har de strukturer de har och att de inte kan hjälpa till men jag kan inte riktigt acceptera att de liksom uppfinner nya gränser och inte kan göra något för att underlätta.
>
> (Claire, övre medelklass, högre tjänsteman i offentlig sektor)

Claires beskrivning av att ensam ”behöva bära hela den här historien” sätter ord på en känsla som även de andra intervjuade mödrarna gav uttryck för. Beskrivningen överensstämmer också med tidigare sociologiska studier av amerikanska mödrar till barn med neuropsykiatriska diagnoser. I sådana studier har mödrar beskrivits som isolerade ”warrior-heroes” och ”vigilanter” som för en ensam kamp

för sina barn och som på egen hand tvingas leta sig fram genom skolan, vården och byråkratiska system präglade av fragmentiserad informationen och expertis.[285] Likheten mellan mödrarnas situation i den här studien och omständigheterna för mödrarna i de tidigare studierna är värda att uppmärksamma, inte minst för att studierna genomförts i skilda nationella kontexter och det svenska välfärdssystemet skiljer sig från det amerikanska.

Som vi kommer att se fick mödrarnas förmåga att aktivera tillgångar såsom kunskaper och sociala kontakter särskilt stor betydelse i den ovan beskrivna situationen som alltså var svårnavigerad och präglad av krav på individuellt ansvar. Situationen kastade ljus över att klasstrukturer formade mödrarnas och deras barns möjligheter även om det var långt ifrån alltid som sociala, kulturella och ekonomiska tillgångar ledde till en priviligierad skolgång för barnen.

Att finna en möjlig utbildningsväg

Att barnen hamnat i en svår skolsituation aktualiserade många gånger frågan om att byta skola. I det här avsnittet beskrivs erfarenheterna av skolval och skolbyten bland mödrar i skilda sociala positioner samt vilken betydelse olika typer av tillgångar eller avsaknaden av resurser hos mödrarna hade för möjligheten att finna en ny skolplacering till barnen.

En dunkel skolmarknad

De flesta av de intervjuade mödrarnas barn hade börjat sin skolgång i en vanlig kommunal eller fristående grundskola. I många fall hade mödrarna sedan, i hopp om att finna en bättre skolsituation, sett till att barnen bytt skola en eller flera gånger. Processen att hitta nya skolor till barnen kännetecknades av ovisshet och brist på vägledning. Det var svårt att få överblick över vilka skolor som kunde ta emot barnen, vilket särskilt stöd olika skolor kunde ge och var det fanns mindre undervisningsgrupper till exempel. ”Allt det här med att söka och ta reda på. Det är inte så lätt för det är väldigt dolt” förklarade gymnasieläraren Veronica. Ett återkommande tema i intervjuerna var också att mödrarna erfarit att skolor inte välkomnade deras barn på grund av barnens skolsvårigheter eller att mödrarna befarade att skolor skulle agera så. Skolvalet blev därmed inte bara en process där föräldrar och barn valde skola utan också en fråga om att som elev bli vald eller bortvald av skolan. Barn med särskilda behov var, som Sally uttryckte saken, ”inte poppis” på skolmarknaden för de utgjorde en alltför stor risk för skolorna, både ekonomiskt och ordningsmässigt. Studier om och i vilken grad skolor antar elever med neuropsykiatriska diagnoser och andra funktionsnedsättningar som genomförts i Sverige och internationellt visar att mödrarnas erfarenheter av att elever i

[285] Sousa, A.C. (2011), “From Refrigerator Mothers to Warrior-Heroes”, s. 220–221. Blum, L. (2015), *Raising Generation Rx*, s. 239.

behov av särskilt stöd inte alltid välkomnas i skolan är ett generellt problem. I en svensk studie och en amerikansk undersökning där fiktiva ansökningar om skolplaceringar till skolor gjorts framkom till exempel att föräldrar som angav att deras barn hade ADHD nekades plats i högre utsträckning än föräldrar som inte angett att deras barn hade en sådan diagnos.[286]

När barnens skolsituation blev särskilt svår sökte sig en del föräldrar till resursskolor. Resursskolorna, som alla var fristående skolor med olika huvudmän och hemsidor och som i stort sett var okända för allmänheten, var ännu svårare att överblicka än andra skolor. Vid den tid de intervjuade mödrarna sökte resursskolor till sina barn hade varken kommunen eller någon annan sammanställt någon ordentlig information om resursskolorna för föräldrar. Att hitta fram till en resursskola som framstod som en skola att lita på och som också hade plats för barnet i fråga var ”ett detektivarbete” sa Anna. Hon förklarade att det var ”otroligt svårt” för föräldrar till barn med neuropsykiatriska diagnoser, för att det ”finns ingen guidning, det finns ingenting. De som vi tycker är proffs, de talar om för oss att de har ännu mindre aning”. Enligt Anna var en orsak till avsaknaden av information till föräldrar om de fristående resursskolorna kommunens inkluderingspolicy. Hon förklarade att trots att man öppnat upp för skolval till resursskolorna var den egentliga inriktningen att alla barn skulle inkluderas. Kommunen ville därför inte informera föräldrar om möjligheterna att gå i en resursskola på ett alltför tydligt sätt. Politiker och skolbyråkrater ställde sig tveksamma till resursskolorna som koncept och politikerna kunde ändra de ekonomiska villkoren för resursskolorna när som helst sa Anna. Hon beskrev hur ”verksamheter uppstår och försvinner, för det finns ju ingenting av det här som har någon långsiktighet i sig eftersom de nästan inte får finnas. Det får inte finnas särlösningar”. Att få god kunskap om utbudet var därför mycket svårt. Att varje fristående resursskola bestämde vilka elever de tog in och att det i praktiken krävdes specifika diagnoser för att få en plats samt att resursskolorna ofta hade långa kötider komplicerade saken ytterligare. Flera fristående resursskolor hade dessutom uppmärksammats i media då de blivit anklagade för att missköta sitt uppdrag och för uttag av oskäliga vinster.[287] Att alls få en plats var ofta svårt och givet den mediala kritiken stod också föräldrarna inför risken att deras eventuella felval kunde få allvarliga konsekvenser.

Sammantaget framstod utbildningsutbudet som särskilt dunkelt och svårt att överskåda för mödrarna i studien. Skolors strategier för att klara sig i konkurrensen på grundskolefältet likväl som förhandlingar om ekonomiska resurser och pedagogiska former för elevgruppen på det politiska och vetenskapliga fältet formade och omformade denna del av utbildningslandskapet i snabb takt och det

[286] Ahmed, A. & Hammarstedt, M. (2020), “Do Swedish Schools Discriminate Against Children with Disabilities?”, s. 12; Bergman, P. & McFarlin, Jr. I. (2020), *Education for All?*, s. 21.
[287] Se till exempel Dagens Nyheter (2014) [elektronisk], ”Resursskola kan stängas efter miljonvinster”, Aftonbladet (2013) [elektronisk], ”Stockholm ser över resursskolor”.

påverkade mödrarnas möjligheter att orientera sig. Det föränderliga och svåröverblickbara utbildningsutbudet av resursskolor och andra skolplaceringar innebar att förmågan att hitta och värdera information om möjliga utbildningsvägar för barnen kom att spela en särskilt viktig roll i mödrarnas utbildningsstrategier.

Information om och tilltro till utbildningsutbudet

Den statistiska analysen av den sociala och nationella bakgrunden hos eleverna på de fristående resursskolorna i kapitel 5 visade att eleverna på resursskolorna ofta hade svensk bakgrund. Den synliggjorde också att elever vars föräldrar hade mycket utbildningstillgångar samlades på specifika resursskolor medan andra resursskolor framför allt rekryterade barn från hem med få utbildningstillgångar. My som arbetade som kulturproducent och som själv hade omfattande utbildningstillgångar likväl som andra kulturella, sociala och ekonomiska resurser hade ett barn som gick på en resursskola som enligt många av de intervjuade mödrarna hade ett särskilt gott rykte. My förklarade att ”vi som har lyckats få bra skolor till våra barn har ju ofta höga utbildningar och tillhör en samhällsklass som är van vid att söka information och ifrågasätta information också.” Medelklassmamman Tyra vars son gick på den eftertraktade resursskolan Åskolan var inne på samma spår. Tyra jämförde självreflexivt sin förmåga att navigera i skolsystemet med personer med sämre förutsättningar i fråga om utbildning och språk. Somalier var, förklarade Tyra, den grupp i Sverige som hade högst andel barn med en autismdiagnos men elever från Somalia fanns inte på Åskolan, trots att Åskolan specifikt inriktat sig på elever med autism. Till Åskolan hittade familjer ”från [den] vita medelklassen, där man… har föräldrar som läser på, som studerar” sa Tyra. Tyras och Mys analyser av betydelsen av utbildning, nationell bakgrund och kunskaper i det svenska språket överensstämmer med den statistiska analysen av fördelningen av elever på resursskolor. Under intervjuerna stod det också klart att resursstarka mödrar som hade vana av att söka upp och värdera information om skolors verksamhet, som hade tid och kraft att lägga på att kontakta skolor för att underrätta sig om möjliga skolplatser och för att lägga fram sin sak, aktiverade sådana tillgångar i sökandet efter en möjlig skolplats till sina barn. Intervjuerna visade också att sådana tillgångar kunde ge utdelning i form av en skolplats där föräldrar och barn var nöjda. Men, som vi kommer att se, var det trots allt inte givet att välutbildade svenska mödrar i medelklasserna lyckades tillskansa sig tillförlitlig information om utbildningsutbudet eller att sådan kunskap genererade en skolplats.

I Agnetas fall tycktes insatserna för att finna en skolplats till sonen Thomas inte gett särskilt stor utdelning. Agneta hade en lång högskoleutbildning och en god ekonomisk situation. Hon levde tillsammans med sina barn och deras pappa i en lägenhet i innerstaden. Thomas pappa var också välutbildad och djupt engagerad i sin sons situation. Agneta kunde därför frigöra mycket tid till frågan om skolvalet för sonen. Trots de goda förutsättningarna och Agnetas hårda ansträngningar var det svårt att hitta en skola som passade Thomas. Thomas väg genom

skolan var långt ifrån vad Agneta hade förväntat sig. Med tiden hade skolornas arbete med särskilt stöd blivit en allt viktigare aspekt för Agneta när hon letade sig fram mellan skolorna. Men grundskolor (som inte var fristående resursskolor) profilerade sig inte utifrån sitt arbete för barn med särskilda behov. Det fanns därför inte färdigpaketerad information om skolornas arbete med särskilt stöd. Agneta var dessutom kritisk till att bara förlita sig på skolornas egna beskrivningar av sin verksamhet. Hon ville ”se bakom kulisserna” och la därför ned mycket tid på att läsa och analysera Skolinspektionens granskningar och andra typer av rapporter.

> Det var jättesvårt att hitta något vettigt. Jag har du vet läst och läst och läst alla de här rapporterna, du vet, de här granskning[arna]... från höger och vänster för att se liksom bakom kulisserna. Vad är bra och vad är inte bra, vad får de för anmärkningar och så vidare. På alla möjliga skolor faktiskt.
>
> (Agneta, övre medelklass, kulturförmedlande yrke)

Liksom flera av de andra barnen i studien hade Thomas bytt skola många gånger. Agneta förklarade att ”man hamnar i situationer som blir helt ohållbara liksom och sen så tycker man att man måste liksom flytta vidare.” Det senaste bytet Thomas gjort var från Estetskolan, en skola som Agneta beskrev som en ”elitskola”, till en lite mindre prestigefull skola som gett Agneta intrycket av att ha mer kunskap om barn med särskilda behov. För Agneta och flera av de andra resursrika mödrarna hade skolvalet blivit en ständigt pågående process där de kontinuerligt sökte efter möjliga skolor och utbildningsvägar till sina barn. ”Jag ställde mig… i kö till massor med olika skolor, det gör jag hela tiden känns det som” förklarade Agneta.

Ninas mamma Elin berättade, i likhet med Agneta, om en återkommande jakt efter nya skolmöjligheter för sitt barn. Elin hade många resurser att luta sig mot, inte minst en stabil ekonomisk situation, ett flexibelt arbete där hon kunde styra över sin tid och stor vana vid att söka och sålla bland möjliga skolor till dottern. Liksom i Thomas fall så hade skolvalen för Ninas mammas del gått från att inte alls utgå ifrån att dottern hade särskilda behov till att den aspekten blivit den mest centrala faktorn för valet av skola. Sammanlagt hade Nina bytt till sex olika skolor, den prestigefulla Artemskolan, två ”vanliga” skolor, en skola i hennes mammas uppväxtstad, en resursskola och en Aspergerenhet. Mellan skolbytena hade Nina varit hemmasittare, vid ett tillfälle i en period som varade i flera år. Det var mycket arbetsamt för Elin att leta reda på nya skolor, värdera om de kunde passa dottern eller inte och sedan se till att Nina blev antagen. Varje skolbyte var också förenat med stor ångest för Nina. Även om Ninas pappa var närvarande och mycket aktiv i fråga om Ninas skola var Elins upplevelse att det var hennes individuella ansvar att hitta en möjlig skola för Nina. Stödet från samhället i fråga om dotterns skolgång var minst sagt svagt enligt Elin. Handläggaren på kommunen som skulle ansvara för barn som blivit hemmasittare beskrev hon som ”helt värdelös”.

Mödrarnas arbete för att finna en möjlig skola till sina barn komplicerades av att en del skolor undvek att ta emot elever med särskilda behov. Sally beskrev att hon lagt ned mycket tid och kraft på att göra efterforskningar på nätet om möjliga skolor och på att besöka potentiella skolor till sin son. Vid skolbesöken berättade hon om sonens specifika behov. ”Så jag var runt på skolor och träffade skolhälsovårdsteamen och jag var jätteärlig ’Så här gör min son, de här konsekvenserna kommer det bli av att han byter miljö” berättade hon. Sally kom särskilt ihåg mötet med en fristående grundskola som låg i närheten av där hon och sonen bodde.

> Jag… kände att skolan dömde mitt barn… Samtidigt som jag uppskattar att de var ärliga, att de var såhär ’Vi tror inte att den här miljön kommer att lämpa sig för honom.’ Och jag… hörde ju bara ’budget’. För att Viggo är ett dyrt barn. Alltså, jag vet ju hur det funkar med extern, intern budget med skolpengen, vad har man avsatt. Är det en privat verksamhet vill man tjäna pengar också. Det är inte att man återinvesterar allting. Men jag tänkte att det kunde vara skönt att ha honom på [den fristående skolan] här eftersom då har jag 5–10 minuter att gå över om det är något som inte fungerar.
>
> (Sally, medelklass, lärare)

Viktoria hade liknande erfarenheter. Hon hade hört av sig till en lång rad skolor för att hitta en ny skolplacering till sin son Noel men hade trots det inte funnit någon skolplats. ”Vi har sökt jättemånga andra skolor... men vi har fått nej på samtliga”. Skolornas nekande svar hade fått Viktoria att fundera över i vilken utsträckning det var fördelaktigt att berätta för skolorna om sonens problem.

> Som jag sa så har vi ju varit uppriktiga om vad vi behöver stöd med och vi har fått nej. Och nu när vi söker vidare här så funderar man ju på hur uppriktig man ska vara. Men man måste ju vara det… för att det kommer ju ändå synas.
>
> (Viktoria, medelklass, kulturförmedlande yrke)

Att föräldrarna bestämde sig för att inte välja vissa skolor behövde inte alltid handla om att skolorna på ett direkt sätt kommunicerat att barnen inte passade in. Sally hade till exempel inte kunnat tänka sig att placera sin son på den fristående skolan Bäckbroskolan där hon själv var lärare.[288] Bäckbroskolan, förklarade Sally ”är känd för att ha höga krav... sociala krav”. En sådan ”kravkultur” som fanns på skolan skulle inte passa Sallys son kände hon. Den kommunala skolan Sally valde till sin son hade ”inte det ryktet, den prestigen, utan man är en vanlig kommunal skola”. En sådan vanlig kommunal skola skulle passa sonen bättre tänkte Sally.

Agneta, Elin, Viktoria, Sally och andra resursstarka mödrar som inte funnit en, i deras perspektiv, tillräckligt bra skola till sina barn tycktes intvingade i en situation där deras enda förhoppning var att om de bara letade tillräckligt mycket,

[288] I kapitel 6 beskrivs Bäckbroskolan utifrån statistiska uppgifter och en intervju med rektorn på skolan.

informerade sig tillräckligt väl och inte gav upp när det kom till att prova nya skolmöjligheter för sina barn så skulle skolsituationen lösa sig. Dessa mödrar hade särskilt goda förmågor och möjligheter när det kom till att finna och värdera information om möjliga utbildningsvägar. De hade också möjlighet att lägga ned mycket tid på att kontakta potentiella skolor och andra samhällsaktörer för att på så sätt möjliggöra skolbyten för barnen. Vad som framför allt utmärkte mödrarna i denna grupp, som la så mycket tid och kraft på skolvalet, var dock en särskilt stark tilltro till värdet av att söka efter, välja och byta till ”rätt” skola.

Att bli indragen i frågan om skolvalet

Att det fanns mödrar som varken värderade eller hade möjligheter att investera i frågan om skolvalet för sina barn på det sätt Viktoria, Sally, Elin och Agneta gjorde var uppenbart under intervjun med Anna-Karin. Arbetarklassmamman Anna-Karin var ensamstående och långtidssjukskriven. Hon beskrev att hon valt den närmaste skolan, Omsjöskolan, till sin son utan att närmare reflektera över alternativen.[289] ”Jag hade ingen koll på hur de var. Jag bara ’Det ligger en skola en minut bort, det är ju jättebra’” Sonens svåra skolsituation hade nog inte heller kunnat lösas genom att hon bytt till någon annan skola i området menade Anna-Karin, ”jag vet inte om det hade varit bättre i någon annan skola.” Att investera i frågan om skolvalet på det sätt de resursrika mödrar i medelklasserna gjorde tycktes inte finnas som ett tänkbart alternativ för Anna-Karin. Anna-Karins son hade under vissa tidsperioder fått bo i en kontaktfamilj och i andra perioder hos Anna-Karins mamma för att Anna-Karin, på grund av sin hälsa och livssituation, inte kunnat ta hand om sonen. Hon hade med andra ord fullt upp med att få vardagen att gå ihop och mot bakgrund av hennes beskrivning av sin situation framstod frågan om att välja skola till sonen som underordnad.

I likhet med flera andra mödrar, som relativt sett hade få resurser, kom dock Anna-Karin att bli indragen i frågan om skolval till sitt barn genom skolpersonalen på sin son Jakobs skola. Med hjälp av skolpersonalen kom Jakob att byta från Omsjöskolan till en fristående resursskola. Skolbytet föregicks av konflikter och situationer på Omsjöskolan som eskalerat utom all kontroll. Att Jakob blev ”avstängd [i en] vecka… för att han hade gått runt och viftat med två avbrutna saxar och sagt att han skulle mörda en pojke i grannklassen” var bara ett exempel på incidenter. Anna-Karin kände att skolpersonalen hade tröttnat på hennes son, ”alla gånger när… skolan ringde och jag fick hämta. Då jag kände var bara att ’Ta din unge härifrån!’”. Anna-Karin och skolpersonalen kom så småningom överens om att Jakobs utåtagerande beteende var för svårt att hantera för

[289] Den kommunala skolan Omsjöskolan låg i en socioekonomiskt utsatt förort i Stockholm. Föräldrarna till eleverna på skolan hade överlag lite utbildningstillgångar och eleverna hade jämförelsevis låga medelmeritvärden. I kapitel 6 beskrivs Omsjöskola utifrån statistiska uppgifter och en intervju med rektorn på skolan.

Omsjöskolan och att en annan skolmiljö skulle vara bättre för Jakob. Skolpersonalen hjälpte sedan Anna-Karin och hennes son att hitta och byta till en fristående resursskola. Att hitta en resursskola som tog emot Jakob var inte så enkelt. Flera resursskolor tog främst emot barn med autism och Jakob hade endast en ADHD-diagnos. Till slut fann skolpersonalen på Omsjöskolan en plats i en resursskola till Jakob. Att personalen på Omsjöskolan hjälpte Anna-Karin och hennes son till en plats på en fristående resursskola framstod som en lisa för både Anna-Karin och hennes son, i Anna-Karins beskrivning av situationen. Omsjöskolans hjälp kan också, som beskrivits i kapitel 6, betraktas som en del i en kompenserande hållning till föräldrar och elever som skolor i vissa delar av grundskolefältet beskrev att de utvecklade. Omsjöskolans sätt att hjälpa Jakob till resursskolan kan också tolkas som en aspekt av skolans strategi för att bevara sin position i relation till andra skolor på grundskolefältet. Genom att hjälpa en elev som ställt till med problem för skolan till en alternativ skolplacering kunde skolan, som vi också sett rektorn på Omsjöskolan beskriva i kapitel 6, avvärja ett problem och en risk för skolan. Elever som Jakob och de situationer som uppstod omkring dem kunde, enligt rektorn på Omsjöskolan, leda till att resursstarka elever och lärare lämnade skolan vilket i sin tur kunde medföra ytterligare utflöden av elever och personal. Ett sådant mönster skulle till slut skapa en ekonomiskt ohållbar situation för skolan menade rektorn.

Andra mödrar i arbetarklassen vittnade också om att skolvalet, på grund av barnens svårigheter, blivit en fråga i deras liv på ett sätt som den annars inte skulle varit. Lisa, som arbetade som skötare i omsorgssektorn, beskrev till exempel att hennes son, som hade en autismdiagnos, först bytt från en förskola till en annan och sedan från sin grundskola till en fristående resursskola. Skolbytena hade genomförts på grund av sonens svårigheter förskola och skola och de hade skett på förskole- och skolpersonalens initiativ. Liksom Anna-Karins son var Lisas son utåtagerande och skolbytena var sannolikt, åtminstone delvis, en befrielse för skolpersonalen. Men Lisa var också djupt tacksam över att familjen fått hjälp att byta till en ny förskola och till resursskolan. Sonens skolgång hade, tack vare skolbytena, till slut blivit riktigt skaplig menade hon. Lisas och Anna-Karins beskrivningar av sina söner och den hjälp de fått att söka till resursskolor leder tankarna till i viken grad deras söners utåtagerande beteende varit en förutsättning för att få hjälp till en resursskola. Den statistiska analysen över fördelningen av elever på de fristående resursskolorna i kapitel 5 visade att en hög andel av eleverna på resursskolorna var pojkar. Det faktum att pojkar oftare än flickor är utåtagerande stödjer en hypotes om att ett utåtagerande beteende gav incitament till att flytta elever från vanliga grundskolor till fristående resursskolor. Mödrarnas beskrivningar belyste också vikten av att ha en neuropsykiatrisk diagnos och dessutom ”rätt” typ av neuropsykiatrisk diagnos för att få en plats på en fristående resursskola.

Andra mödrar med arbetarklassbakgrund, som Gunnel, kände sig pressade till att göra aktiva skolval men upplevde samtidigt att de var utelämnade och ensamma med den i det närmaste omöjliga uppgiften. Gunnels son var, till skillnad

från Lisa och Anna-Karins söner, inte utåtagerande. Enligt Gunnel gjorde han inte mycket väsen av sig i skolan. Vid tidpunkten för intervjun var han en så kallad ”hemmasittare”. Han hade inte gått i skolan på ett helt läsår. Skolan, framhöll Gunnel, gjorde knappt något för att hjälpa sonen tillbaka och ansvaret för att försöka få sonen att gå till skolan hamnade därför helt i hennes knä. Gunnel arbetade som administratör, var ensamstående och hon hade allvarliga hälsoproblem. Hennes yrkesbana baserades inte primärt på utbildningstillgångar. Hon hade endast en grundskoleexamen men hon beskrev att eftersom hennes chefer tyckt att hon varit duktig som assistent och administratör hade hon fått följa med dem till deras nya arbetsplatser och på så sätt kände hon att hon haft det bra i yrkeslivet. För sonen Gustavs del framhöll Gunnel dock att frågan om utbildning var helt avgörande och hon kände sig djupt oroad över att sonens framtid.

> Alltså jag känner mig lite orolig just i och med att jag känner att skolan inte gör så mycket för hans, att se till att han kommer till skolan… Och ja hitta en annan skola det är ju jättesvårt så ja. Jätteorolig för hans framtid alltså, för jag vill ju att han ska ha ett jobb, att han ska ha en bra utbildning.
>
> (Gunnel, arbetarklass/lägre medelklass, kontorsanställd)

Till skillnad från Sally, Agneta och de andra resursstarka mödrarna, som till synes outtröttligt sökte efter möjliga skolplaceringar, gav Gunnel uttryck för att hon kände sig hjälplös i frågan. ”Om man inte riktigt vet vilken skola som är bäst för mitt barn, men då skulle jag vilja kunna kontakta [någon] liksom ’ja mitt barn har den här och den här [diagnosen], vilken skola skulle du rekommendera?’ Och då skulle jag vilja ha hjälp med det.” Gunnel hade kunnat tänka sig vilken resursskola som helst. Trots det framstod det som att utbildningsvägarna för sonen var stängda. Eftersom skolan och andra samhällsaktörer inte lyckats hjälpa Gunnel och eftersom hennes sociala nätverk var begränsat kände hon sig ensam i sökandet efter lösningar på sonens skolsituation.

Betydelsen av vänner och bekanta

Vänner, kollegor och andra bekanta visade sig vara av central betydelse för mödrarnas möjligheter att få information om olika utbildningsvägar. Föräldrar till barn med särskilda behov fick ”ha någon slags djungeltrumma” för att få information som Anna uttryckte det. För Anna, som arbetat i vården och som genom sitt arbete fått ett brett socialt kontaktnät utgjorde information hon tillägnat sig genom en före detta kollega en viktig tillgång. Kollegan vägledde Anna genom snårskogen av fristående resursskolor till en resursskola som visade sig vara som att komma till ”himlen” som Anna uttryckte det. My som arbetade som kulturproducent och, i likhet med Anna, hade många tillgångar att luta sig mot berättade att hon tagit hjälp av sin mamma som följt med när hon nogsamt letade sig fram bland skolorna. Tillsammans med sin mamma hade My diskuterat för- och

nackdelar med olika skolor och funderat över vilket intryck de fått av personalen. Flera av skolorna gav My och hennes mamma en riktigt obehaglig känsla och det visade sig sedan också att dessa skolor fick stark kritik av myndigheter och media. Den fristående resursskolan Kyaskolan ”var en mardröm, alltså, det märkte man när man kom dit.” förklarade My. ”Min mamma var med mig och besökte, och när vi kom ut därifrån så sa min mamma till mig så här, ’Gökboet’, liksom… för att det var en sådan otroligt otäck känsla där”. På den fristående resursskola Höviksskolan fick My en så ”creepy känsla” så hon ”nästan vände i dörren”.

Att det var svårt att navigera bland de fristående resursskolorna, även för de som hade kontakter och personer i sin närhet att diskutera och resonera med vittnar Cecilias beskrivning om. Cecilia tog hjälp av två vänner som var specialpedagoger. De gjorde sitt bästa för att vägleda till en fristående resursskola som kunde passa hennes son. I likhet med andra mödrar gav Cecilia uttryck för att det kunde vara både svårt och riskfyllt att välja en fristående resursskola. Som framgår av citatet nedan konfronterades Cecilia med risken av att ett felval skulle kunna leda till att Cecilias son hamnade i en utsatt situation.

> Cecilia: Jag har ju fördelen att jag har två väninnor, en som är utbildad specialpedagog och en som utbildar specialpedagoger. Så jag har haft jättemycket kontakt med dem. Vi har vänt och vridit…
> Emma: Så de kunde hjälpa dig att navigera lite bland skolorna?
> Cecilia: Hon bara ’nej inte den skolan, Erik är alldeles för mjuk för den skolan han kommer att bli uppäten liksom’.
>
> (Cecilia, arbetarklass, serviceyrke)

Trots hjälp från vännerna kom Cecilia att välja en fristående resursskola till sin son Erik som hon i efterhand insåg var mycket oseriös. Cecilia berättade att Erik och andra elever blev kränkta av lärarna och hon misstänkte också att pengarna inte gått till eleverna i den omfattning de borde. Dessutom saknade skolpersonalen, trots att skolan specifikt riktade sig till elever med neuropsykiatriska diagnoser, kunskap om barn med sådana diagnoser sa Cecilia.

Annas, Mys och Cecilias beskrivningar åskådliggör det individuella ansvar för att finna en bättre skolplacering föräldrar, med barn som inte funnit sin plats i det vanliga skolsystemet, kan ställas inför. Efter att först ha landat i beslutet om att lämna den ”vanliga” skolan, vilket många gånger var ett beslut mödrarna drog sig för, konfronterades dessa mödrar med ett utbud av olika resursskolor. Mödrarnas berättelser tydliggör att ansvaret för att välja resursskolan inte var något att ta lätt på. Att välja rätt resursskola kunde, såsom det framstod i mödrarnas beskrivningar, innebära ”himmelriket” medan ett felval i princip kunde innebära motsatsen. I avsaknad av annan vägledning lutade sig Anna, My och Cecilia mot sina privata nätverk. Att de alls hade sociala nätverk genom vilka några av dem också kunde aktivera specialistkunskaper om barn i behov av särskilt stöd särskilde dem från en del andra mödrar. Men sådana nätverk var uppenbarligen

ingen garanti för att hamna rätt i hierarkin av fristående resursskolor i nischen för elever i behov av särskilt stöd på grundskolefältet.

En annan typ av sociala kontakter som var viktiga för mödrarna när de skulle välja skola var föräldranätverk för föräldrar med barn med neuropsykiatriska diagnoser på nätet. ”Jag sätter mig ju alltid och läser väldigt mycket… läser… vad… folk överlag skrivit i alla de här föräldraforumen liksom, det här vanliga snacket.” beskrev till exempel Sally. Eftersom mödrarna sökte specifik information om hur skolorna arbetade med särskilt stöd i realiteten, och inte bara vad skolorna sa att de gjorde, framstod nätverken som särskilt värdefulla. Att skolutbudet för elever i behov av särskilt stöd upplevdes som så föränderligt och att det saknades tillförlitlig information från kommunen, experter och skolorna själva innebar att informationen i föräldranätverken många gånger värderades högt bland mödrarna.

På ett sätt var denna typ av digitala nätverk mer öppna än andra typer av sociala nätverk med exempelvis vänner och kollegor. I princip hade mödrar, oavsett social klass och andra grupptillhörigheter, tillträde till grupperna på nätet. Samtidigt krävdes ofta att barnen hade en neuropsykiatrisk diagnos eller åtminstone att föräldrarna uppfattade att barnet borde ha en sådan diagnos för att de skulle få tillträde till föräldranätverken. Språkliga och digitala kunskaper var också en förutsättning för att kunna delta i nätverken och ta del av informationen där.

Förmågan att tillskansa sig en plats

Det var inte bara komplicerat att finna information om skolutbudet eller att hitta en skola som mödrarna trodde kunde passa barnet. Det var också svårt att få en plats på en fristående resursskola. Köerna var långa och innebar ofta flera års väntan. Men mödrarna, som alla hade barn i mycket komplicerade skolsituationer, kände inte att de hade tid att vänta. För att få en plats på en resursskola krävdes därför ibland särskilda insatser. Det kunde exempelvis handla om att lyckas etablera kontakt med rektorn på en resursskola och att ha förmågan att lägga fram sin sak på rätt sätt. ”Så vi låg på jättemycket, fick en personlig kontakt med hon som är VD... och tjatade och tjatade och till sist så... [skratt] så fanns det [plats] ändå då, tills han skulle börja ettan” berättade Tyra. Hon arbetade i vården och hon hade, genom sitt arbete, fått goda insikter i hur samhällssystemen fungerade. I likhet med Tyra hade läraren Veronica använt sina sociala förmågor för att få en plats till sin son på en resursskola.

> ’Nu måste jag se till att dom tar in mitt barn’. Dels så ringde jag upp när dom tittade på ansökan, dels så hade jag den här socialkontakten också så det skrev jag ju också att det finns där och just det här med finansieringsplan finns plus ’jamen när kan du börja?’ ’Whenever typ’ Alltså vill ni ha skolpengen redan nu, ta den’. Ja men du vet och så kom jag dit och var väldigt trevlig och oproblematisk. Och plötsligt, jamen rektorn där sa att sedan han tillträdde så hade han fått fyra, fem ansökningar i veckan, sa han till mig och så fanns det en plats till mig.

(Veronica, övre medelklass, lärare)

Kunskap som Veronica fått genom sitt arbete som lärare, exempelvis kunskap om vad skolan behövde för typ av information och beslut för att anta sonen, var också viktigt. ”Är man i skolan så vet man ju att det alltid finns bakdörrar någonstans. Det ska inte vara så men så är det” förklarade Veronica och beskrev hur hon lyckats få resursskoleplatsen för att hon ”kodade av systemet rätt”.

Medan en diagnos och andra kännetecken för att barnet hade särskilda behov, kunde vara en black om foten i sökandet efter en ny skolplats på en vanlig grundskola uppfattade mödrarna i studien att en neuropsykiatrisk diagnos var ett krav för att få en placering på en fristående resursskola. Den dominerande bilden bland mödrarna var också att en autismdiagnos gav större chanser till en resursskoleplacering än vad en ADHD-diagnos gjorde. Veronicas son Neo, som vid intervjutillfället endast hade en ADHD-diagnos, gick på en resursskola där det inte krävdes en autismdiagnos för att få en plats. Men sonens skola utgjorde ett undantag sa Veronica, som letat med ljus och lykta efter en resursskola till sin son. Givet Neos många tidigare svårigheter på andra skolor såg Veronica att det kunde vara bra att göra en ny neuropsykiatrisk utredning på sonen och genom den förhoppningsvis få papper på den autismdiagnos Veronica funderade på om Neo hade. Veronica hade hört att barn med autismdiagnoser fick mer påslag på sin skolpeng från kommunen och att de alltså genererade mer pengar till de fristående resursskolorna än vad barn med en ADHD-diagnos gjorde.

> Sedan ska vi ju göra den här kompletterande utredningen. Kanske blir det aktuellt med något annat [skol-]byte då om han plötsligt får möjlighet att gå någonstans. För det har jag hört mer gott om eftersom det finns mer pengar att hämta där om man har en autismdiagnos.
>
> (Veronica, övre medelklass, lärare)

Veronica framhöll att hon verkligen inte ville diagnostisera sonen för att få en skolplats eller andra resurser. Hon ville bara att Neo skulle ”ha den diagnos han har och inte någon mer eller någon mindre” men öppnade samtidigt dörren på glänt till möjligheten att diagnostisera sonen för att inte missa några möjligheter till en bättre skolgång. Veronica förklarade också att hon inte bara var säker på att det fanns dolda möjligheter i skolsystemet utan också i vårdsystemet. Hon skulle kunna, framhöll hon, lägga fram sin sak på ett sådant sätt att det skulle leda till att sonen fick ”en diagnos som han inte har.”

Tyra, som var mamma till Stig, uttryckte i likhet med Veronica att ”rätt” diagnos spelade en avgörande roll för möjligheterna att finna en plats på en fristående resursskola. Åtminstone var det en förutsättning för att få en plats på en resursskola som i Tyras ögon framstod som bra och tillförlitlig. Stigs storebror hade en ADHD – diagnos och den diagnosen, hade Tyra bittert fått erfara, hade inte genererat något stöd alls. Tyra hade också en lång yrkesbana inom vården bakom

sig och hon hade genom sitt arbete fått särskild kompetens om neuropsykiatriska diagnoser. I kraft av sina kunskaper och erfarenheter på området kunde hon på ett initierat sätt ta sig fram i vårdsystemet å sonen Stigs vägnar. Hon hade exempelvis noggrant valt vilken aktör som skulle genomföra den neuropsykiatriska utredningen på sonen och hon förstod direkt värdet av att utredningen visade på att Stig hade en autismdiagnos. Hon berättade att hon känt sig lättad över att sonen fick den diagnos hon hoppats på, ”Då var det solklart då att han har Asperger syndrom. Och då vart det så här ’åh gud, ja det är så!’”. Autismdiagnosen var en ingång till den i Tyras ögon eftertraktade resursskolan Åskolan, ”för det var ju kravet att han ska ha [en diagnos] inom autismspektrum för att få en plats på Åskolan… det är den skolan som jag vill att han ska gå på.” Diagnosen i kombination med Tyras förmåga att lägga fram sin sak till ledningen på resursskolan framstod som två särskilt viktiga förutsättningar för att Stig skulle få en plats på en resursskola som Tyra trodde på.

Möjligheter och begränsningar i utbildningslandskapet

Tidigare studier har visat att medelklassen överlag är mer involverad i sina barns skolgång än vad arbetarklassföräldrar är samt att resursrika föräldrar är mycket aktiva när de upplever att barnen behöver särskilt stöd i skolan.[290] I kampen om de specialpedagogiska resurserna kan medelklassföräldrar dra nytta av sina ekonomiska, kulturella och sociala tillgångar och deras barn får på så sätt stöd och resurser som andra barn med särskilda behov inte får ta del av visar studier.[291] Forskning om social klass och skolval visar på liknande mönster. Medelklassföräldrar kan, i kraft av sitt informationsövertag och andra resurser, välja eftertraktade skolor som mindre resursstarka familjer utestängs ifrån.[292] Studier om social stratifiering och skolval har också visat att utbildningsrika föräldrar och elever rör sig i andra delar av utbildningsfältet än vad familjer med mindre resurser gör samt att grupper med omfattande tillgångar dras till delar av utbildningsfältet där marknadsreformer har relativt liten påverkan.[293]

Erfarenheterna av skolval och skolbyten bland mödrar med olika social bakgrund i den här studien stödjer delvis dessa forskningsresultat. Det svåröverblickbara och föränderliga utbildningsutbudet som mödrarna hade att förhålla sig till gav till och med en särskilt tydlig bild av betydelsen av tillgångar, såsom kunskaper, förmågan att samla in och värdera information, sociala kontakter, tid och självförtroende, för att finna en rimlig utbildningsväg och för att få stöd till barnen. Mödrar med olika social bakgrund befann sig också ofta i olika

[290] Horvat, E.M., Weininger, E. B. & Lareau, A. (2003), “From Social Ties to Social Capital”, s. 334.
[291] Ong-Dean, C., Daly, A.J. & Park, V. (2011), “Privileged Advocates”, s. 392; Horvat, E.M., Weininger, E.B. & Lareau, A. (2003), Ibid., s. 319.
[292] Ball, S.J. (1993), “Education Markets, Choice and Social Class”, s. 13–14; Zanten, A. van (2009), ”Le choix des autres”, s. 34.
[293] Forsberg, H. (2015), *Kampen om eleverna*, s. 251–252.

delar av grundskolefältet i den meningen att deras barn gick i olika skolor och att olika typer av skolor fanns inom mödrarnas synfält. Den statistiska studien över fördelningen av elever i behov av särskilt stöd i kapitel 5 ligger också i linje med de tidigare forskningsresultaten. Analysen visade att elever i familjer med många utbildningstillgångar samlades på vissa fristående resursskolor medan elever från hem med få utbildningstillgångar återfanns i andra fristående resursskolor. Den förstnämnda typen av skolor utgjordes av resursskolor som framstod som särskilt eftertraktade för familjer med barn med särskilda behov.

Erfarenheterna bland mödrarna i studien komplicerar dock också tidigare studiers beskrivningar av både social stratifiering och skolval samt av social klass och barn i behov av särskilt stöd. Även om medelklassmödrarnas resurser och deras övertygelse om värdet av att välja ”rätt” skola till sina barn kunde ge utdelning i form av en plats på en specifik resursskola eller annat stöd så kom sådana resurser långt ifrån med några garantier. Kunskap om utbildningsvägar och andra skolerfarenheter som mödrarna samlat på sig under sina egna och barnens syskons skolgång var inte alltid giltiga för de aktuella barnen som med tiden ofta hamnade i delar av grundskolefältet som var nya för mödrarna. Mödrar, oavsett social klass, trädde också in i en del av grundskolefältet som var särdeles marknadiserat när de valde bland resursskolorna, vilka alla var fristående skolor.

Känslan av individuellt ansvar för att finna en rimlig skolgång för barnen och frustrationen över vad som framstod som stängda utbildningsvägar återfanns hos mödrar oavsett social bakgrund. Att skiljelinjerna mellan mödrar med olika klassbakgrund inte alltid var så tydlig framkom också i intervjuer med mödrar i arbetarklassen. Som vi sett kunde dessa mödrar, genom sina barns skolsvårigheter och skolors olika strategier för att försvara sina positioner på grundskolefältet, bli indragna i frågan om skolval på ett sätt de sannolikt annars inte skulle ha blivit.

I korthet dikterade inte bara mödrarnas egna sociala, ekonomiska och kulturella resurser vilka utbildningsmöjligheter de fann för sina barn. Strukturen på grundskolefältet och som en del av det, de institutionella och pedagogiska formerna för elever i behov av särskilt stöd samt skolornas strategier för att bevara sina positioner, villkorade också mödrarnas möjligheter.

KAPITEL 8
Barnens skolgång

En oändlig räcka med möten

Barnens svårigheter och komplicerade skolsituation genererade en strid ström av energi- och tidskrävande möten för mödrarna. I möte efter möte diskuterade föräldrar och skolpersonal barnens skolsituation, vad som gjorts, vad som borde göras och vad som var möjligt att göra för att hjälpa barnen. Mötena var inte bara krävande för mödrarna under det att de pågick. I många fall gick det även tid till förberedelser och samordning inför mötena likväl som till att hantera oro, ilska och andra känslor i familjen både innan och efter mötena. Mängden möten med skolan var ofta ett utslag av att man inte kom till rätta med skolsituationen för barnen och av att det, som mödrarna beskrev det, ofta krävdes kontinuerliga påtryckningar från deras sida för att barnen skulle få de resurser de behövde. ”Jag vet inte hur många möten man har suttit i med rektorer, med förskola, med stadsdelen [om] att han måste få utökade resurser” beskrev till exempel Tyra när hon berättade om alla möten som till slut lett fram till att hennes son fått hjälp av en resursperson i skolan.

Som Tyras beskrivning indikerar var inte bara skolan, utan också en rad andra aktörer såsom barn- och ungdomspsykiatrin, socialtjänsten och habiliteringen ofta involverade i barnens skolgång och familjernas liv. Stödet skolan och dessa aktörer kunde ge familjerna var i många fall mycket värdefullt men det krävde samtidigt familjernas tid, inte minst för att samordningen mellan de olika samhällsinstanserna ofta brast. Det var krävande att gå på möten med den ena aktören efter den andra och mödrarna upplevde inte sällan att det föll på dem att både förklara barnens situation och att överföra information från en part till en annan. ”Under perioder har jag haft 3–4 möten i veckan” sa Lotten som var mamma till två barn med neuropsykiatriska diagnoser. Lottens barns skolsvårigheter och psykiska ohälsa hade lett till att Lotten och hennes man både fått ekonomiska och hälsorelaterade problem. Barnens psykiska problem och komplicerade skolsituation och att familjen sammantaget hade så många svårigheter innebar att Lotten satt i möten med skolan och en mängd andra samhällsaktörer.

Tidigare studier har belyst att dagens välfärdstjänster är komplexa och specialiserade och att de också utförs av en många olika aktörer. Detta, i kombination med att sjukdomar och sociala problem problematiseras på nya sätt, har förändrat

behovet av samverkan.[294] Men det har också visat sig att sådan samverkan är en komplex fråga där konkurrens mellan aktörer, oklar ansvarsfördelning och brist på samsyn kan leda till en situation där vårdnadshavare och barn möter en förvirrande och fragmentiserad vård och omsorg.[295] Att som förälder göra sin röst hörd i samverkan med samhällsaktörer har också visat sig vara en svår balansakt där det finns risk att en maktkamp mellan föräldrar och professionella uppstår.[296] Det finns dock ännu så länge få studier som på ett grundligt sätt undersökt föräldrars och barns erfarenheter av samverkan mellan välfärdsaktörer.[297] Som vi kommer att se i beskrivningarna i de följande avsnitten var mödrarnas erfarenhet av mötet med skolan och andra samhällsaktörer i hög grad färgad av mödrarnas sociala, ekonomiska och kulturella tillgångar men även av andra resurser, inte minst tid.

Att kunna styra över sin tid

Hur krävande det var för mödrarna att finna tid till möten och annan kommunikation med skolan var nära sammankopplat med deras livsvillkor. Framför allt spelade föräldrarnas arbete, familjens ekonomiska situation samt huruvida det fanns två närvarande föräldrar i barnets liv eller inte roll för möjligheten att frigöra tid till möten. Anna, som var mamma till Henry, tillhörde den övre medelklassen och hon hade ett flexibelt arbete där hon i hög utsträckning bestämde över sin tid. Hon och hennes man hade också en trygg ekonomisk situation som möjliggjort att Anna kunnat lägga mycket tid på sitt barns skolsituation. Liksom i andra familjer med två närvarande föräldrar kunde Anna och Henrys pappa gå på mötena med skolan tillsammans eller turas om för att spara tid och kraft. Innan Henry skulle börja skolan kontaktade Anna skolan för att förhöra sig om vilket stöd sonen skulle kunna få. För Anna stod det klart att Henry, som redan under sin förskoletid fått särskilt stöd, skulle komma att behöva anpassningar, stöd och resurser i skolan. Men Henrys skolsituation var inte lättlöst. Efter det att föräldrarna initierat kontakten med Henrys skola spenderade de sin arbetstid på det ena mötet efter det andra med personal från både skola och andra samhällsinstanser. ”Sju vuxna på betald arbetstid satt i möte efter möte”, för att försöka lösa Henrys skolsituation berättade Anna. Trots alla möten och trots Annas och Henrys pappas omfattande resurser som, utöver tid, bland annat utgjordes av yrkeskunskaper från vården, ork, vana av att ta reda på information och lägga fram sin sak, gick det inte att ordna någon tillfredställande skolsituation för Henry inför skolstarten. ”Det fanns ingenting, vilket ju verkade helt bisarrt för oss som föräldrar” sa Anna. Efter att Henry trasslat sig igenom sina första skolår

[294] Axelsson, R. & Axelsson, S.B. (2006), “Integration and Collaboration in Public Health”, s. 75–76.
[295] Nordström, E. m.fl. (2016), ”Agenda för samverkan eller verksamhetens agenda?”, s. 4.
[296] Blomqvist, C. (2012), ”Samarbete med förhinder – om samarbete mellan BUP, socialtjänst, skola och familj”, s. 162.
[297] Widmark, C. m.fl. (2013), “Parents’ Experiences of Collaboration Between Welfare Professionals Regarding Children with Anxiety or Depression”, s. 2.

med visst stöd, men långt ifrån vad Anna skulle karakterisera som en bra skolsituation, tycktes ändå tiden och kraften föräldrarna och skolpersonalen lagt ned ge utdelning. När kommunen ändrade regelverket på ett sätt som gjorde att föräldrar själva kunde söka plats till sina barn i fristående resursskolor och kommunen (istället för barnets ordinarie skola) skulle bekostade platsen var nämligen både Henrys föräldrar och skolpersonalen beredda. De såg snabbt till att förflytta Henry till en resursskola till vilken kön snart skulle komma att bli lång. Det visade sig att Henry skulle trivas mycket bra i resursskolan. Skolplaceringen var inte bara lyckosam för Henry, den frigjorde också tid och kraft för föräldrarna, som efter det att skolan börjat fungera för sonen, inte behövde spendera alls lika mycket tid på att försöka ordna upp sonens skolgång.

Resursstarka mödrar som Anna drog inte bara nytta av att de kunde ordna med tid till att gå på möten. De hade också fördelen av att, åtminstone delvis, kunna hålla i taktpinnen när det kom till både den tidsmässiga och innehållsliga planeringen av mötena med skolan. Många gånger försökte sådana mödrar också agera tidigt för att förhindra skolsituationer de såg skulle kunna bli problematiska för barnen.[298] Anna beskrev till exempel att hon, långt innan hennes son Henry skulle börja skolan, tagit kontakt med handläggarna på stadsdelsförvaltningen för att undersöka hur man på bästa sätt kunde ordna en bra skolsituation för Henry.

Claire, som var mamma till Isak agerade inte bara tidigt. Hon vågade också begära att skolan och vården skulle samordna sig med varandra så att antalet möten minskade för familjen. Claire beskrev hur hon, på ett sätt som föll i god jord, framhållit att arbetet med att koordinera möten inte borde vara hennes ansvar. I intervjuutdraget nedan beskriver Claire hur hon fick sonens psykolog att gå med på att ta ansvar för samordningen med andra samhällsaktörer.

> 'Den där samordningen kan väl ni ta hand om själva?... Du kan väl ringa till… och prata med henne och samordna dig med henne men jag behöver inte samordna mig med er.' Ja då skrattade hon och så gick hon med på det där.
>
> (Claire, övre medelklass, högre tjänsteman i offentlig sektor)

Claires initiativ ledde till att hon och hennes man kunde prioritera sin tid själva i högre utsträckning och de fick också mer tid till att vara med sin son Isak som behövde deras stöd. "Vi hade fullt upp med Isak" och det var därför inte rimligt att de som föräldrar skulle belastas med alltför många möten menade Claire.

Vad var det som gjorde att Claire uppfattade att det var möjligt att lyfta ansvaret för att samordna de många instanserna som var involverade i hennes liv från sina egna axlar till institutionerna själva? Av Claires egen beskrivning framgår att förmågan att lägga fram sin sak var betydelsefull. Claire tycktes också känna

[298] Sociologen Anette Lareau ger en liknande beskrivning av medelklassmödrar i USA med många resurser. Sådana mödrar utmärker sig, enligt Anette Lareau, genom att ha en särskilt nära kontakt med sina barns skolor och andra samhällsinstitutioner samt genom att agera snabbt och ofta för att komma till rätta med sina barns svårigheter. Lareau, A. (2003), *Unequal Childhoods*, s. 165, 176.

sig självsäker i relation till myndigheter och andra instanser. Hon hade en lång utbildning och en gedigen erfarenhet av byråkratin genom sitt arbete som chef i offentlig verksamhet. Under intervjuns gång uttryckte hon många åsikter om hur vården borde organiseras och fungera för att patienterna skulle få den ”patientmakt” de enligt Claire hade rätt till. Claire tycktes också värdera sin egen tid högt och hon gav uttryck för att hon förväntade sig att kunna styra över den.

När andra styr över tiden

Det var inte alla mödrar som upplevde att de kunde styra över mötessituationen på det sätt Claire gjorde. Istället berättade mödrar återkommande om hur de gick på möten med skolan trots att det var svårt att få tiden räcka till och vardagen därför blev än mer pressad. Veronica, som var lärare, förklarade att det var svårt att få tid till alla möten med skolan. Hon vågade ändå inte avstyra eller skjuta på möten för med ett sådant agerande skulle hon riskera att uppfattas som en otillräcklig mamma som de facto orsakat sin sons svårigheter förklarade hon.

> Har man ett par tre möten i veckan, vem kan arbeta? Och uteblir man från ett möte då kommer de ju plötsligt lägga skulden för hans beteende på mig. Så är det direkt... Trots att man vet, men ibland inte vet, men trots att man vet att det här är inte uppfostringsfråga så är man ändå väldigt duktig på att dra det kortet fort. Så det är inte ett alternativ att säga att ’måste vi verkligen ha det där mötet?’
>
> (Veronica, övre medelklass, lärare)

Som citatet med Veronica visar agerade hon mot bakgrund av den, som hon beskrev det, överhängande risken att bli skuldbelagd och hon kunde därför inte tacka nej till skolans mötesförslag. Ett liknande, mer eller mindre medvetet, övervägande avseende sin egen trovärdighet tycktes ligga bakom att Susanna, trots att varken tiden eller energin räckte till, gick på möte efter möte som dotterns skola kallade till. Susanna arbetade inom industrin. Hon hade en tvåårig gymnasieutbildning men, efter att ha varit anställd i 25 år på samma företag, hade hon arbetat sig uppåt i hierarkin. Susannas man var arbetare i byggnadssektorn och de hade två döttrar tillsammans. Med tiden hade en av döttrarna fått allt svårare att hänga med i skolan och skoldagarna hade också kommit att bli kantade av konflikter med klasskamrater. Susanna gick på otaliga möten med både skolpersonal och andra samhällsaktörer för att lösa situationen. Till skillnad från sin man kunde hon gå från jobbet under dagen för att delta i möten med skola och sedan ta igen den förlorade arbetstiden vid ett senare tillfälle. Mötena blev dock fler och fler och ibland fick Susanna också gå hem från arbetet för att ta hand om sin dotter. Situationen var svår och känslig och Susanna talade inte gärna om sin dotters problem. Hon berättade till exempel inte om dotterns svårigheter för sina arbetskamrater eller för sin chef. Istället balanserade hon ensam kraven från arbetet och dotterns skolsituation. Till slut gick det inte att jobba igen all tid som gick

till mötena med skolan. Susanna tog mod till sig och berättade om situationen och allt arbete som inte blivit gjort för sin chef. Tillsammans kom de överens om att hon skulle bli sjukskriven. Det var en lättnad att bli sjukskriven. Men lättnaden var kortvarig eftersom hon snart blev varse att sjukskrivningen skulle kunna leda till att hon förlorade arbetet om den blev alltför långvarig. Att hitta ett annat arbete i nivå med det hon under så många år arbetat sig upp till framstod som hart när omöjligt och hon gick därför tillbaka till sitt arbete. Veronicas och Susannas beskrivningar belyser att bristen på möjligheter att styra över tiden hängde samman med arbetssituation men att den också tycktes vara nära förbunden med känslan av skuld och av att vara i ett slags underläge gentemot skolan och samhället.

För en del mödrar präglades kontakten med skolan inte så mycket av inbokade möten som av oförutsägbarhet. Cecilia beskrev hur bristen på förutsägbarhet avseende kontakten med skolan färgade hennes tillvaro.[299] Hon berättade till exempel om hur skolpersonalen förväntade sig att hon, gång efter annan, skulle komma till skolan för att lösa olika typer av krissituationer som uppstått kring hennes son Erik. ”Det ringdes i den där telefonen jämt kan jag säga. Jag gick ifrån jobbet jämt och hämtade och hämtade och låste upp och försökte få ut honom från toaletten” sa Cecilia som hade ett arbete med fasta arbetstider. Det var tärande att ständigt få klagomål på sonen och att också förväntas lösa de akuta problem som uppstått på skolan. ”’Det är inte så att ni ringer för att berömma Erik... alltså det händer ju aldrig’ sa jag. ’Jag får ont i magen när jag ser ert nummer för jag vet att det är någon skit’” mindes Cecilia att hon förklarat för skolpersonalen på sin sons skola.

Även i de fall där arbetet inte stod i konflikt med att bli kallad till skolan var den typ av samtal, som Cecilia berättade om, pressande för mödrarna. Inte minst för att skolpersonalen kunde ringa när som helst och utan förvarning och eftersom mödrarna förväntades släppa vad de hade för händerna och direkt svara på skolans krav. Anna-Karin, som arbetat som ekonomiassistent men som sedan flera år tillbaka var långtidssjukskriven, berättade att skolan ”la över problemet i knät på mig”. Gång på gång förväntades Anna-Karin komma till skolan och lösa kritiska situationer som uppstått kring sonen. Med dagliga samtal från skolan upplevde Anna-Karin att ”varje gång telefonen ens ringde så ’åh vad har han gjort nu? Är han på taket och klättrar?’”. I likhet med Anna-Karin beskrev Lisa stressen hon känt när hennes sons förskola återkommande ringde och bad henne hämta sonen Seved. I citatet nedan berättar Lisa hur hon, under det att hon var mammaledig med Seveds lillasyster, blivit kallad till förskolan för att lösa situationer som hennes son hamnat i.

[299] I en artikel om mödrars och fäders tidsanvändning avseende barnens fritidsaktiviteter framhåller Lareau och Weininger vikten av att beakta tidsanvändningens kvalitativa dimensioner. De presenterar tre dimensioner av tidsanvändning (deadlines, auktoritet och kontroll över när aktiviteter ska ske samt graden av oförutsägbarhet avseende i vilken ordning aktiviteter sker) som överensstämmer väl med vad mödrarna i denna studie beskrev. Lareau, A. & Weininger, E.B. (2008), “Time, Work, and Family Life” s. 222.

> Dom kunde ringa mig och 'Nu är han ute på... torget och dunkar huvudet i marken och vi får inte med honom. Vi vet inte vad vi ska göra'… 'Jamen, jag kommer.' Så sluta amma lilla Elsa, ta på henne kläderna och ut nu och liksom hjälpa till.
>
> (Lisa, arbetarklass, skötare)

Lisas son fick så småningom plats på resursskola Åskolan. För Lisa ändrade sonens skolbyte livet på ett radikalt sätt, inte minst för att skolan inte längre förväntade sig att hon skulle lösa problem under sonens skoldag. I intervjuutdraget nedan berättar hon om hur värdefullt det var att skolpersonalen på resursskolan ringde och berättade att och hur de löst svåra situationer för hennes son i skolan istället för att de bad henne lösa det hela.

> Istället för att det ringer personal och säger 'Han står här och skriker, jag vet inte vad jag ska göra' så ringer man och säger 'Hej det är från Åskolan. Det här hände idag men vi löste det såhär' så nu är han på väg hem och allt är jättebra.' 'Va, ska inte jag säga vad du ska göra?' Så att det blev en helt annan, helt plötsligt så fick vi leva som familj fast med kaoset liksom.
>
> (Lisa, arbetarklass, skötare)

Samtliga mödrar i studien delade erfarenheten av tidskrävande möten med barnens skolor. I vilken utsträckning mödrarna kallades till barnens skolor hängde samman med barnens svårigheter och skolornas hanterande av dessa. Som vi sett tycktes en del skolor i högre grad än andra förlita sig på mödrars tid för att lösa svårigheter under barnens skoldagar. Mödrarnas skilda beskrivningar belyser också att tillgången på tid och möjligheten att styra över både sin egen och skolans tidsplanering var en central resurs för mödrarna. Denna resurs var nära sammankopplad med familjens ekonomiska tillgångar och arbeten samt med huruvida det fanns två föräldrar som kunde delta på mötena eller inte. Men möjligheten att kunna styra över tiden hängde också samman med känslan av självsäkerhet och i vilken grad mödrarna upplevde att de riskerade att betraktas som otillräckliga mödrar om de tackade nej till mötena.

I det följande avsnittet diskuteras en annan tidskrävande aspekt i mödrarnas utbildningsstrategier för sina barn, mödrarnas arbete för att kompensera för skolkunskaper och andra resurser som deras barn inte kunde tillägna sig i skolan.

Lärande i hemmet

I USA är hemskolning av barn en snabbt växande rörelse. Många amerikanska föräldrar, som först haft sina barn i den vanliga skolan men efter en tid valt att själva undervisa sina barn, har barn med särskilda behov. Ett skäl till att dessa

föräldrar väljer att hemundervisa sina barn är att de anser att det ordinarie skolsystemet inte kunnat möta deras krav och önskningar avseende barnens skolgång. Särskilt vanligt är det att föräldrar till särbegåvade barn, barn med ADHD och barn med AST väljer att hemskola sina barn.[300] I en etnografisk studie om hemskolerörelsen i USA framhåller sociologen Mitchell Stevens att hemskolning, som ofta betraktas med skepticism från omvärlden, egentligen speglar en allmängiltig syn på barn i dagens moderna samhälle där varje barn ses som en unik individ efter vilken undervisning och omsorg bör anpassas.[301] I Sverige är hemundervisning inte tillåtet och det var inte heller några av de intervjuade mödrarna som helt övertagit skolans ansvar för barnens lärande. Ett återkommande tema i intervjuerna var dock att mödrarna, på grund av den svåra skolsituation som barnen hamnat i, kände sig tvungna att hjälpa barnen med skolarbete i mycket hög utsträckning. Det hände också att mödrarna planerade och genomförde sådan undervisning av barnen som skolan normalt sett stod för. I vilken utsträckning och på vilka sätt föräldrarna själva kunde skapa lärandesituationer i hemmet och på så sätt kompensera sina barn för det uteblivna lärandet i skolan varierade. Skolkunskaper och annat kunnande, pengar, självförtroende, förmågan att planera, inspirera och uppmuntra barnen och inte minst tid var resurser som vissa, men inte andra, mödrar kunde aktivera.

Mödrars ansvar för barnens lärande

Gemensamt för mödrarna var att de upplevde att de förväntades täcka upp för en hårt ansträngd situation i skolan. Skolpersonalen arbetade under tidsbrist och de saknade också kunskaper om hur elever med de svårigheter barnen hade borde bemötas beskrev mödrarna. ”Alla sakerna som man pratar om på de här mötena faller ju ut i att det inte finns någon som har tid att göra allt det här” förklarade Kristina som likt andra mödrar i studien suttit i många möten med skolpersonalen om sin sons skolgång.

I de fall mödrarna hade resurser att uppbåda, även om de var kringskurna, aktiverade de dessa för att främja sina barns lärande. Cecilia hade gått en praktisk gymnasieutbildning. Hon var ensamstående med tre barn och ansvaret för omsorgen och fostran av barnen, inte minst sonen Erik som hade ett flertal neuropsykiatriska diagnoser, var i stort hennes ansvar. Cecilia hade ägnat så mycket tid åt Eriks skolgång och undervisning att det hade känts som att hon jobbade på hans skola. Eftersom klassrumssituationen inte fungerade för Erik hade han fått spendera det mesta av sin skoltid tillsammans med en resursperson, en kille på 18 år, i en ”liten skrubb... utan fönster” på skolan. Resurspersonen hade inte någon lärarerfarenhet och var, som Cecilia beskrev det, oförmögen att undervisa Erik. Cecilia förklarade att eftersom skolan inte agerat för att lösa den problematiska situationen hade hon själv, även om hon inte hade några egna lärarerfarenheter

[300] Morse, M.L. & Bell, S.M. (2018), “Homeschooling”, s. 156–158.
[301] Stevens, M. (2003), *Kingdom of Children*, s. 8.

och förhållandevis få utbildningstillgångar, fått planera vad resurspersonen och Erik skulle göra i skolan om dagarna. ”All den pedagogik och allt det de gjorde tillsammans han [resurspersonen] och Erik var ju saker som jag hade föreslagit. Jag tog fram hörlurar, jag tog med mig DVD-spelare, jag tog med mig filmer i pedagogiskt syfte” sa Cecilia. Hon poängterade att situationen innebar att hon i praktiken skötte två arbeten varav det ena var oavlönat, ”Jag jobbade dubbelt. Jag sa det att ’jag jobbar på den här skolan men jag får fan ingen lön’. Till sist blev läget så pressat att Cecilia lät meddela skolan att personalen fick lösa sonens skolsituation hur de ville bara de inte involverade henne. Till slut så sa jag det att ”’Nu måste ni sluta ringa mig!... Ni får lösa det här själva! Ni har fan betalt för det här. Det här är helt sinnessjukt att ni sitter och ringer mig fyra gånger om dagen och jag ska lösa situationer för att Erik har låst sig.’” sa Cecilia till skolpersonalen. Hon förklarade också för dem att ”’Det här hade ju aldrig hänt om ni hade haft en utbildad pedagog! Men då ska jag göra det här jobbet åt er. Jag tänker inte svara en enda gång till när ni ringer nu. Nu får ni lösa det här under den tiden som han är i skolan och på fritids. Jag skiter i hur ni gör det. Bara lös det!’”

Trots Cecilias ansträngningar löste sig inte Eriks skolsituation. När det, i slutet av högstadiet, uppdagades att Eriks IQ låg precis över 70, vilket var gränsen för att få diagnosen intellektuell funktionsnedsättning, var Cecilia tvungen att ta ställning till vad en sådan diagnos skulle kunna betyda för Erik. Cecilia beskrev hur stigmatiserande hon uppfattade att diagnosen skulle vara. Att genom en utredning få bekräftat att Erik var ”lågt begåvad” och, som den resursskola Erik gick på vid tillfället föreslog, byta till särskolan skulle vara helt förödande för Eriks självkänsla förklarade Cecilia. ”Jag skulle lika väl kunna bära upp honom till Västerbron” sa hon och syftade på de som begår självmord genom att hoppa från bron. Att byta till särskolan skulle, som Cecilia såg det, innebära att Erik skulle gå på en skola ”där eleverna är förståndshandikappade på riktigt”. Det hade kanske varit en möjlighet för Erik om han redan som liten gått i särskolan, resonerade hon, men att byta till särskolan sent i livet och samtidigt behålla någon slags självkänsla var, som Cecilia såg det, inte möjligt. Cecilia diskuterade saken med Erik och de bestämde sig för att avböja vidare utredningar och begåvningstest. Erik gick ut årskurs nio utan betyg och med en lång räcka dåliga skolerfarenheter i bagaget.

Sett i retrospektiv önskade Cecilia att Erik fått slippa att gå i skolan och att hon hade haft en så god ekonomi att hon istället kunnat ta sig tiden till att hemundervisa sonen, ”så när jag tittar tillbaka då kan jag känna såhär att om jag hade varit miljonär då hade jag undervisat honom hemma själv” sa Cecilia och förklarade att ”för att det som han har fått uppleva och det som han har drabbats av under alla de här åren, jag kan aldrig säga att det var värt det. Aldrig. Inte när han själv berättar idag hur jävligt det var.”

Medan Cecilia framför allt använde sig av sina egna kunskaper och den tid hon kunde frigöra efter jobbet för att stödja sin sons inlärning aktiverade andra föräldrar andra av typer av tillgångar för att stötta sina barn med skolarbetet. I

likhet med Cecilia hade Silvia, som drev ett litet enmansföretag och Knut, som arbetade som säljare relativt lite utbildningstillgångar. Silvia hade en gymnasieexamen och Knut hade endast gått i grundskolan. För att hjälpa sina barn tog de hjälp utifrån. När Knuts son, på grund av att utbildningsförvaltningen i Stockholm dragit ned på det ekonomiska stödet till resursskolorna, förlorade sin skolplats under en period ordnade Knut så att en vän som var lärare hjälpte sonen. Sonen ”satt hemma en månad… och [jag] har en kompis som är lärare, så han tog fram lite material… Jag tvingade… [sonen] att hålla igång lite grann i alla fall” berättade Knut. Silva anlitade istället ett läxhjälpsföretag för att stötta sin son Elias. Åtgärden gjordes i ett snarast desperat läge efter det att det blivit uppenbart för Silvia att Elias, som gick i mellanstadiet, halkat efter långt i skolan.

> Det vi gjorde i akutläget då, det var att vi hyrde in My Academy, så vi hade en studiecoach här hemma en gång i veckan, en och en halv timme, och jag var ju hemma nästan varje eftermiddag när han kom hem, så var jag ju här och försökte. Men det var ju jobbigt för honom att hålla på, att vi tjatade att han skulle göra skolarbete hemma hela tiden, men det kändes ändå nödvändigt, ’jag måste rädda årskurs fyra någonstans’ liksom. Så vi lyckades med mycket hårt arbete, My Academy-tjejen och jag och Elias såklart.
>
> (Silvia, medelklass, småföretagare)

Stödet från läxhjälpsföretaget i kombination med den tid Silvia vek till att stötta Elias gjorde att han trots allt klarade sig igenom läsårets skolarbete. Men situationen tärde på familjens ekonomi. Silvia hade nämligen, på grund av sonens svårigheter, endast kunnat arbeta i liten utsträckning och familjen fick därför förlita sig på Elias pappas inkomst.

För mödrar med ännu mer begränsade tillgångar var det inte möjligt att hjälpa barnen med skolarbetet även om de själva ville stötta barnen och skolpersonalen, enligt mödrarna, också förväntade sig att de skulle det. Gunnel, som var ensamstående, hade relativt få utbildningstillgångar och som också hade en allvarlig sjukdom beskrev att hon känt sig övermannad av skolans krav på att hon skulle hjälpa sonen med skolarbetet. ”då kunde han komma hem med femton sidor läxor, och jag bara ’Men hallå? Jag är ingen fröken, ska jag sitta med läxor på femton sidor? Nej det går ju inte.’ Inte heller Eveline som var ensamstående med tre barn med stora behov och som på grund av sin situation fått avbryta sina lärarstudier hade möjlighet att hjälpa sina barn med skolarbetet. Tiden räckte helt enkelt inte till och hon hade därför på ett medvetet sätt prioriterat den direkta omsorgen om barnen och deras psykiska välbefinnande framför tid till läxläsning. Skolans förväntningar på henne avseende skolarbetet var inte att ta miste på sa Eveline. Bristen på möjligheter att hjälpa en av döttrarna med läxorna hade nämligen lett till en infekterad konflikt med skolan där skolpersonalen, enligt Eveline, klart uttryckt att Eveline inte stöttat sin dotter i tillräcklig utsträckning.

De ovanstående mödrarnas framställningar belyser hur mödrar, trots att de många gånger befann sig i ett mycket pressat läge med få resurser, arbetade

intensivt med den grannlaga uppgiften att stötta barnen i skolarbetet för att i möjligaste mån lindra deras skolsvårigheter. De visar också hur avsaknaden av resurser ibland tvingade mödrarna att prioritera annat än barnens skolkunskaper och att arbetet för att hjälpa barnen krävde avkall, när det gällde arbete och ekonomi till exempel, för familjerna. Familjer som hade mer resurser att luta sig mot hade på många sätt bättre förutsättningar att hjälpa barnen med skolarbetet men, som vi kommer att se, följde också en klasspecifik typ av press i form av särskilt höga förväntningar på barnens prestationer med sådana tillgångar.

Mycket resurser och höga förväntningar

Intervjuerna med mödrarna i den övre medelklassen vittnade om att glappet mellan barnens reella skolsituation och prestationer och föräldrarnas förhoppningar om vad barnens utbildning skulle ge dem ofta blev stort. I denna situation kom dessa mödrarna många gånger att bevaka och kompensera barnen för det som inte fungerade i skolan på ett särskilt aktivt sätt.

Isabell, som var jurist och gift med Niklas, som var högre tjänsteman i privat sektor, förklarade att hon känt sig tvungen att själv undervisa sina barn i vissa ämnen eftersom skolan inte lyckats göra det. Isabells beskrivning av hur hon gått tillväga synliggör på ett särskilt tydligt sätt de resurser, i form av tid och pengar, kunskap och initiativkraft som hon kunde aktivera för att genomföra det arbete det innebar att undervisa barnen. Parets två barn, Sebastian och Alma, krävde mycket mer stöd än vad skolan erbjöd förklarade Isabell. Sebastian hade både ADHD och dyslexi men, som Isabell beskrev det, svarade han bra på ADHD-medicin och när han tagit den både ville och kunde han ta till sig kunskap. På grund av Sebastians dyslexi och koncentrationssvårigheter var en av de stora utmaningarna att lära honom läsa. Enligt Isabell hade specialpedagogen på Sebastians skola ingen kunskap om hur man borde gå tillväga för att lära ett barn med dyslexi att läsa. Efter att specialpedagogen, under flera år utan resultat, försökt lära sonen ställde föräldrarna henne mot väggen, ”vi frågade specialpedagogen ’Men enligt vilken pedagogisk metod jobbar du för att lära honom läsa?’” Som Isabell mindes det svarade specialpedagogen något i stil med att ”’Nej men jag har ingen metod. Jag har lite korta ord ibland och lite långa ibland.’” I det läget bestämde sig Isabell för att ta saken i egna händer. Hon köpte ett träningsmaterial för barn med lässvårigheter, gick en utbildning i hur man skulle använda det och började därefter undervisa Sebastian hemma.

> Vad som händer under trean, det är att jag utbildar mig själv i BravKod. För två, tretusen kronor, köper jag in det materialet själv... Och [jag] går... på kurs... genom ett av de här förbunden i Stockholm och lär mig då. Och så börjar jag göra det hemma, för att liksom börja om egentligen...
>
> (Isabell, övre medelklass, högre tjänsteman i privat sektor)

Att själv undervisa sonen var långt ifrån oproblematiskt, inte minst för att Sebastian inte hade någon medicin kvar i kroppen efter skolan. ”Så kommer han hem och är skittrött, inte någon medicin kvar och då ska vi sätta oss och leka skolan... ” förklarade Isabell och beskrev att ”det var jättejobbigt. Och han slog oss..., vi pratar ju om en kille som mår jättedåligt av att inte få hjälp i skolan... ”. Lösningen på problemet blev att Isabell la sin hemundervisning av sonen på helgerna ”för då har han ju medicin i sig på morgonen”.

Trots den stora ansträngning som krävts från Isabells sida för att lära Sebastian att läsa tog hon sig också tid till att undervisa sin dotter Alma i engelska eftersom skolan, förklarade Isabell, inte lyckats lära henne det. Istället för att ”tjafsa” med skolan gjorde Isabell jobbet själv och hon tog sig an uppgiften på samma strukturerade sätt som hon använt när hon lärt sin son att läsa.

> Då gjorde vi så att jag tog ledigt varje onsdag eftermiddag... så åkte hon och jag och gjorde engelska i två timmar varje vecka innan lillebror kom hem. Jag fick gå in och vara hennes engelskalärare för hon behövde lära sig det här. För henne då att ta till sig ett nytt språk så insåg jag att vi måste gör det här strukturerat från början och öva på olika sätt... sådär du vet med kort och flipp och bokstäver och meningar så man inte får en hel text framför sig... Men hon pratar ju engelska nu så det går ju bara man använder rätt metod. Men jag skulle vilja säga att Alma har jag lärt engelska och vi tog det ansvaret och vi orkade inte tjafsa.
>
> (Isabell, övre medelklass, högre tjänsteman i privat sektor)

Isabells tillvägagångsätt gav god utdelning för dottern Alma lärde sig engelska till slut. Men det krävde en familjeekonomi som tålde att Isabell gick ned i arbetstid, initiativkraft, tilltro till den egna förmågan och kunskaper om ”rätt metod”.

Fäders tid och kunskaper var också resurser som, när de fanns att tillgå, användes för att kompensera barnen för deras uteblivna lärande i skolan. ”Det är så mycket... som ska tränas... så... om då inte skolan gör sin del, så blir det nästan övermäktigt” förklarade Isabell. Även om Isabell beskrev att hennes man Niklas inte var lika aktiv i arbetet med barnens skola som Isabell var, ”jag är den som organiserar upp hela schemat i huvudet”, så framgick det att en närvarande och resursstark pappa var centralt för att kunna bevaka, kompensera och stötta barnen så mycket som resursstarka mödrar som Isabell gjorde. Niklas var som Isabell beskrev det ”stöttande... på alla sätt” och han gjorde ”sin del av läxorna med dem”.

Agneta, en annan mamma i den övre medelklassen, delade med sig av erfarenheter som liknade Isabells. Precis som Isabell lade Agneta ned mycket av sin tid på att stötta, lära och undervisa sitt barn eftersom hon erfarit att skolan inte kunnat hjälpa i den utsträckning hon önskat. I Agnetas beskrivning av sonen Thomas framstod det som att Thomas balanserade på en tunn egg och att det var hennes uppgift att se till så att han inte tappade greppet. Samtidigt som Agneta närde en förhoppning om att Thomas skulle excellera i skolan oroade hon sig för att han inte skulle lyckas alls. ”Jag kan säga att han kan gå ut med toppbetyg och han kan inte gå ut alls” förklarade Agneta. Att hålla Thomas på rätt spår, det vill säga hålla

framtida utbildningsvägar och andra möjligheter i livet öppna, var ett riskfyllt projekt som krävde att Thomas föräldrar lade ned både tid och engagemang. Som Agneta beskrev det var de tvungna att bevaka varje steg både Thomas och skolan tog för att sedan själva kunna stötta där det behövdes.

> Vi vill ju ge honom alla möjligheter men vi vet att det är så riskabelt och det kräver att vi är så på tårna liksom hela tiden och måste liksom såhär bevaka, dels både hjälpa honom med skoljobbet men också liksom bevaka skolan liksom stenhårt... hela tiden.
>
> (Agneta, övre medelklass, kulturförmedlande yrke)

Att hjälpa Thomas med skolarbetet och på så sätt, först och främst hindra honom från att helt falla ur skolsystemet, men också i möjligaste mån stötta honom så att hans ”begåvning” kunde komma till sin rätt var ett mycket tidskrävande arbete. Agneta beskrev hur hon och Thomas pappa hjälpt sonen med skolarbetet i så hög utsträckning att ”det blev nästan som att vi bedrev skola hemma”.

> Så det var ju jättemycket som inte blev gjort, och det här kanske var allra tydligast när det gäller slöjd och bild till exempel men även i andra ämnen. Så jätteofta fick vi sådana här mejl hem där det stod ’Thomas gör ingenting på lektionerna, ni måste jobba med det här hemma.’ Så vi har sytt, vi har snickrat, alltså snickrat fågelholkar i badrummet liksom [skratt]För att han skulle liksom bli färdig med sina grejer. Och man kände ju bara liksom ’ska det vara såhär?!’
>
> (Agneta, övre medelklass, kulturförmedlande yrke)

Thomas skola hörde ständigt av sig med krav på att föräldrarna skulle se till att sonen kom ikapp med skolarbetet. Men Agneta hade också en stark egen drivkraft när det kom till att stötta sitt barn och se till att han klarade skolan. Trots Agnetas humoristiska sätt att framställa situationen i citatet ovan framstod Thomas svårigheter i skolan som en minst sagt ångestladdad fråga för Agneta.

I likhet med Agneta berättade Kristina, som arbetade som projektledare och var gift med Pelle som var VD, att hon lagt ned en ansenlig mängd tid på sin sons skolarbete. Med hjälp av föräldrarnas omfattande stöd hade Rasmus lyckats bli godkänd i alla ämnen berättade Kristina.

> Det är ju vi som hela tiden måste pusha honom för att göra läxor och plugga inför prov och sådär. Så att han skulle ju aldrig klara sina betyg om vi inte låg på som vi gör och la ner så mycket tid på detta. För han har ju inte förmågan att plugga själv.
>
> (Kristina, övre medelklass, högre tjänstemän privat sektor)

Kristina behövde inte bara lägga ned mycket tid på att hjälpa Rasmus med skolarbetet hemma. Tid och kraft gick också åt till att ta reda på vilka läxor som skulle göras eftersom skolans veckobrev var svårtydda och Rasmus själv både hade svårt

att komma ihåg vad lärarna sagt och att få med sig skolarbetet hem. ”Jag vet inte hur många timmar jag har lagt på att ringa till lärare. Du vet han har jättesvårt att få med sig rätt grejer hem... [jag får] ringa runt och fråga ’vad menar ni med det här, vad är det för material?’” Utöver att hjälpa Rasmus med läxorna såg Kristina till att få information om vilket arbete Rasmus skulle göra under skoltid så att hon kunde säkerställa att också detta arbete blev tillräckligt bra gjort.

> Nu ska de skriva någon krönika i skolan då som de gör på skoltid och så ska den vara inlämnad den här veckan. Nu stod ju det... i veckobrevet. Så, tänkte jag att ’då ska vi titta på den här krönikan tillsammans så att vi kan rätta de jävla stavfelen och så som är helt onödiga egentligen liksom.’ Så man ändå hjälper honom lite på traven.
>
> (Kristina, övre medelklass, högre tjänstemän privat sektor)

Vid tiden för intervjun hade Kristina tagit ledigt under ett halvår i samband med att hon skulle börja på ett nytt arbete. Den lediga tiden hade hon lagt på att försöka ordna Rasmus skolsituation. ”Det har ju varit bra nu när jag har varit hemma hela hösten, för då har jag kunnat ringa till alla lärare, och ligga på… man känner ju att jag kan ju inte jobba heltid för jag ska hålla på med det här liksom.” förklarade Kristina. För att hjälpa upp situationen ytterligare köpte föräldrarna också läxhjälp till Rasmus. En gång i veckan kom en kille som gick sista året på det naturvetenskapliga programmet hem till familjen för att hjälpa Rasmus med studierna. Kristinas, Pelles och läxhjälpens ansträngningar gav resultat i den meningen att Rasmus fick gjort det skolarbete han var ålagd och ”han missar inte saker nu för att vi liksom hela tiden är på och kollar vad som ska vara gjort och så.” Men enligt Kristina fanns det också en baksida med föräldrarnas hårda arbete. Eftersom Rasmus, med föräldrarnas omfattande stöttning, klarade skolarbetet så fick han mindre hjälp i skolan. ”Det är det som är grejen med Rasmus, att han är ju ändå godkänd i alla ämnen... [då får] han inte... de resurserna han behöver, bara för att skolan tycker att han är godkänd.” Skolans förväntningar på Rasmus tycktes inte överensstämma med Kristinas. Att ha godkänt var inte en godtagbar nivå för Kristina som såg att Rasmus hade långt större potential än så. Kanske krävdes det också mer än godkänt för att Rasmus skulle kunna följa en levnadsbana som framstod som önskvärd i familjen.

Skolor i priviligierade områden, som de skolor Thomas, Rasmus och Isabells barn gick på, var också miljöer där det fanns särskilt goda möjligheter att tillägna sig tillgångar. Många av eleverna på dessa skolor hade till exempel höga betyg. En särskilt stor mängd förväntad resursöverföring uteblev alltså för dessa barn när skolgången blev problematisk. Risken att gå miste om förväntade tillgångar, med vilka en social position skulle kunna upprätthållas, var en ingång till att förstå den tid och kraft Agneta, Kristina, Isabell och andra resursstarka mödrar la ned på att hjälpa sina barn med skolarbetet. Att också andra mödrar, som själva inte baserat sina positioner på utbildningstillgångar, kände sig tvingade att lägga tid på att

kompensera för barnens uteblivna skolkunskaper speglar en situation där utbildning blivit ett måste för nästintill alla sociala grupper. Samtidigt innebar barnens svåra skolsituation ibland att mödrarna fick omvärdera sin syn på värdet av en utbildning och meningen med att lägga ned stora mängder tid på barnens skolarbete.

En förändrad syn på värdet av utbildning

Jenny-Mari, som var jurist och vars utbildning lagt grunden för den karriär hon kommit att göra, gav uttryck för att avståndet mellan hennes barns skolprestationer och den egna uppfattningen om normala utbildnings- och karriärvägar var stort. Hon brottades med den utbildningspress som hon upplevde präglade dagens samhälle samt idéer om att en elitutbildning var den enda vägen till att bli lycklig och uppfattas som lyckad. Att hennes egna barn, Bill och Daniella, enligt Jenny-Mari, sannolikt inte skulle kunna följa sådana priviligierade utbildningsvägar utgjorde ett dilemma som hon aktivt bearbetade genom att tydliggöra att hon själv ansåg att högskolan inte var en förutsättning för att få ett bra liv.

> Jag hade jättelätt för mig men jag har aldrig, aldrig känt att mitt värde ligger i att jag måste ha femma i alla ämnen. Jag menar det här är väl en balansgång, hur mycket är det värt att lägga ner för att få högsta betyg i allt? Jamen inte allt tycker jag. Man har ju ett liv också utanför skolan. Och det tycker jag var bra att det var så. Jag är ju nöjd, tycker jag gjorde en lagom insats för att nå dit jag ville och ha valmöjligheter. Jag har fortsatt att tänka så. [Det är] skrämmande tycker jag att hela världen hänger på att man kommer in, att alla ska gå på Handels. Fast alla måste inte gå på Handels, det går alldeles utmärkt att ha ett bra liv, ett kul jobb och en bra karriär utan att gå där. [Man]kanske inte måste gå på universitetet.
>
> (Jenny-Mari, övre medelklass, högre tjänsteman offentlig sektor)

I likhet med andra mödrar i den övre medelklassen hade Jenny-Mari spenderat mycket tid och kraft på sina barns skolarbete. Barnens skola, berättade Jenny-Mari, ställde höga krav på att hon som förälder skulle hjälpa barnen. Pressen att göra det var särskilt stor på skolor som de hennes barn gick på, det vill säga i innerstaden i priviligierade områden, menade Jenny-Mari. I sådana områden hade föräldrarna själva en särskilt stark drivkraft att se till att deras barn klarade läxor, prov och annat skolarbete vilket i praktiken innebar att skolan, mer eller mindre uttalat, förlitade sig på föräldrarnas tillgångar. ”Många föräldrar, framförallt runt där vi bor… skitnödiga föräldrar… de täcker upp för skolans brister för att de *kan* göra det... Jag har en vän hon sitter ju tio timmar i veckan med sin dotter och pluggar, för att skolan inte gör [det]” förklarade Jenny-Mari. För Jenny-Mari var det dock svårt att hinna med allt det skolarbete hon förväntades göra med barnen hemma för att hålla dem på banan. Alltsedan Jenny-Maris två barn fötts hade hon varit ensamstående och tid var en bristvara i hennes liv. Det tog också på krafterna att ensam uppfostra de två barnen som var krävande både

hemma och i skolan. Till slut kom det till en punkt där hon varken ville eller mäktade med att kompensera barnen för den kunskap hon framhöll att de egentligen borde fått i skolan. Att lägga tillbaka ansvaret på skolan var dock ingen lätt sak. Det krävdes både pondus och självkänsla för att våga sätta sig upp mot skolan förklarade Jenny-Mari och framhöll att ”jag har ett självförtroende, jag vet vad jag tycker, jag kan stå för det”. Att Jenny-Mari vågade dra en gräns mot skolan kan förstås mot bakgrund av hennes resurser i form av en lång och statusfylld utbildning, arbete som chef och det självförtroende som kan komma med sådana resurser. Men det faktum att Jenny-Mari var ensamstående och därför hade mindre tid och andra resurser att tillgå än resursstarka mödrar som delade på ansvaret med en annan förälder tycktes också ha varit ett starkt incitament till att hon ändrat sin syn på värdet av barnens skolgång och att hon sagt ifrån till skolpersonalen.

Att värdera bildning framför instrumentella kunskaper

Det var inte bara hur mycket tillgångar familjerna hade som låg bakom deras strategier för att stötta sina barns lärande. Vilken sammansättning av resurser föräldrarna hade formade också deras förväntningar på barnens skolgång, vilken typ av kunskaper föräldrarna värderade och vilket sorts lärande som framstod som nödvändigt, eftersträvansvärt och möjligt att iscensätta i hemmet.

Claire och Rikard var mycket välutbildade och arbetade som chefer i offentlig verksamhet. Liksom flera av de andra intervjuade mödrarnas barn hade Claire och Rickards son Isak inte gått i skolan under långa perioder och blivit vad som i vardagligt tal kallas hemmasittare. Claires beskrivning av sin sons situation ger en bild av hur resursstarka föräldrar med omfattande sociala, ekonomiska och kulturella tillgångar kan stödja sitt barn i en situation där de inte går i skolan. Men Claires berättelse speglar också att föräldrars tillgångar och specifika investeringar i livet påverkar vilken typ av kunskaper de värdesätter att överföra till sina barn. I Claires och Rickards fall översteg värdet av att sonens lärande var lustdrivet och att han blev bildad värdet av mer instrumentella skolkunskaper.[302]

Claire beskrev att Isak haft sådan ångest att han under perioder inte kunnat gå till skolan. Isak ”mådde jättedåligt och fick liksom fler fobier för varje vecka ... han begränsade sig och klarade inte av någonting överhuvudtaget. Allt blev problem.” Trots den komplicerade situationen fick inte familjen någon akut hjälp av barn- och ungdomspsykiatrin som istället, enligt Claire, tog väldigt lång tid på sig att göra en psykiatrisk utredning av Isak. Utredningen tog ”trettonmiljarder år och han hann må jättedåligt under tiden”. Liksom flera andra föräldrar i studien kom Isaks föräldrar fram till att det var bäst att sonen inte gick till skolan alls under en period, ”hela pressen att hålla på att tvinga honom dit och det blev

[302] Liknande skillnader i synen på värdet och betydelsen av utbildning och bildning mellan kulturella och ekonomiska fraktioner beskrivs i Palme, M. (2008), *Det kulturella kapitalet*, s. 83–84 och i Aarseth, H. (2014), ”Lyst til læring eller «Fit for Fight»?”, s. 168, 177.

så stressigt i sig så då var det lika bra att, då fick han vara hemma" förklarade Claire. Att stå fast vid beslutet att Isak mådde bäst av att inte gå i skolan krävde styrka och mod från föräldrarnas sida. I citatet nedan beskriver Claire hur hon och hennes man kommit fram till att det var upp till dem som föräldrar att, trots samhällets krav på att barn ska gå i skolan, hålla emot och istället på sitt eget sätt se till att deras son mådde bra och förbereddes inför vuxenlivet.

> Det som har mognat fram gradvis är att... vår uppgift… som föräldrar är att se till att han jobbar på sin självkänsla och mår bra och blir en bra människa... Vi… får inte dras med i att 'om vi inte går i skolan så går det åt helvete' för det kan mycket väl vara så att det kommer kanske inte fungera med skolgången överhuvudtaget, kanske inte förrän på gymnasiet, kanske inte överhuvudtaget... Vår relation till honom kan inte bygga på att det är det där eller ingenting utan vi har försökt hela tiden tänka på att hur kan vi hitta ett sätt för honom att fungera i samhället. Vad ska vi göra för att det här inte ska bli så traumatiskt och stigmatiserande och jobbigt. Vad kan vi göra för att hålla honom frisk eller få honom att utvecklas.
>
> (Claire, övre medelklass, högre tjänsteman i offentlig sektor)

Claire och Rikard pusslade med de resurser de hade för att få Isaks tillvaro att bli så bra som möjligt trots att han inte gick i skolan. Det kändes tryggt att låta Isak vara själv hemma för han var ett "kompetent" barn och miljön var, som Claire beskrev det, trygg eftersom familjen bodde i en "rätt liten bostadsrättsförening" och "hade några av våra absolut bästa vänner i huset och det var mycket folk hemma… [som] jobbade som frilansare". För att hjälpa Isak skapade föräldrarna också ett slags socialt schema där han regelbundet fick komma till sin pappas jobb och äta lunch och där Isaks morfar kom hem och var med Isak. Trots att Claire och Rikard kunde aktivera sociala nätverk i form av grannar och släkt och på så sätt förbättra Isaks situation när han var hemma om dagarna var läget allt annat än bra. Föräldrarna fortsatte dock oförtrutet att kämpa för att ersätta allt det som naturligen kommer med att gå i skolan. "Det vi säger till honom är... 'du måste hålla kroppen igång, du måste gå en timme om dagen, du måste vara ute i solljuset. Du måste gå upp samma tid som vi och du måste gå och lägga dig… Och du måste försöka göra saker för du blir ledsen om du inte stimulerar hjärnan'" förklarade Claire.

Föräldrarna ville inte att Isak skulle halka efter i skolan betygsmässigt och Claire tycktes lättad över att Isaks lärare, trots att Isak varit frånvarande så mycket, var "övertygad[e] om att han inte ligger efter i speciellt mycket". Men Claires beskrivning vittnade om att det Isaks föräldrar framför allt ville lägga tonvikt vid var att bilda sin son och understödja hans lust att lära och att det var överordnat frågan om betyg och mer instrumentell kunskapsöverföring. Att stimulera Isaks intellekt hade kanske som sidoeffekt att han trots allt låg rätt bra till i skolan men framför allt var det ett sätt att skapa livsglädje och ge tiden hemma och livet en mening. Föräldrarna byggde gärna vidare på sådant som Isak var intresserad av. Claire berättade om hur hon och Isaks pappa försökte uppmuntra Isaks intressen

på många olika sätt men framför allt genom att analysera och diskutera sådana samhällsfrågor som väckt sonens intresse. Hon framhöll också att Isak var ”väldigt samhällsintresserad” och ”begåvad”. Trots att Isak bara var 13 år hade föräldrarna köpt föreläsningar på collegenivå på engelska till honom, dagligen konstruerat matematikproblem för Isak att lösa och uppmuntrat honom att läsa krävande böcker på engelska. I intervjuutdraget beskriver Claire Isaks intressen och begåvning samt hur föräldrarna på olika sätt försökt understödja hans lust att lära.

> Han var med på en lektion i sjuan om frikyrkor och sedan har vi hållit på att prata om religionshistoria i flera veckor. Och han är intresserad av strategispel och antiken. Vi har liksom gett honom sådana här, det finns något som heter ’great courses’ som är föreläsningar på collegenivå ungefär och då har vi köpt sådana som han har lyssnat på efter sitt intresse. Och poddar om Roms [historia], fråga vad som helst om Roms historia och han kan det. Och vi har försökt att, Rikard är väldigt intresserad av matte så han håller alltid på med olika mattewebbar och försöker hitta olika problem och Isak är lite såhär inte speciellt intresserad men då har han i alla fall gått med på, just nu går han inte i skolan, så då får han två matteproblem om dagen som han ska lösa av typen enkla ekvationer och vi har sagt åt honom att han måste läsa en bok, 50 sidor om dagen, nästan allt han läser är på engelska. Just nu är det en som heter ’Guns Germs and [Steel]’... vi sagt att han får läsa vad han vill bara han läser och håller huvudet igång.
>
> (Claire, övre medelklass, högre tjänsteman i offentlig sektor)

Claires och Rikards inställning till skolan blev också tydlig när Claire berättade om en fristående resursskola Isak, efter föräldrarnas ihärdiga letande, fått erbjudande om en plats på. Claire och Rikard tackade bestämt nej till skolan av flera anledningar men ett tungt vägande skäl var personalens inställning till meningen med att gå i skolan. Skolpersonalens synsätt gick stick i stäv med det starka värde Claire, Rikard och Isak tillmätte att ha och utveckla ett genuint kunskapsintresse. På resursskolan fanns det ”ingen som helst tanke om att kunskap kunde vara något intressant i sig utan allt var bara så här ’vi ser till att alla ska ha godkänt’” förklarade Claire. Att resursskolan hade ett sådant förhållningssätt till kunskap innebar att alla försök att få Isak att gå på resursskolan var dömda ”att misslyckas”. För Isak var ”noll intresserad av att få godkänt men jätteintresserad av kunskap och att lära sig saker” framhöll Claire. Vid tidpunkten för intervjun funderade Claire istället på om föräldrarna skulle kunna hitta någon i bekantskapskretsen som skulle kunna åta sig uppdraget att vara privatlärare till Isak.

Intervjuerna med mödrarna tydliggjorde att mödrar med olika klassbakgrund kände sig pressade att kompensera sina barn för skolkunskaper de, på grund av deras svåra skolsituation, inte kunnat tillgodogöra sig. I vilken mån mödrarna kunde frigöra tid och andra resurser till att hjälpa barnen med skolarbete och annat lärande, var de lade ribban avseende det kompenserande arbetet likväl som vilka typer av kunskaper mödrarna värdesatte att barnen fick med sig varierade dock mellan mödrarna.

Tidskrävande och kompenserande fritidsaktiviteter

Mödrarna i studien gav uttryck för att fritiden kommit att spela en särskild roll i deras barns liv. Flera av barnen gick, under kortare eller längre perioder, inte i skolan. Flera barn hade också ett anpassat schema där de endast gick i skolan delar av skoldagarna. Det innebar att fritiden upptog en särskilt stor del av barnens liv. Denna tid, som vanligen fylldes av skolans reglerade verksamhet, fick nu fyllas av föräldrarna eller barnen själva. En del föräldrar, framför allt föräldrar med många tillgångar i medelklasserna, fyllde delar av barnens fritid med fritidsaktiviteter som kunde kompensera för kunskaper, sociala kontakter, struktur och en känsla av meningsfullhet som barn i vanliga fall också får genom skolan.

Föräldrars engagemang i sina barns fritidsaktiviteter utgör en central del i dagens föräldraskap, inte minst i medelklassfamiljer.[303] Sociologerna Carol Vincent och Stephen Ball framhåller att den tid och kraft medelklassföräldrar lägger på sina barns aktiviteter kan förstås som ett sätt att, i ett allt mer konkurrensdrivet samhälle, upprätthålla sina barns sociala position. De tillgångar medelklassbarn kan tillägna sig genom skolan räcker inte till för att de ska kunna upprätthålla sin sociala position, enligt denna tes.[304] Man kan förstå den tid och kraft som föräldrarna i studien la ned på sina barns fritidsaktiviteter mot bakgrund av ett sådant resonemang. Eftersom barnen i studien fick med sig färre tillgångar genom utbildningssystemet än förväntat fick de tillgångar fritidsaktiviteter eventuellt kunde bibringa ofta ett särskilt värde. För mödrarna i studien var barnens fritidsaktiviteter dock inte en fråga om att barnen skulle excellera utan ett sätt att se till så att barnen inte halkade efter andra barn alltför mycket. Gymnasieläraren Veronica hade till exempel genomdrivit det tidskrävande arbetet med att ”tvinga” sin son Neo ”att gå på någon slags aktivitet varje termin” sedan han var fyra år. Hon förklarade att hon läst ”någonstans att barnen har skolan, hemmet och fritidsaktiviteter och om två av tre går bra så kan det gå rätt bra ändå.” Eftersom skolan var problematisk för Neo kände Veronica att hon ”måste fixa” hemmet och fritidsaktiviteterna. Men det hade varit svårt att hitta någon fritidsaktivitet som fungerade för Neo och han hade därför gått från den ena aktiviteten till den andra. ”Det har varit allt från capoeira till fotboll, handboll och tennis och simning och nu pingis” förklarade Veronica. Ambitionen från Veronicas sida var långt ifrån att Neo skulle briljera i någon av de sporter hon uppmuntrat honom att prova. Istället var hennes aktiva letande efter en fritidsaktivitet som kunde fungera för sonen ett utslag för en önskan om att väga upp det faktum att Neo inte fick med sig särskilt mycket vare sig kunskaper eller sociala förmågor genom skolan.

Att kompensera barnen för deras bristande skolgång genom aktiviteter på fritiden kunde också ske genom hur semestern spenderades. Åsa, som var mamma till Didrik framställde det inte som att hon valde semesteraktiviteter för att väga

[303] Lareau, A. & Weininger, E.B. (2008), “Time, Work, and Family Life”, s. 419, 233; Vincent, C. & Maxwell, C. (2016), “Parenting Priorities and Pressures”, s. 269, 278–279.
[304] Vincent, C. & Ball, S.J. (2007), “‘Making Up’ the Middle-Class Child”, s. 1061.

upp för sin sons skolsvårigheter. Men Åsas beskrivning av familjens resmål och hennes egen roll under semestern visade ändå att fritiden gav sonen kunskaper, intressen och smak av den typ som erkänns bland dominerande grupper i samhället.[305] Åsa, som hade mycket starka utbildningstillgångar och som arbetade som chef på en myndighet berättade att hon och hennes son reste ganska mycket. De brukade åka skidor varje år och så såg Åsa till att ordna ”bildande resor” till väl valda platser.

> Semester... så åker vi minst en gång… slalom. Sedan brukar jag åka på sådana här bildande resor till lämpliga ställen. Så att vi har varit på Island, vi har varit i Spanien, i Barcelona, vi har varit norrut och tittat på Kirunaflytten, ja lite sådant där. Jag är… turistforskare också så [skratt]. Nej men så att... vi reser ganska ofta.
>
> (Åsa, övre medelklass, högre tjänsteman i offentlig verksamhet)

Trots att vardagen ofta var arbetsam för mödrarna i studien och trots att det i många fall krävdes extra insatser, inte minst i form av tid och tålamod berättade Åsa och andra resursstarka mödrar att de såg till att deras barn hade fritidsintressen och att familjerna genomförde semesteraktiviteter tillsammans. Det fodrades ofta mycket jobb och övertalning för att få barnen att vara med på aktiviteterna. Claire berättade till exempel att det krävdes tid, stort tålamod och särskild planering för att kunna genomföra fritidsaktiviteter som museibesök och skidåkning tillsammans med hennes son och att det oavsett sådan hänsyn ändå ofta uppstod frustrerade och kaotiska situationer.

> Vi hade till exempel ett lantställe som låg nära en skidbacke och så fort man skulle ta sig till skidbacken så var det enorma problem att liksom få med Isak. Att få honom att få på sig kläderna och följa med och hålla honom på gott humör när man var i backen så att han inte däckade ihop där och lirka med honom. Eller om man skulle gå ut och göra någonting på helgen. Liksom gå på museum, sådant som familjer gör, så krävdes det rätt mycket planering och lirkande och pratande och tålamod.
>
> (Claire, övre medelklass, högre tjänsteman i offentlig sektor)

Semester- och fritidsaktiviteter av det slag dessa familjer valde, genom vilka kunskaper och specifika sätt att se på livet överfördes till barnen, förutsatte ekonomiska resurser och smak för den erkända kulturen. Av föräldrarna krävdes det också särskilt hårt arbete för att aktiviteterna, trots barnens svårigheter, skulle vara möjliga att genomföra. Upprätthållandet av semester och fritid av detta slag bidrog inte bara till att kompensera barnen för deras svåra skolgång. De var också

[305] Bourdieu beskriver hur familjer i den övre medelklassen, genom hemmet och skolan, inskärper en smak eller skapar dispositioner för den legitima kulturen hos barnen. Bourdieu, P. (1984), *Distinction*, s. 28. I *Pascalian Meditations* tydliggör Bourdieu att fritiden inte är undantagen logiken om investeringar och människors ackumulerande av olika typer av symboliskt kapital såsom souvenirer, landskap och saker man gjort och upplevt. Bourdieu, P. (2000), *Pascalian Meditations* s. 209.

viktiga för föräldrarna själva och för att familjen som helhet skulle kunna behålla sin sociala position uttryckt i en specifik smak och specifika intressen. En mamma i den övre medelklassen beskrev till exempel hur hon och hennes man lagt mycket tid på att anpassa vardagen och fritiden efter deras dotter. De hade bland annat startat en särskild sektion för barn med funktionsnedsättningar i en idrottsklubb som familjen var aktiv i när det visade sig att det blev alltför svårt för dottern att vara med i den vanliga verksamheten. Därefter hade idrottandet tagit stor plats i familjens liv ”därför att det är någonting som gör att vi känner oss väldigt mycket som en familj, och det fungerar för henne och så”. Men upprätthållandet av sådana vanor innebar också en särskild press och de krävde höga insatser och omfattande tillgångar från föräldrarnas sida.

Fritiden i familjer med begränsade tillgångar

Även om frågan om fritidsaktiviteter framstod som särskilt viktig för mödrar i medelklasserna fanns det också familjer i arbetarklassen/den lägre medelklassen där barnens fritidsaktiviteter kommit att spela en särskilt framträdande roll. Susanna som bodde i ett hus på landet med sin familj beskrev att hästar var ett stort intresse i familjen och att dottern Selma arbetade extra i stallet. Fritidsintresset kom att bli särskilt viktigt när Selmas skolsituation visade sig vara svårlöst. När Selma först uttryckt att hon ville bli hästskötare hade Susanna tänkt att det kanske inte var ett arbete att satsa på men allteftersom tiden gick och skolsituationen för Selma fortsatt var komplicerad omvärderade Susanna framtidsplanerna. Hon tänkte att hästskötare nog ändå kunde vara ett bra sätt för dottern att försörja sig på, om nu skolan inte skulle öppna några dörrar.

Flera av de intervjuade föräldrarna i arbetarklassen/lägre medelklassen beskrev dock att fritiden och semestern var kringskuren på grund av brist på ork och pengar. Eva och Kent hade till exempel ingen bil vilket var begränsande för dem och deras tre barn. Semestrarna spenderades inte på skidresor och bildande resor som i Åsas familj men Eva och Kent hade, efter det att barnen fått sina neuropsykiatriska diagnoser, fått tillträde till en pool för personer med funktionsnedsättning där de spenderade så mycket av sommaren de kunde.

> Vi står ju utan bil också så det är ju svårt att ta sig längre sträckor… det vi gör mest på sommaren är ju, de har ju en handikappool... Och där är vi ju så ofta vi bara kan. Det är ju… 30 grader varmt, och det är bara barn eller alltså människor med någon form av funktionsnedsättning som får vara där. Så där är vi ju väldigt mycket, ligger och guppar i poolen hela dagarna.
>
> (Eva, arbetarklass/lägre medelklass, kontorsanställd)

Anna-Karin, som var långtidssjukskriven och i perioder inte kunnat ta hand om sin son Jakob på egen hand, beskrev att hon och Jakob inte gjorde särskilt mycket på semestern och fritiden. Vi gör ”inte särskilt mycket och det beror ju på min

[låga] energi och ekonomi. Man blir ju inte direkt rik" på att vara sjukskriven framhöll hon. Anna-Karin beskrev att "vi är väl mest hemma egentligen, tittar på film och han spelar ju väldigt mycket." Helgen innan intervjun hade dock Anna-Karin och Jakob varit på bil- och MC-mässan tillsammans vilket gjort Jakob, "lyrisk". Efter besöket hade Jakob sagt "'Det här är första gången mamma som vi gjort något tillsammans på jättelänge och vi har haft en så bra dag'" mindes Anna-Karin och sammanfattade att "så det var ju skönt men i övrigt så är det väldigt lite tyvärr."

Barnens fritidsaktiviteter utgör ett tids- och resurskrävande inslag i många familjers vardag.[306] För de intervjuade familjerna framstod sådana aktiviteter som mycket krävande på grund av barnens svårigheter. Samtidigt värderade många av föräldrarna fritidsaktiviteterna högt då de uppfattade att de kunde fylla en kompenserande roll för barnen när inte skolan fungerade. Att kompensera barnen för uteblivna skolkunskaper, gå på möten med skolan och finna en meningsfull fritid till barnen var tidskrävande. Mödrarnas tid var, som vi sett, nära förbunden med andra tillgångar. Utöver tid visade sig känslor vara en viktig aspekt i mödrarnas kamp för sina barns skolgång. Liksom mödrarnas praktiker avseende tid var mödrarnas känslor och sätt att ge uttryck för känslor socialt strukturerade.

Balansakten mellan krav och goda relationer

Att ställa krav på skolan i hopp om att det skulle generera stöd och förståelse för barnen var en viktig del i mödrarnas utbildningsstrategier för sina barn. Att ställa krav på skolan var dock något av en balansakt eftersom alltför tuffa propåer om stöd kunde äventyra mödrarnas relation till skolpersonalen. I denna balansakt var mödrarnas sätt att hantera och visa sina känslor av betydelse. Att vara konfrontativ och visa sina känslor alltför mycket kunde ligga mödrarna i fatet genom att de då riskerade att betraktas som mindre trovärdiga. Samtidigt upplevde mödrarna att det var upp till dem att ställa krav och outtröttligt kämpa för att deras barn skulle få resurser och i denna kamp kunde just ilska och konfrontation vara en styrka. Gemensamt för mödrarna i studien var att de hade att förhålla sig till avvägningen mellan att ställa krav och att upprätthålla goda relationer med skolpersonalen genom att följa mer eller mindre uttalade förväntningar på hur de uttryckte och hanterade känslor. Hur mödrarna hanterade sina känslor skilde sig dock åt. Medan vissa emotionella praktiker framstod som både eftersträvansvärda och möjliga för vissa mödrar i vissa situationer var de ouppnåeliga eller till och med otänkbara för andra. I det följande avsnittet förstås mödrarnas skilda sätt att hantera sina känslor mot bakgrund av deras barns aktuella skolsituation men också mot bakgrund av mödrarnas egen livsbana och de tillgångar de fått med sig under den. Som vi kommer att se fanns det mödrar för vilka en emotionell praktik som gick ut på att bemästra sin ilska och dölja den i relation till skolpersonalen

[306] Vincent, C. & Maxwell, C. (2016), "Parenting Priorities and Pressures", s. 269.

föreföll eftersträvansvärd. Andra mödrar använde istället sin frustration på ett explicit sätt. Ytterligare andra mödrar ville, men var alltför utmattade för att orka, visa hur arga och missnöjda de var.

Ilska

Claire och hennes man var, beskrev Claire, övertygade om vikten av att framstå som lugna och att inte visa personalen på sin son Isaks skola att de egentligen var väldigt frustrerade och arga. Att ge uttryck för ilska skulle, enligt Claire, kunna äventyra möjliga utbildningsvägar för Isak och föräldrarna arbetade därför mycket aktivt för att inte visa sina känslor på möten med skolpersonal på sonens skola. Claire beskrev hur arbetsamt det var att hålla känslorna tillbaka och inte låta dem komma i vägen för den ”allians” med skolan hon och hennes man uppfattade som nödvändig.

> Det är rätt påfrestande hela det här. Mot skolan är det ju jobbigt för att man måste hela tiden vara lösningsorienterad och trevlig och bygga bra relationer med dem samtidigt som man är jättefrustrerad och man är jättearg.
>
> (Claire, övre medelklass, högre tjänsteman i offentlig sektor)

Att, som Claire uttryckte saken, inte ”bränna några broar” å sonens vägnar samtidigt som föräldrarna försökte ställa krav på skolan, krävde hårt arbete och det förutsatte också omfattande resurser. Claire och hennes man arbetade båda som chefer i offentlig sektor. Intervjuutdraget nedan illustrerar hur professionella erfarenheter av att möta och leda personal som de båda fått genom sina arbeten var en resurs de kunde luta sig mot. Personliga egenskaper såsom att Claires man enligt Claire var ”lugn till sin person” möjliggjorde också sätt att både uttrycka och hålla tillbaka känslor i mötet med skolan. Claire betonade särskilt värdet av att vara två närvarande och engagerade föräldrar som kunde lägga upp en medveten taktik för sitt agerande samt dela på det arbete och den tid kontakten med skolan krävde.

> Och han [Isaks pappa] har jobbat som chef mycket längre än vad jag har och är i sin person mycket lugnare, jag har lite hetsigare temperament. Han har lättare för, jag tror att han är lite mer cynisk också. Jag är mer så att jag tycker att saker ska, ’jamen BUP har en uppgift då ska de ju göra den’ men han är mer såhär att ’jamen här kommer vi inte att få någon hjälp så det är ingen idé att hetsa upp sig.’ Men det har också betytt att vi har rätt olika roll[er]. Vi lägger alltid upp taktiken inför alla de här mötena, hur vi ska klara av dem utan att bryta ihop och påminna varandra om att ’jamen vi måste se till, vi får inte bränna några broar och vi måste hela tiden ha en bra relation med lärarna. Vi kan inte ha konflikter med dem. Vi måste ha en allians med dem’. Och det har väl han tagit mer lead [ledning] i tycker jag eller jag tänker ju också på det där men jag tycker att han är ju rätt bra på det där. Vi har lite fått växla om vilka möten vi orkar med. Till exempel har det varit två möten på skolan nu som jag inte har varit med på för jag har varit så ledsen

> och arg så det har liksom inte känts lämpligt att jag är med på dem. Men han har tyckt att 'Jo men jag fixar det här. Jag kan klara av att hantera de mötena' Och jag har varit på andra möten.
>
> (Claire, övre medelklass, högre tjänsteman i offentlig sektor)

Att Claire och hennes man arbetade hårt för att dölja sina känslor vittnar också om underförstådda regler för vilka känslor som får visas och inte i olika sammanhang.[307] Att bryta sådana regler, genom att visa sin frustration alltför mycket riskerade, som Claire såg det, att förstöra utsikterna till en god relation med skolan och i förlängningen möjliga utbildningsvägar för sonen. Hon beskrev att hon med tiden allt mer kommit att värdera att vara lugn och att inte låta känslorna ta över, inte minst i relation till sonen och hans skolgång.

Agneta, som var mamma till Thomas och liksom Claire resursrik, la också vikt vid att framstå som lugn och i kontroll över sina känslor. "Det är klart man börjar ju alltid väldigt positivt. Och det här tycker jag är ett återkommande mönster, man börjar i en väldigt positiv anda, och så talar man om hans behov". Samtidigt beskrev Agneta att hennes sätt att förmedla sina känslor förändrats över tid på grund av den skolsituation sonen hamnat i. Agneta tycktes både ha blivit intvingad i en ny roll och stärkt av situationen i den meningen att hon vågade göra sin röst hörd på ett sätt som hon inte gjort tidigare eftersom hon, som hon själv beskrev det, egentligen var en person som var tillbakadragen.

> Det sista mötet kommer jag ihåg, för att det känns som att det här är såhär intressant, för jag är egentligen en ganska, vad ska man säga, inte blyg men jag är egentligen inte en person som tar mycket plats och... men här har man verkligen fått lära sig att bara bampa bampa bam, ta för sig och säga 'Det här behöver han!' och 'Nu får du se till det här!' Och så kommer det alltid till den punkten när man nästan blir tvingad till att säga "Men hur ser det ut hos er egentligen? Har ni kompetens i det här?" Eller att man kanske får prata om en speciell lärare och säga 'Men hur kan den här läraren liksom ge den här responsen till Thomas, förstår hon eller han inte att han har den här diagnosen?' Alltså att det här som har hänt nu beror på att han inte klarar av det här på grund av det här och det här.
>
> (Agneta, övre medelklass, kulturförmedlande yrke)

Samtidigt upplevde Agneta att hon fick väga sina ord så att hon inte framstod som alltför konfrontativ trots sina krav och sin kritik. Det gällde, som Agneta sa, att lägga fram sin sak på ett "snyggt sätt". Resursstarka mödrar som Claire och Agneta värderade att ha goda relationer med sina barns lärare högt och de kunde också dra nytta av sina omfattande tillgångar i sitt arbete med att hålla sina egna känslor i schack. Samtidigt hade dessa mödrar särskilt höga krav på sina barns skolor som de upplevde att de behövde förmedla till skolpersonalen. Balansakten

[307] Arlie Hochschild förklarar att de sätt på vilka vi upplever att vi borde känna eller har rätt att känna i en specifik situation kan beskrivas som latenta sociala regler, "feeling rules". Hochschild, A. R. (1979), "Emotion Work, Feeling Rules, and Social Structure", s. 563.

att förmedla de många kraven och att samtidigt upprätthålla goda relationer var därför vansklig.

Till skillnad från Agneta och Claire använde Cecilia sin ilska på ett explicit sätt. Istället för att hålla sin frustration tillbaka berättade Cecilia om hur hon återkommande gav uttryck för den i mötet med skolpersonalen på sin sons skola, ”jag var ju skitrasande, jättearg”. I många fall var hennes relationer till skolpersonalen ansträngd, ”så jag var inte någon populär förälder”. Vardagen för hennes son Erik var kantad av incidenter och framstod i många fall som kaotisk och i högsta grad tröttande. Cecilias frustration och ilska kan förstås mot bakgrund av den tärande och svårlösta situationen. Men Cecilias beskrivningar av kontakten med sin sons skola indikerar också att hon hade en annan syn på värdet av att visa sin frustration än Claire och Agneta. Istället för att dölja sin ilska använde Cecilia den för att värna om resurser till sin son trots att det, som hon beskrev det, innebar att hon blev impopulär hos skolpersonalen. I citatet nedan beskriver Cecilia hur hon under ett möte med rektorn på Eriks skola krävde att sonen skulle få en resursperson som hjälpte honom på dagarna.

> Så att till slut så tänkte jag att ’nu får det räcka!’ så då gick jag till rektorn… det var en manlig rektor med en golfbag i sin V70 och så hade han nån sån här Gant-, rosa-, pikétröja på sig och jag bara ’okej, det här kommer att bli kul! [sarkastiskt] [skratt] Så gick jag in till honom och så bara talade jag om för honom att ’Det här är ett problem! Erik behöver en resurs’ ’Ja men du förstår det kostar ju pengar sa han’ ’Jaha det var ju tråkigt’ sa jag ’Men det här med att brandbilen och polisen och att han försvinner? Du har ju faktiskt det huvudsakliga ansvaret för min son när han är i skolan. Han försvinner från skolan då är det liksom, det är inte bra. Det funkar inte så’ sa jag. ’Ja nämen det var besvärligt’ sa han. Jag kan inte stå här för då kommer jag att göra något dumt så jag började mejla honom istället. ’Ja men nu ska vi inte låta otrevliga här’ sa han. ’Jag är verkligen inte otrevlig jag är bara jävligt saklig, alltså du behöver skita fram pengar nu. Jag struntar i vad du gör, jag kommer att göra en anmälan hela vägen till… Skolinspektionen’.
>
> (Cecilia, arbetarklass inom service)

Cecilias beskrivning åskådliggör ett överläge för rektorn som, i Cecilias framställning, hade typiskt snobbiga attribut i form av pikétröja och golfbag. Samtidigt visar Cecilias sätt att uttrycka sig på, ”nu ska du skita fram pengar” och hotet om att anmäla rektorn till Skolinspektionen, på ett slags oräddhet och styrka från Cecilias sida. Cecilia tycks på ett medvetet sätt ta avstånd från underförstådda känsloregler om att hon borde vara trevlig och lugn. Rektorn, förstår man av Cecilias beskrivning, uppfattade att hon agerade alltför känslomässigt och när han tillrättavisade henne genom att säga att ”nu ska vi inte låta otrevliga här” tydliggjorde han vilka känsloregler han tyckte att hon borde följa. Han riktade också samtalet mot Cecilias känslor och som Cecilia beskriver det bort från sakfrågan. Cecilia försvarade sig genom att påpeka att hon är ”jävligt saklig” och att det inte handlade om hennes känslor utan om resurser till hennes son. Diskussionen med rektorn resulterade inte i att sonen fick en resursperson såsom Cecilia hoppats. I

citatet nedan beskriver Cecilia att hon därför bestämde sig för att kontakta rektorns chef och att det ledde fram till att sonen, kort därefter, fick en resursperson.

> Det hände ingenting så då tänkte jag att 'Nu jävlar! Han har ju en chef, såklart att han har en chef... nämen henne ska jag ringa!' 'Kan du skriva det här på mejl till mig sa hon... så förklarade jag varenda sak som hade hänt Erik under de tre åren i skolan. En, två veckor senare så stod det en resurs där till Erik. Det var väl mycket märkligt? [sarkastiskt]
>
> (Cecilia, arbetarklass inom service)

"Så det är väl så man får göra då" sa Cecilia och tydliggjorde att hon känt sig tvingad till att ta till en så offensiv handling som att ringa rektorns chef. Emotionella praktiker som de resursrika mödrarna Agneta och Claire använde sig av framstod inte som en möjlighet för Cecilia. Samtidigt förutsatte Cecilias emotionella praktik resurser såsom språkliga tillgångar, kunskaper om byråkratin samt en självsäkerhet och en oräddhet.

Intervjuerna med Agneta, Claire och Cecilia vittnade om att de var djupt känslomässigt involverade sina barns skolgång. Deras strategier framstår på ett sätt som medvetna och uttänkta ansträngningar för att skapa en bättre skolsituation för barnen. Samtidigt belyser mödrarnas berättelser att omedvetna kroppsliga och språkliga dispositioner, som att "vara lugn till sin person" eller Cecilias direkta språkbruk, formade deras känslopraktiker och utbildningsstrategier för sina barn. Medan dessa mödrars beskrivningar tydliggjorde att mödrarna gav utryck för känslor i relation till skolan på olika sätt synliggjorde intervjun med Anna-Karin vikten av att som mamma visa sig känslomässigt involverad i tillräcklig grad. Anna-Karins berättelse illustrerar att hon bar på ett ideal när det kom till hur hon borde visa känslor gentemot skolan som liknade Cecilias. Det vill säga att hon, som hon själv uttryckte saken, borde "ryta ifrån". Men Anna-Karin beskrev samtidigt att hon inte kunde leva upp till detta ideal. Hon var sedan länge sjukskriven från sitt arbete som administratör och hennes sons pappa var sedan flera år tillbaka inte delaktig i sonens liv. Till skillnad från Cecilia som gång på gång krävde att skolan skulle hjälpa hennes son och som ständigt hamnade i konflikter med personalen beskrev Anna-Karin att hon i de allra flesta fall inte kunde uppbåda nog med energi för att visa hur arg hon var. Istället var det "väldigt sällan man som förälder till barn med den här problematiken orkar och särskilt då när man är utbränd. Det är ju väldigt lätt att man lägger sig platt och bara 'ja det är såhär det får vara.'"

Mödrarnas redogörelser visar att olika emotionella praktiker stod mödrarna till buds. Medan Claire och Agneta arbetade hårt för att följa oskrivna regler om hur och i vilken grad känslor fick visas under möten med skolan och också gav uttryck för att de värderade att framstå som lugna och pålitliga i motsats till arga och frustrerade gick Cecilia i opposition mot sådana ideal. Den emotionella praktik som var möjlig för Anna-Karin präglades av en uppgivenhet och trötthet vilket

kan förstås mot bakgrund av att hon hade få tillgångar och också drabbats hälsoproblem.

När trovärdigheten står på spel

Mödrarnas skilda sätt att värdera och hantera ilska formade alltså deras möte med barnens skolor. Mödrarnas möjlighet att förmedla att de var, som Rasmus mamma Kristina uttryckte det, ”trovärdiga" visade sig också vara en central aspekt i deras utbildningsstrategier. Att framstå som trovärdig, det vill säga som någon som omgivningen uppfattade som värd att tro på måste förstås mot bakgrund av de konkurrerande sätt att förstå barnens svårigheter som mödrarna hade att förhålla sig till. Mödrarna använde, den av experter erkända, kunskapen som följde med diagnoserna för att försvara sig mot andra förklaringsmodeller där de som föräldrar skuldbelades för barnens svårigheter. Att trovärdighet är starkt kopplat till känslor, även om ordet inte direkt väcker de associationerna, visar analyser av ordet i rättliga sammanhang där just vittnens trovärdighet utvärderas. Att vara trovärdig i rätten är, trots att känslor inte erkänns öppet i rättsliga sammanhang, i högsta grad knutet till känslor i den meningen att det inte framstår som trovärdigt att vara alltför känslomässig men inte heller att inte visa några känslor alls.[308] Att förmedla trovärdighet framstod på så sätt som ilskans motsats men också som en motpol till avsaknaden av känslouttryck.

I det här avsnittet jämförs Kristinas, Viktorias, Sally och Ellas möjligheter att förmedla trovärdighet. Vilka resurser som kom till användning när de försökte förmedla att de var trovärdiga samt vilka konsekvenser mödrarnas skilda användande av denna känsla fick analyseras i texten. Kristina, som arbetade som projektledare i privat sektor, beskrev hur hon skapat förståelse för sin son Rasmus under ett samtal med skolpsykologen på Rasmus skola. Innan Kristinas möte med psykologen hade varken Rasmus lärare eller psykologen uppfattat att Rasmus hade några direkta skolsvårigheter eller att han borde göra någon neuropsykiatrisk utredning. Men under mötet med psykologen berättade Kristina om hur hon och Rasmus pappa kämpat med sonen under mycket lång tid hemma, att föräldrarna kompenserat för Rasmus svårigheter så att de kanske inte synts så mycket i skolan och att hon såg att sonen skulle vara behjälpt av en neuropsykiatrisk diagnos. Under samtalets gång märkte Kristina hur psykologen ändrade åsikt om det riktiga i att diagnostisera Rasmus. Att skolpsykologen vänt under samtalet och att hon kommit att förstå Rasmus på samma sätt som Kristina gjorde berodde, som Kristina själv beskrev det hela, på att Kristina förmedlat saken på ett ”trovärdigt” sätt.

> Kristina: För jag stod ju på mig lite och hade ett ganska långt samtal med hon skolpsykologen, och hon vände liksom under samtalet med mig för hon insåg att vi har det så jobbigt hemma med honom. Så att hon insåg att vi måste göra en utredning.
> Emma: För hon var inte så intresserad av det först då?

[308] Blix, S.B. & Wettergren, Å. (2019), *Professional Emotions in Court*, s. 5–6.

> Kristina: Nej, hon var helt, du vet jag hörde det att hon ändrade sig under samtalet. I början av samtalet var hon sådär mer att hon ville informera om att 'Vi kan inte göra så mycket om det inte finns signaler från lärarna utan då får man ringa till BUP själv och sådär.' Och sen började vi prata liksom, och så blev det ett jättelångt samtal. För vi har ju haft det otroligt jobbigt i alla dessa år med Rasmus, han påverkar ju hela familjen. Så det har ju varit väldigt krisigt här liksom kan jag säga under många år. Men vi har ändå på något sätt härdat ut liksom. Och jag förmedlade väl det till henne på ett trovärdigt sätt så hon kände att 'det här kan inte jag negligera' liksom. Så då började de en utredning.
>
> (Kristina, övre medelklass, högre tjänstemän privat sektor)

Av intervjuutdraget framgår också att Kristina etablerat en god kontakt med psykologen. Det blev ett långt och förtroligt samtal och Kristina kunde förmedla sina erfarenheter och åsikter på ett sådant sätt att psykologen både förstod Kristinas perspektiv och att hon själv som psykolog behövde agera. Som Kristina sa hade hon uttryckt saken på ett sådant sätt så att psykologen kände att det inte gick att "negligera" Kristinas önskemål. Kristinas berättelse vittnar om att hon framställde sin sak på ett till synes lugnt och sakligt sätt.

I Rasmus fall tycks diagnosen, som Kristina uppfattade som en möjlig väg till hjälp, alltså vara nära sammankopplad med Kristinas sätt att lägga fram sin sak, den kontakt hon lyckades etablera med skolpsykologen och med att hon förmedlande en specifik känsla. Med hjälp av denna känsla (och andra tillgångar såsom språkligt kapital men även tid och kunskap) kunde Kristina få skolan att förstå hennes sons skolsvårigheter på det sätt hon själv såg dem.

Att visa sig vara värd att tro på var inte bara en fråga om att värna om resurser till barnen. Mödrarnas beskrivningar indikerade att det också rörde sig om att undvika att anklagas för bristande föräldraskap. Sådana anklagelser kunde förmedlas på mer eller mindre uppenbara sätt och mödrarna kunde också rusta sig mot förebråelser i preventivt syfte. Läraren Veronica som var mamma till Neo la sig till exempel vinn om att vara smidig och hon arbetade på att "framstå som okomplicerad" i relation till skolan. Trots Veronicas relativt omfattande resurser i termer av utbildning, partner och bostadsområde vittnade Veronicas beskrivning av sin livssituation och relation till skolan om en känsla av utsatthet. Veronica levde tillsammans med pappan till två av hennes barn men hade i praktiken ensam vårdnad om sonen Neo som hade en annan pappa. Neos pappa var endast närvarande i sin sons liv i mycket liten utsträckning. Att få ihop arbetet som lärare, familjelivet med tre barn och den oändliga räcka med möten skolan kallade till å sonen Neos vägnar var svårt. Tur i oturen var att Veronica varit föräldraledig med Neos två småsyskon och att hon kunnat använda sina föräldraledigheter till att försöka hantera Neos skolgång, även om en sådan lösning förstås var förenat med stress. Trots den pressande situationen vågade Veronica inte tacka nej till att komma på möten skolan initierade. För att undvika att bli beskylld för att inte vara en tillräckligt bra mamma och istället framstå som någon som var värd att tro på gällde det att visa att hon kunde leva upp till skolans krav och att hon

”aldrig visade sig svag”. Till skillnad från Kristina som kunde luta sig mot sina tillgångar och känna sig trygg med att hon utstrålade trovärdighet i relation till skolan gav Veronica uttryck för att hon befann sig på gränsen till att inte uppfattas som trovärdig. Skillnader i mödrarnas tillgångar såsom att Kristina under det senaste halvåret varit ledig från sitt arbete och därför kunnat ägna all sin tid åt sonens skolgång medan Veronica arbetade som lärare och dessutom hade två små barn att ta hand om inverkade liksom att Neos pappa, till skillnad från Rasmus, inte hade möjlighet att vara delaktig i sonens skolgång. Det faktum att sonen Neo ständigt befann sig i konfliktfyllda situationer i skolan medan Rasmus dolde sina svårigheter för alla utanför hemmet inverkade också sannolikt på mödrarnas möjligheter att visa sig trovärdiga.

Andra mödrars trovärdighet tycktes än mer ifrågasatt än Veronicas. Ella, som var sjukskriven sedan fyra år och dessförinnan arbetat som skötare i omsorgssektorn, hade hamnat i en svår konflikt med en av sina barns skolor. Ella hade tre barn som alla hade neuropsykiatriska diagnoser. Ella själv hade en ADHD-diagnos, en diagnos för utmattning och vad hon beskrev som en sensibilitetsstörningsdiagnos. Hennes barns skolgång var präglade av konflikter och av skolbyten. Vid ett flertal tillfällen hade Ella anmält barnens skolor till Skolinspektionen och hon litade inte på rektorn på den skola hennes dotter gick på vid tidpunkten för intervjun. Ella beskrev en situation där de känslor skolan uppfattade att hon gett uttryck för fått allvarliga konsekvenser. Skolpersonalen påstod, på felaktiga grunder enligt Ella, att Ella brusat upp när personalen sagt att hennes dotters kontaktfamilj tog bättre hand om dottern än vad Ella gjorde. ”Ella blev ju arg på det här mötet och då gjorde hon så och så” mindes Ella att skolpersonalen sagt men framhöll samtidigt att ”men jag blev inte arg... om jag blir arg så brukar man vanligtvis se det”. Det, enligt Ella, påstådda utbrottet höll skolan sedan emot Ella och kanske var det också en bidragande orsak till att skolan gjorde en orosanmälan till socialtjänsten sa Ella. Anklagelserna från skolans sida och det underläge Ella befann sig i på grund av sin svåra sociala situation och sina hälsoproblem gjorde att hon inte längre tordes gå på möten om dottern på skolan.

Relationen mellan att framstå som trovärdig och att ha eller inte ha resurser var dock inte entydig. Mödrar i alla sociala klasser beskrev att de blivit anmälda till socialtjänsten, av skolpersonalen på sina barns skolor, genom så kallade orosanmälningar. Skolpersonal är skyldig att göra sådana anmälningar om de misstänker att ett barn far illa i hemmet. Långvarig frånvaro från skolan, vilket många av barnen i studien haft, kan till exempel vara grund för den typen av misstankar. Viktoria, som hade en lång utbildning, en närvarande och utbildad man och ett väl ansett arbete, var likt Kristina och Claire inställd på att hålla tonläget nere i sin kontakt med skolan. Men efter många års besvikelser avseende sin sons skolsituation tröttnade både Viktoria och hennes man på att vara ”tillmötesgående, väldigt uppbackande, väldigt supportativa… mot lärarna”. Skolpersonalen behövde ta mer ansvar och sluta lägga över ansvaret på föräldrarna menade Viktoria, ”vi började ifrågasätta deras kompetens och vad hade de för utbildningar och vad hade de egentligen för förutsättningar att ta hand om barn med dom här

behoven?" Viktorias och hennes mans kritik och mer offensiva sätt ledde enligt Viktoria till att skolpersonalen gjorde en orosanmälan till socialtjänsten. Viktoria tolkade skolans orosanmälan som en vedergällning för att hon och hennes man varit kritiska.

Vilka emotionella praktiker mödrarna än hade möjlighet att använda sig av tycktes risken att bli skuldbelagd och, på mer eller mindre uttalade sätt, betraktas som en dålig mamma vara överhängande. Starka resurser i form av tid, kunskaper och självförtroende framstod inte som någon garanti för att undkomma omgivningens skuldbeläggande. Den mamma som agerade på ett sätt som, i omgivningens ögon, framstod som alltför känslosamt och konfrontativt riskerade att betraktas som otillförlitlig. Den mamma som inte ansågs vara tillräckligt känslomässigt involverad och som, av olika skäl, inte uppfattades kämpa tillräckligt hårt för sitt barn kunde också ses som en mamma som inte höll måttet. Enligt sociologen Linda Blum är skuldbeläggande av mödrar den mest signifikanta men också den mest understuderade aspekten av mödrar till barn med neuropsykiatriska diagnoser. Trots en ökande jämställdhet finns alltjämt normer som utmålar mödrar som ansvariga för sina egna och nationens barn och detta blir särskilt tydligt i fråga om mödrar till barn med särskilda behov menar Blum.[309] I nästa avsnitt analyseras betydelsen av fäders närvaro respektive frånvaro samt på vilka sätt fäders kulturella och ekonomiska tillgångar formade mödrarnas utbildningsstrategier för barnen.

Fäder

Den dominerande bilden bland mödrarna i studien var att det var de som hade huvudansvaret för fostran av barnen och kontakten med skolan och vården. I vilken utsträckning fäderna var involverade och engagerade i barnen och i familjens relation till skolan varierade dock mellan familjerna. I några av familjerna var fäderna helt frånvarande medan de var djupt engagerade och närvarande i andra. Trots de individuella variationerna framgick det att fäder i den övre medelklassen vanligen var närvarande i högre utsträckning än fäder i mindre resursstarka familjer. Fäder i den övre medelklassen hade också, i de flesta fall, lika omfattande resurser som de intervjuade mödrarna i samma familjer. I en av de få studierna om fäders syn på sina barns neuropsykiatriska diagnoser som genomförts hittills pekar sociologen Helene Aarseth och psykologen Aina Olsvold på att fäder överlag är mer skeptiska till sina barns diagnoser än vad mödrar är men att fäder i medelklassen är mer benägna att engagera sig i diagnoserna än fäder i arbetarklassen. Enligt Aarseth och Olsvold förhåller medelklassfäder alltså på ett mer aktivt sätt till barnens diagnoser än arbetarklassfäder och de senare gör också mer motstånd mot diagnoserna som förklaring till barnens svårigheter.[310] Sådana köns-

[309] Blum, L. (2015), *Raising Generation Rx*, s. 237–238.
[310] Olsvold, A., Aarseth, H. & Bondevik, H. (2019), "'I Think My Son is a Wonderful Chap'", s. 14.

och klassmönster återfanns också i mödrarnas beskrivningar av barnens fäder i den här studien. Fäders resurser eller avsaknaden av sådana visade sig också vara av betydelse för mödrarnas utbildningsstrategier för barnen.

Fäder som bibringar ekonomi, kunskap och status

En förutsättning för att kunna skapa förståelse för barnen, jämförelsevist framgångsrikt se till att barnen fick stöd och individuell anpassning i skolan, navigera på skolmarknaden och kompensera barnen så intensivt som den övre medelklassens mödrar gjorde var deras omfattande resurser i form av pengar, ork, tid, kunskaper, sociala kontakter och initiativkraft. Ytterligare en styrka som låg bakom den övre medelklassens strategier var att de ofta var två resursstarka och närvarande föräldrar. Den övervägande majoriteten av de intervjuade mödrarna i den övre medelklassen levde tillsammans med barnens fäder. Oavsett om de levde ihop eller inte så beskrev de flesta av de intervjuade mödrarna i den övre medelklassen att fäderna var starkt engagerade i barnen och att det fanns ett slags arbetsdelning mellan föräldrarna. Bland flera av de föräldrar som levde tillsammans hade till exempel pappan periodvis kommit att stå för merparten av familjeförsörjningen medan mamman, på grund av barnens svårigheter, gått ned i arbetstid för att ta hand om barnen, sköta kontakter med vården samt bevaka och kompensera barnens skolgång.

Att arbetsfördelningen inte var jämt fördelad och att mödrarna ställde sig kritiska till de traditionella könsmönster som situationen underblåste framgick i nästan alla intervjuer. ”Att få ett sådant här barn är liksom en kvinnofälla upphöjt i, jag vet inte hur många gånger” sa till exempel kulturproducenten My. Hon berättade om hur det fallit sig naturligt att hon, efter mammaledigheten, fortsatt att vara huvudansvarig för parets tre barn varav ett med stora särskilda behov samtidigt som hennes man ”klättrade i karriären” och fick högre lön. Till slut bestämde sig dock My och hennes man för att vända på situationen: ”Så då bara så bytte vi på två veckor, så att jag satsade på min karriär istället och så… kom jag igång igen.”

Trots att många fäder i den övre medelklassen var mycket engagerade i sina barn och deras skolgång var den dominerande bilden bland dessa resursstarka mödrar att det var de som mödrar som var mest initiativ-och ansvarstagande i fråga om sina barns skolsituation. Exempelvis sa Klara att hon var den som ”driver den här saken” men framhöll samtidigt att ”vi är ett enat team liksom, när det hettar till, och vi kompletterar väl varandra skulle jag påstå.” Juristen Maria beskrev att hennes sons pappa inte alls var ”lika drivande och inte alls lika... ’på’” som hon själv men han var ”lika drabbad och lika trött och lika sliten” och att han hade blivit mer engagerad med tiden. Mödrar berättade också återkommande om att de uppmärksammade sina barns svårigheter och skolans brist på stöd tidigare än fäderna. Kanske hade mödrar överlag lättare att ta till sig att barnen bar på en problematik eller kanske berodde det på att mödrarna var mer närvarande i sina barns liv än fäderna, resonerade några av mödrarna. Isabell förklarade att

det tog längre tid för hennes man Niklas att ”sluta vara naiv”. När barnen behövde extra hjälp med skolarbetet vidhöll Niklas att ”Det här måste skolan göra!” förklarade Isabell. Hon återgav hur hon förklarat för Niklas att ”men skolan gör ingenting av det de ska göra Niklas... Det är ett val, antingen kommer de aldrig lära sig det här eller så måste vi kavla upp armarna och börja göra det.” Även om Niklas inte var lika aktiv i arbetet med barnens skola som Isabell var, var han ”stöttande... på alla sätt”.

Trots den bitvis ojämna arbetsfördelningen var en närvarande och resursstark pappa ofta en förutsättning för den övre medelklassens intensiva bevakande, kompenserande och stöttande av sina barn. Utöver en arbetsfördelning där mannen stod för ekonomin och kvinnan hade huvudansvaret för barnen eller att mamman drev och pappan stöttade så kunde fördelningen handla om att föräldrarna, utifrån sina specifika intressen och förmågor, bevakade olika delar av barnets problematik. Isaks mamma Claire berättade till exempel att hon och Isaks pappa Rikard, för att vara så väl förberedda som möjligt i kontakten med skolan och vården och för att det, utifrån deras skilda intressen fallit sig naturligt, hade delat upp arbetet med att å ena sidan sätta sig in i skoljuridiska frågor och å andra sidan medicinsk behandling och diagnoser. Rikard spenderade också mycket tid med Isak och arbetade hårt för att hålla humöret uppe i familjen, bland annat genom att se till att det blev intressanta diskussioner och god stämning vid middagsbordet.

I Katjas familj, en familj i medelklassen, bestod arbetsdelningen i att Katjas man, som arbetade som ekonomichef på ett företag, stod för alla inkomster medan Katja skötte kontakterna med vården och skolan samt tog hand om familjens två barn. Båda barnen var drabbade av svår psykisk ohälsa och hade varit hemmasittare under längre perioder. Katja hade på grund av arbetslöshet, föräldraledigheter och studier (vilka hon fått avbryta på grund av sina döttrars svårigheter) inte arbetat på elva år. Det senaste arbetet hon haft var i en kundtjänst. Hennes inkomst bestod av olika typer av bidrag och blev totalt 6 000 kronor i månaden. En förutsättning för att familjen skulle klara sig var hennes mans lön på 50 000 kronor i månaden. Det kändes jobbigt att leva på sin man inkomst förklarade Katja men eftersom döttrarna mådde så dåligt och krävde så mycket av hennes tid var det inte möjligt att ändra situationen. En av hennes döttrar klarade sig inte ensam hemma vilket innebar att Katja var tvungen att vara hemma med henne under de perioder hon var hemmasittare. Efter att dottern rymt från skolan och försökt ta sitt liv kunde dottern inte heller vara själv i skolan. Så i de perioder dottern gick i skolan fick Katja följa med. Katja kände sig förtvivlad och det gjorde hennes man också. Han är orolig för döttrarna och ”han sover inte om nätterna” berättade Katja och la till att hennes man också gruvade sig för hur han skulle klara att försörja alla i familjen i framtiden, kanske även när döttrarna var vuxna.

Utöver att en närvarande och engagerad pappa kunde bidra ekonomiskt och i arbetet med att bevaka och kompensera för barnets svårigheter kunde en pappa också bibringa en typ av kulturellt kapital i mötet med skolan, vården och byråkratin som visade sig vara värdefullt. Flera mödrar påpekade att mäns röst vägde

tyngre än kvinnors i relationen med skolan, vården och byråkratin och att de beaktade detta när de kontaktade skolan och andra institutioner. Skribenten My beskrev på ett målande sätt hur hon och hennes man hanterade kommunikationen med byråkratin när att ett papper för utredning av deras barn kommit bort. Det var en fördel att kunna låta sin man hantera kontakten när risken för att känslorna skulle ta över blev för stor, beskrev My. Det blev som hon skämtsamt sa ”ordning på torpet” när hennes man fick föra familjens talan i fråga om det borttappade utredningsdokumentet.

> Jag var så arg och jag grät och skrek i telefonen bara ‘nu ser ni till att ordna det här!’... jag kände mig så maktlös... och min man sa så här ’du kommer att säga något dumt, det är bättre att jag ringer och pratar med dem liksom’. [skratt] Och så ringde han som man och då blev det ordning på torpet.
>
> (My, övre medelklass, kulturförmedlande yrke)

Värdet av att vara två närvarande föräldrar som, utöver att bevaka och kompensera barnen, också kunde dela den känslomässiga bördan och sorgen som kom med barnens svårigheter, var uppenbart i många av intervjuerna. Men situationen kunde också slita på relationen. ”Sen tror jag det är många familjer som relationerna tar stryk i för att det är så jobbigt med barnen... så att många går olika vägar” sa till exempel Klara. Klaras sons problematik hade dock snarare lett till den omvända situationen för just Klara och hennes man, ”för oss skulle jag nästan säga att det var tvärtom, att man blev mer sammansvetsade när man har ett gemensamt problem att lösa.”

Frånvarande fäder

Betydelsen av att vara två föräldrar med omfattande tillgångar blev också tydlig i intervjun med Veronica som arbetade som gymnasielärare. Veronica, hade i princip ensam vårdnadshavare för sin son Neo. ”Han kan inte vara hos sin pappa för dom ryker ihop för hans pappa har problem så det blir sådana här låsningar och så ringer det klockan 23... [och han säger] ’hämta honom!’” förklarade Veronica. Veronica blev som hon beskrev det både pressad och skuldbelagd av skolan när hon i möte efter möte var ensam försvarare av sin son. Personalen på skolan var säkra på att ”problematiken låg hemma... ” berättade Veronica och förklarade att hon därför måste göra ”allt rätt” och vara ”bäst för att annars så är det mitt fel”. Neos pappa Elis var inte närvarade i kontakten med skolan men han tycktes både genom sin frånvaro och genom sin brist på resurser, bidra till att sänka Veronicas trovärdighet i skolans ögon. Elis var långtidssjukskriven, hade ”inget specifikt yrke”, han hade inte gått klart gymnasiet och han hade invandrat vilket i Veronicas beskrivning inte uppfattades som något positivt av samhällsinstitutionerna. ”Man ser i protokoll från alla möjliga håll så står det såhär: ’Mamman är gymna-

sielärare. Pappan är från [land i mellanöstern]'" berättade Veronica och sa uppgivet att "det är så det funkar." Men Veronica gjorde allt som stod i hennes makt för att förbättra sonens skolsituation och hon hade alltid, som hon uttryckte det, "kunnat hävda Neos rätt". Med stöd av sin sambo och genom att ständigt vara uppdaterad på och argumentera för Neos rättigheter, hade Veronica förbättrat Neos skolsituation även om den vid tiden för intervjun fortfarande inte var löst.

I likhet med Veronica beskrev flera av de andra mödrarna att de saknade uppbackning från barnens pappor. Sally, Tyra, och Cecilia, som alla separerat från barnens fäder, berättade att de ansvarade för omsorgen och fostran av barnen och att de förde en ensam kamp för att förbättra barnens skolsituation. Barnens pappor hade, som mödrarna beskrev det, fullt upp med egna bekymmer i form av diagnostiserade eller vad mödrarna beskrev som odiagnostiserade neuropsykiatriska diagnoser, sjukskrivningar eller arbetslöshet. I Sallys fall var situationen med hennes sons pappa River särskilt problematisk. "Min ex-man tycker att det är kul att stämma mig... [han] lägger orosanmälningar eller stämmer för vårdnad och umgänge" förklarade Sally. Enligt Sally hävdade River att Sally var "olämplig" som förälder och att sonens behov egentligen var ett uttryck för hennes brist "som kompetent förälder". Föräldrarnas olika uppfattning om sonens problematik hade blivit en del av deras komplicerade relation och som Sally beskrev det agerade River som han gjorde för att försvåra livet för Sally. River hade till exempel "vägrat" låta Sally utreda sonen och hans agerande blev hindrande för Sally som upplevde att sonen skulle vara betjänt av att få sin diagnos "på papper".

Av de åtta familjer som intervjuats i arbetarklassen/lägre medelklassen var fyra av mödrarna, Emmy, Ella, Gunnel och Anna-Karin, ensamstående och själva ansvariga för barnen på heltid. I de tre sistnämnda familjerna hade fäderna varit helt frånvarande under hela eller större delen av barnens uppväxt. "Jag har kämpat och många är ju två föräldrar och där har ju jag lite, jamen jag är ensam. Det är ju bara jag" förklarade Anna-Karin.

KAPITEL 9

Barnens diagnoser

Att situationen för barnen och familjerna var komplicerad var inte att ta miste på men hur barnens problematik skulle förstås och bemötas var ofta, åtminstone till att börja med, svårt att bringa reda i för föräldrarna. Lisa berättade att hon såg att hennes son ”urskilde sig mot andra” men att hon inte visste hur det kom sig, ”[Han] är inte som andra och varför blir han arg för ingenting och vi förstår inte varför.” Cecilia sa att hon tidigt förstod att det var ”något” med hennes son, hon kunde bara inte ”sätta fingret på” vad det var. My mindes att hon och hennes man funderade på hur deras dotters svårigheter skulle förstås, ”sedan frågade vi oss hela tiden sådär, ’är det någonting mera?’, alltså, vi fick nog bara någon känsla emellanåt. Vi turades om att säga... ’nej, det är inga problem’ och den andra sa ’jo, men jag tror att det är något’.” Sökandet efter förklaringar och sätt att hjälpa barnen ledde så småningom fram till att de diagnostiserades med ADHD eller autism, båda diagnoserna eller någon av diagnoserna i kombination med andra diagnoser. I vissa familjer fick barnen en diagnos tidigt i livet medan andra barns problematik ringades in med en diagnos först i tonåren.

Osäkerheten som omgärdat barnens svårigheter och det sökande efter förklaringar detta gett upphov till innebar att diagnosen ofta var ett efterlängtat svar. I många fall beskrev mödrarna att de kände sig lättade när barnen fick sina diagnoser.[311] Att få en diagnos, beskriver sociologen Anne Marie Jutel, är som att få en karta när man går i skogen. Den visar vägen och ger en indikation om vad som komma skall även om den inte nödvändigtvis säger hur det kommer att gå.[312] För mödrarna i studien var diagnoserna vägvisare i den meningen att de indikerade hur barnen skulle förstås, vilken utveckling hos barnen som kunde förväntas och vilka fallgropar som borde undvikas, vilka resurser som stod till buds och vad som kunde göras för att förbättra situationen för barnen. Diagnosen kunde också, genom att visa på medicinska orsaker till barnens svårigheter och avvärja sociala förklaringsmodeller, befria mödrarna från anklagelser om dålig uppfostran och sociala problem och på så sätt också säga något om vilka mödrarna var. Mot bakgrund av den kamp mödrar, med få likväl som med starka resurser, utkämpade för sina barn och deras skolgång framstår de möjligheter diagnoserna kunde

[311] Andra som skrivit om känslan av lättnad som en diagnos kan ge är till exempel Lassinantti, K. (2014), *Diagnosens Dilemma* s. 100; Hacking, I. (2002), *Mad Travelers*, s. 2.
[312] Jutel, A. (2011), *Putting a Name to It*, s. 1.

ge som mycket värdefulla. Som vi kommer att se var det dock inte alltid diagnoserna gav utdelning och diagnoserna kom inte heller bara med positiva sidor. Parallellt med känslan av lättnad gav mödrarna uttryck för att diagnoserna kändes tunga att få, bland annat för att de underströk att barnen verkligen hade svårigheter. Enligt mödrarna riskerade diagnoserna också att vara stigmatiserande för barnen genom att de, som flera mödrar sa, ”stämplade” barnen. Förståelse, skuldbefrielse och resurser var inte heller något som tillföll barn med diagnoser och deras föräldrar per automatik. Istället kom barnens svårigheter och diagnoser ofta med höga krav på att mödrarna skulle ta ansvar för att barnen fick det stöd och de anpassningar diagnoserna pekade ut att de behövde.

Hur mödrarna värderade och använde diagnosernas olika sidor samt vad de uppfattade att diagnoserna sa om barnen och om dem själva skilde sig åt mellan föräldrarna. Med metaforen diagnosen som en karta kan skillnaderna avseende mödrarnas sätt att förhålla sig till diagnoserna beskrivas som att mödrarna förlitade sig på diagnoskartan i olika grad, att de tolkade den på skilda sätt samt att de kunde dra nytta av den i olika utsträckning.

I det följande avsnittet beskrivs under vilka förutsättningar mödrarna kunde aktivera tillgångar genom diagnoserna och vad dessa tillgångar då utgjordes av. Exempel på när diagnoserna inte gav utdelning lyfts också fram. I analysen förstås mödrarnas sätt att erfara och nyttja diagnoserna mot bakgrund av deras sociala position och den sociala omvärlden de befann sig i. Den sociala omvärlden bestod bland annat av skolor och andra institutioner, skolpersonal, kunskap om elever med svårigheter vilken backades upp av experter på olika områden samt av ett utbud av neuropsykiatriska diagnoser. Ian Hackings teorier om diagnoser som interaktiva kategorier belyser att sådana diagnoser inte bara är en väg till resurser och förståelse. Enligt Hacking förändrar diagnoserna de diagnostiserade och deras familjer genom loopingprocesser där de diagnostiserade barnen men även institutioner, experter, expert- och vardagskunskap om diagnoserna samt diagnoskategorierna ständigt formas och omformas när de interagerar med varandra. Kapitlet avslutas med en diskussion om hur mödrarnas sätt att uppfatta sig själva och sina barn förändrades genom barnens diagnoser samt vilka implikationer dessa förändringar hade.

Diagnosen: en av experter understödd kunskap

En typ av resurs som diagnosen kunde bibringa var kunskap. För vissa mödrar blev kunskapen ett viktigt vapen i striden om barnen. För andra mödrar var denna resurs svårare att använda. Kunskapen om diagnoserna gav en förklaringsmodell som var uppbackad av experter inom psykiatrin likväl som av intresseorganisationer såsom ADHD-center och Autism- och Asperger-föreningen. Diagnosen som förklaringsmodell gav mödrarna ledning i hur de själva kunde förstå och agera i relation till sina barn men den utgjorde också ett viktigt stöd för mödrarna när de hanterade barnens skolgång. Experterna gav mödrarna ett språk med

vilket de kunde sätta ord på och förklara incidenter och svårigheter för skolan.[313] Experterna legitimerade också kunskapen. Med hänvisning till kunskapen om diagnoserna försökte mödrarna få resurser, exempelvis i form av extra stöd från personalen och anpassningar i klassrummet. Enligt mödrarna saknade dock ofta skolpersonalen kunskaper om diagnoserna och mödrarna arbetade därför många gånger hårt för att upplysa skolan med hjälp av diagnoskunskapen. Resursstarka mödrar som Jenny-Mari ägnade särskilt mycket tid åt att försöka utbilda skolan. Jenny-Mari beskrev hur hon varje termin bad att få träffa samtliga lärare hennes son Bill hade för att berätta om hans diagnos och vilket stöd han behövde. Som framgår av intervjuutdraget nedan använde sig Jenny-Mari av expertkunskap markerad av uttryck som ”NPF” och NPF-experten ”Bo Hejlskov”.[314]

> Jenny-Mari: Varje termin ber jag att få träffa hela arbetslaget... Jag vill berätta för alla så att alla har hört.
> Emma: Vad är det mer specifikt du vill att de skulle veta, vad var det viktigaste att säga till arbetslaget?
> Jenny-Mari: Ja det är ju att de måste visa förståelse för att såhär ser verkligheten ut för Bill. Det är viktigt hur de lägger upp arbetet. Och kanske så något frö till en tanke om att de behöver mer kunskap. De har ingen kunskap om det här. De kan ju säga ’Vadå, NPF vad är det för någonting?’ Då känner jag att, de vet inte vad det är. De har aldrig hört talas om Bo Hejlskov liksom.
>
> (Jenny-Mari, övre medelklass, högre tjänsteman offentlig sektor)

Agneta, en mamma i den övre medelklassen, beskrev i likhet med Jenny-Mari att hon lade ned väldigt mycket tid på att upplysa och påverka sin sons skola. För att stävja de problem som uppkom i skolan för sonen Thomas och för att förflytta ansvaret för de uppkomna situationerna från Thomas till skolpersonalen förklarade hon återkommande för skolan att Thomas svårigheter berodde på Thomas diagnoser. För att tydliggöra vad skolan behövde göra hade hon exempelvis mejlat en beskrivning av Thomas diagnoser, hur Thomas fungerade och hur han bäst kunde bli bemött till lärarna på skolan. Lärarna behövde, som Agneta förklarar i citatet nedan, en ”mikrokurs” i kunskap om diagnoserna och mer specifikt i hur hennes son borde bemötas mot bakgrund av hans diagnoser. I citatet nedan ger Agneta ett exempel på hur hennes kommunikation med skolpersonalen på hennes sons skola kunde se ut.

> ’Ja vi beklagar verkligen att det har blivit problem. [Men] nu har ju Thomas de här och de här diagnoserna, vill du kanske ha som en liten handbok i hur han fungerar?’ Och då säger de såhär ‘Ah, ja jättegärna!’ Och så kan vi nästan spalta upp såhär ’han behöver det här, han behöver det här och han behöver det här, han

[313] Blum beskriver att mödrarna i hennes studie värderade det ”språk” diagnosen medförde, särskilt eftersom det gav mödrarna en möjlighet att förklara kaotiska situationer för andra. Blum, L. (2015), *Raising Generation Rx*, s. 57.
[314] Bo Hejlskov är psykolog och är välkänd expert på området barn med neuropsykiatriska diagnoser. Han har skrivit ett flertal böcker, ger föreläsningar och han driver ”NPF-podden”.

> kan reagera såhär när det är såhär och såhär.' Och de bara såhär 'Aha! Vad bra!' Och det här är ju ganska, otroligt grundläggande grejer... men de på Estetskolan de behövde, de fick liksom en mikrokurs av oss, flera lärare faktiskt.
>
> (Agneta, övre medelklass, kulturförmedlande yrke)

Liksom Agneta försökte Viktoria skjuta tillbaka ansvaret för hennes sons svåra skolsituation till lärarna eftersom hon upplevde att de lade skulden för konflikter och incidenter på sonen. Viktoria ställde sig frågande till skolpersonalens utbildningsnivå. Eftersom hon själv hade två långa högskoleutbildningar värderade hon utbildning högt förklarade hon ”Jag ville veta vad de hade för utbildning. Jag är ju själv rätt högt utbildad så jag tycker... det är verkligen vidkommande.” Med de neuropsykiatriska diagnoserna som förklaringsmodell och med hänvisning till metoder som utvecklats för att möta barn med diagnoser ifrågasatte Viktoria skolverksamheten.

> Hur jobbar ni med impulser och ilskekontroll? Har ni någon form av ART?'... Hur jobbar ni lågaffektivt? Hur bemöter ni när de här situationerna spårar ur? Var är ni när det blir slagsmål? Kan man förebygga?'[315]
>
> (Viktoria, medelklass, kulturförmedlande yrke)

Till svar från personalen, som enligt Viktoria inte hade några som helst kunskaper om barn med neuropsykiatriska diagnoser, fick föräldrarna att ”vi jobbar bara med ämnena” mindes Viktoria. Exemplen belyser hur dessa förhållandevis resursstarka mödrar försökte använda expertkunskapen som kom med diagnoserna för att förbättra sina barns skolgång men att skolans respons, trots mödrarnas intensiva försök, inte alltid blev vad mödrarna hoppats på.

Även föräldrar med färre tillgångar än Agneta, Jenny-Mari och Viktoria jobbade, med stöd av experter inom diagnosområdet, för att utbilda skolan i ett slags ”NPF-kunskap”. Eva, som var långtidssjukskriven och Kent som var arbetslös hade omfattande personliga erfarenheter av neuropsykiatriska diagnoser eftersom deras tre barn hade diagnoser. Kent hade dessutom själv ADHD och vid tidpunkten för intervjun höll Eva på att genomgå en neuropsykiatrisk utredning. Genom sina barn hade de deltagit i ett forskningsprojekt som drevs av Karolinska institutet och de hade båda ”varit jätteintresserad från början och läst mycket och gått kurser och sådär”. Så när ett av deras barn fick en resursperson som var 19 år och ”inte hade en aning om hur man bemöter barn med [diagnoser]… så vi fick själva utbilda honom i det vi kunde” beskrev Eva. Liksom Eva och Kent berättade Anna-Karin, som liksom Eva och Kent hade arbetarklassbakgrund, att hon sett till att hennes sons resursperson fått utbildning på NPF-området. ”Henne lyckades jag skicka på utbildning på ADHD-center för personal för att de har ju ingen

[315] ART som Viktoria refererar till i citatet är ett preventionsprogram för ungdomar som beter sig aggressivt. ART står för Agression Replacement Training.

kunskap och det är ju där som det brister" förklarade Anna-Karin. Många gånger lyckades dock inte Anna-Karin uppbåda så mycket energi till att kämpa för sin sons skolgång som hon upplevde att hon borde.

I stort gick diagnoskunskapen som mödrarna förde fram ut på att barn med neuropsykiatriska diagnoser behöver särskilt stöd, förståelse och anpassning efter individen. Mer konkreta element var att barnen kunde behöva förberedas särskilt mycket inför olika aktiviteter, att både kunskapsmässiga och sociala krav kunde behöva sänkas eller anpassas, att barnen kunde vara betjänta av att gå i små klasser, få extra stöd i form av en resursperson, att de behövde struktur och lågaffektivt bemötande. Det fanns dock inte en lösning som passade alla. Istället var det framför allt insikten om att individuell anpassning och förståelse behövdes som var viktig menade mödrarna. Att kunskapen om diagnoserna backades upp av experter tycktes vara en särskilt viktig aspekt av diagnoskunskapen för mödrarna. Medicinska experter gav kunskapen en tyngd mödrarna uppfattade att de behövde, inte minst för att diagnosen som förklaringsmodell utmanades av sociala och pedagogiska förklaringsmodeller.

Diagnosen som motstånd mot sociala förklaringar

Lättnaden som mödrarna kände efter att barnen fått sin diagnos handlade inte bara om att de med stöd av expertkunskapen kunde skapa förståelse för barnen och om att få särskilda anpassningar och resurser. Istället var känslan av lättnad många gånger också kopplad till en frigörelse från alternativa förklaringsmodeller. En sådan förklaringsmodell som mödrarna fjärmade sig från genom diagnosen var att barnens problem sågs som en fråga om dålig uppfostran och sociala problem. Omgivningen indikerade allt som oftast att barnens svårigheter hade sådana orsaker och detta var, berättade mödrarna, ett tungt ok att bära för både mödrarna och barnen. Clara, en mamma i den övre medelklassen, beskrev till exempel att sonens diagnoser varit ett viktigt försvar mot sådana anklagelser från skolans sida.

> Både dyslexidiagnosen och Aspergerdiagnosen skulle jag säga har ju hjälpt honom väldigt mycket... Dels att det faktiskt är konstaterat att det här är inte bara en ouppfostrad unge. Det är ett barn som inte förstår ramarna och inte klarar av att tolka kontexten. Vi var ju anklagade under den tiden som han gick på Elnaskolan som dåliga föräldrar.
>
> (Clara, medelklass, ekonom i privat sektor)

Att Clara väljer att beskriva diagnosen som en fråga om att det är "konstaterat" att Benjamin inte är ett ouppfostrat barn kastar återigen ljus över betydelsen av experter som genom diagnosen gett det i Claras beskrivning tungt vägande utlåtandet. Men diagnosens legitimitet var också vara nära förbunden med mödrarnas sociala, kulturella och ekonomiska tillgångar. Medan Benjamins diagnoser utgjort ett viktigt försvar mot, vad Clara beskrev som, skolans anklagelser om

dåligt föräldraskap var diagnoserna som förklaringsmodell i princip verkningslös för Ella som befann sig i en utsatt social position och hade helt andra familjeförhållanden än Clara. Claras stabila situation, vilken markerades av hennes och hennes mans arbeten som ekonomer, deras bostad i ett av de mer priviligierade områdena i Stockholm men även genom Claras och hennes mans självsäkra interaktion med skolan (de kom alltid ”pålästa” till möten med skolpersonalen) stod i skarp kontrast till Ella. Efter att ha avbrutit sina studier till lärare hade Ella arbetat inom vården men vid tidpunkten för intervjun hade hon varit långtidssjukskriven under flera år. Hon hade en ADHD-diagnos och andra psykiska problem och hon var ensamstående med sina tre barn som alla hade neuropsykiatriska diagnoser. Ellas dotter Isa bodde, efter att skolan kopplat in socialtjänsten, i en kontaktfamilj på deltid. Vi tidpunkten för intervjun hade relationen med dotterns skola blivit så infekterad att Ella hade svårt att förmå sig att gå på möten med skolan. Åtminstone ville hon inte gå ensam och eftersom hon var ensamstående och hade ett mycket begränsat socialt nätverk var hon tveksam till att träffa skolan alls. Skolpersonalen ”ifrågasatte” dotterns diagnoser, ”för att de inte hade sett något på skolan och för att det gick så bra med kontaktfamiljen… men de har ju bestämt sig för att det är jag som är problematiken” förklarade Ella. Ellas brist på tillgångar och det intryck skolan fått av henne tycktes undergräva Ellas trovärdighet och i vilken grad dotterns diagnosers ansågs vara tillförlitliga. Enligt Ella hade skolpersonalen uppfattat att Ella hade ångest och att det var denna ångest som låg bakom Isas svårigheter och att hon varit frånvarande från skolan under långa perioder. Under ett möte på skolan hade Ella blivit så trött att hon var tvungen att lägga sig ned. ”Visst i det där rummet la jag mig och vilade för jag tyckte att ’nu har jag kämpat för att komma hit’… Det kanske var det de tyckte var ångest. Inte vet jag... ” sa Ella som mindes att en av dotterns lärare sagt att ”Ella har ångest och att det är därför Isa inte kommer till skolan”. Jämförelsen mellan Ella och Clara synliggör att om de neuropsykiatriska diagnoserna inte kombineras med sociala, ekonomiska och kulturella tillgångar kan det hända att de framstår som otillförlitlig och att de därmed förlorar sitt värde som förklaringsmodell i relation till skolan.

Diagnosen och barnens egentliga kapacitet

För mödrar, framför allt i den övre medelklassen, kunde diagnosen och den expertkunskap om hur barnet skulle förstås som följde med den vara ett sätt att bevisa att barnen, trots bristande skolprestationer, inte saknade kapacitet. I många fall hade dessa barn, enligt mödrarna, tvärtom intellektuella förmågor som överskred andra barns. Kristina, Agneta, Henny och Claire beskrev exempelvis alla att deras barn var begåvade men att de inte kom till sin rätt i skolan och att de därför varken fick möjlighet att visa sina talanger eller att utvecklas. Det innebar också att barnen inte kunde tillskansa sig utbildningskapital i form av kunskaper och betyg i den mån föräldrarna förväntade sig att skolsystemet skulle bibringa dem. Kristina beskrev sin frustration över att hennes son Rasmus inte

fick ordentligt med stöd i skolan. Skolpersonalen nöjde sig med att han var godkänd i alla ämnen sa Kristina och de tyckte därför inte att de behövde lägga mer tid och kraft på Rasmus. Men om Rasmus skulle få det stöd hans diagnoser indikerade att han behövde så skulle hans höga potential kunna ge utdelning på ett helt annat sätt än den gjort hittills framhöll Kristina. Agneta menade, i likhet med Kristina, att hennes son Thomas blev missförstådd i skolan. Med rätt stöd och förståelse, resonerade Agneta, så skulle hennes son få riktigt höga betyg men utan stödet riskerade han att misslyckas med skolan. Agneta aktiverade alla resurser hon hade för att hålla Thomas på rätt spår. Diagnosen som förklaringsmodell var ett av hennes medel. ”Thomas fick inte det stödet som han behövde, och han är ju smart Thomas, men eftersom han har... ADD… så han kommer ju inte igång med saker, han måste liksom få stöd med att börja, att komma till punkt B, att komma till punkt C, att avsluta saker.” förklarade hon. Trots Agnetas idoga försök att övertyga skolan om Thomas behov av stöd med hjälp av diagnosen fick han enligt Agneta inte den hjälp han behövde. För att han inte skulle gå ut skolan med låga betyg och därför gå miste om möjligheter i livet lade Agneta ned mycket tid på att söka efter en skola som hade förståelse för Thomas diagnosproblematik.

> Så ja, det var ju väldigt olyckligt alltihopa faktiskt, jättetrist, så då blev det precis samma sak där som på första skolan att vi kände att ’Det här går inte!’ Men här kände vi väldigt mycket då att ska han få ett betyg som han på nåt sätt förtjänar eller vad jag ska säga, eftersom han är en smart kille så vill vi ju att han ska få möjlighet att visa det. Så vi tyckte att om han ska få något betyg som ska funka när han ska gå ut nian så tänkte vi redan då att vi kanske måste hitta något nytt igen. Och då... började spaningen igen, och då... började jag titta på diverse sådana här resursskolor.
>
> (Agneta, övre medelklass, kulturförmedlande yrke)

Att använda den kunskap diagnosen medförde var, som Agnetas erfarenheter indikerade, komplicerat. För att kunskapen skulle tas på allvar behövde mödrarna dels understödja den med andra tillgångar såsom tid att upplysa skolan och resurser i termer av att själva visa sig tillförlitliga. Men som citatet med Agneta vittnar om försökte en del mödrar också söka sig till särskilda delar av grundskolefältet för att finna skolor som delade mödrarnas perspektiv på och kunskap om diagnoserna.

Diagnosen i relation till pedagogiska förklaringar

Att använda diagnosen som förklaringsmodell i relation till skolan krävde alltså att mödrarna hade resurser i form av kunskaper, sociala nätverk, tid och förmågan att på ett framgångsrikt sätt lägga fram sin sak. Ytterligare en aspekt som påverkade mödrarnas användande av diagnoskunskapen var barnens skolors syn på diagnosen som förklaringsmodell. I intervjun med My framgick det att psykiatrisk kunskap inte bara ställdes mot sociala förklaringsmodeller utan att den också

utmanades av pedagogisk kunskap. Pedagogiska modeller, menade My, fick stort genomslag i skolan för att de var mindre kostsamma. I citatet nedan beskriver My att hennes erfarenhet var att ”vanliga” skolor (resursskolor hade en annan inställning till diagnoserna som förklaringsmodell) inte erkände diagnoskunskapen utan istället föredrog ”pedagogiska utredningar”. I intervjuutdraget beskriver My att diagnoskunskapen backades upp av experter, närmare bestämt ”världsledande” forskare på Karolinska Institutet men att den, enligt henne trots det inte alltid togs på allvar i skolan.

> Det som ställer till det så oerhört mycket är ju att alla jobbar så separerat från varandra, att till exempel BUP eller en annan sådan professionell psykiatrisk instans gör en utredning, och kartlägger det här barnet utifrån liksom vetenskap och erfarenhet och allt möjligt, om vad det här barnet har svårt med och vad det har för behov... Och så finns det forskare... på Karolinska som är världsberömda och får jättemycket pengar av regeringen och riksdagen för att, och de har ju blivit skitduktiga och sett att, liksom, det är tidiga insatser som gäller, liksom. Och sedan så kommer man till skolan då där de här tidiga insatserna ska ges, där Sverige är världsledande i forskningen, och då så kastar skolan som ska betala det där då, de kastar det där i papperskorgen och säger ’nej, vi har våra egna pedagogiska utredningar här, och vi har kommit fram till att det här dyra stödet, det behövs inte utan det går bra ändå’.
>
> (My, övre medelklass, kulturförmedlande yrke)

Frågan om hur barnens svårigheter skulle förstås och bemötas utifrån pedagogisk eller neuropsykiatriska kunskap kom också till uttryck i frågan om inkludering. Inkludering var ett begrepp näst intill alla mödrar hade en åsikt om. Medan vissa mödrar kämpade hårt för att behålla sina barn i den ”vanliga” skolan menade andra att inkludering var ”en fin tanke” men att det inte fungerade i praktiken. Tyra var starkt kritisk till inkludering. Det var svårt nog för barn utan diagnoser att ta sig igenom skolan menade hon. Erfarenheterna från sonen Henrik, som hade en ADHD-diagnos och som varit inkluderad i en vanlig klass under sin skolgång, pekade som Tyra såg det på att inkludering inte var rätt väg att gå.

> Tyra: Jag tror inte på det… jag är ju stark motståndare till den inkluderade skolan. Det är en jättefin tanke och sådär, men... det är tufft nog att vara normalfungerande och lotsa sig igenom en skoldag, och för de här barnen så... nej. Jag har Henrik, han är för mig ett ypperligt bevis på att det inte fungerar faktiskt. Som vi kämpar och har oss med honom, liksom.
>
> (Tyra, medelklass, hälsovårdande yrke)

Veronica tydliggjorde att inkluderingstanken byggde på en missuppfattning om hur barn med svårigheter som hennes sons skulle förstås. ”Alltså det är ju jättefint det här med inkludering… men ibland kanske man inte kan vara mer än fem och

då är det ju väldigt svårt att säga att man ska vara 25 om det är *det* som är problemet." Eva och Kent var också kritiska. De beskrev hur personalen på sonens skola varit "väldigt motsträviga" när föräldrarna efterfrågat en resursperson till deras son. "Vi kom ju dit i ett inledande möte och sa att han kommer behöva en resurs och då blev vi väl mer eller mindre avklippta direkt av rektorn där" berättade Eva. Rektorn ville inte skjuta till pengar till deras son. Istället hade rektorn som Kent sa "börjat prata om inkludering". Kent beskrev den misstro han mindes att rektorn uttryckte avseende de neuropsykiatriska diagnoserna. Det var, menade Kent, svårare att få förståelse och resurser till barn med neuropsykiatriska diagnoser än till barn med mer synliga funktionsnedsättningar varav de senare framstod som mer trovärdiga. "De tror inte på resurserna för det handikappade barnet." sa Kent och förklarade att "Det är helt okej att köpa en handikappramp och göra en hiss till en rullstolsbunden elev, men till en elev med en NPF… han [rektorn] trodde inte ens på diagnoser som så."

Strider om den korrekta förståelsen av barn med de svårigheter diagnoserna betecknar mellan experter på det vetenskapliga fältet, i det här fallet mellan medicinska och pedagogiska perspektiv, får effekter långt utanför fältet. Dessa kunskapsstrider påverkade föräldrarnas utbildningsstrategier och deras användning av diagnoserna som förklaringsmodell. Samtidigt formades mödrarnas användning av diagnoserna också av deras sociala position, tillgångar och levnadsbana samt av deras möte med sina barns skolor.

Diagnoser: en ingång till sociala nätverk

I den osäkra situationen, där barnens svårigheter likväl som vilket stöd som var möjligt att få ofta var oklart, blev råd om diagnoserna, föräldraskap och skolan, som andra föräldrar till barn med diagnoser förmedlade, särskilt viktiga. Sally beskrev att det efter att hennes son fått en diagnos öppnat sig "en värld" med stöd, utbildningar och "fantastiska människor" samt att sådana nätverk var "guld värt". Sociala nätverk på internet var av särskild betydelse för mödrarna. I Facebookgrupper för föräldrar till barn med neuropsykiatriska diagnoser pågick intensiva samtal, utbyten av kunskap och erfarenheter. Medlemmarna gav också ofta varandra känslomässigt stöd. Att läsa om andra familjer som hade varit med om liknande situationer, som hade det lika svårt som en själv eller ibland värre var trösterikt. Anna-Karin berättade till exempel att hon ofta läste vad andra skrivit i Facebookgruppen Fantastiska föräldrar som bestod av föräldrar till barn med neuropsykiatriska diagnoser. "För att där läser man ju skräckhistorier. Man ska ju inte jämföra men i många lägen när jag läser i den gruppen så blir jag bara 'Men gud vad vi har det bra' för det finns dom som har det så mycket värre förklarade hon men lade till att "det innebär inte per automatik att vi har det bra."

Av Sallys beskrivning framgick att nätverken kunde generera kunskap och stöd i form av information om barn med diagnoser och metoder för att hjälpa dem likväl som tips av mer praktisk art.

> Jag är ju med i stora Facebookgrupper som både är kostfokuserade men som också är liksom 'Hej mitt barn gör såhär. Jag vet inte hur jag ska komma tillrätta med det. Har ni några tips och trix eller vad har ni använt för bildstöd här? Eller jag behöver ha tag på en orange mössa, har ni en?'
>
> (Sally, övre medelklass, lärare)

I nätverken delades också kunskap om lagar och förordningar, argument att använda gentemot skolan för att få förståelse eller resurser och tips på juridisk hjälp för familjer som skolan orosanmält till Socialtjänsten. Denna typ av tillgångar kunde vara en central resurs i de strider föräldrarna utkämpade mot skolan och andra samhällsinstitutioner. Tillträdet till de sociala nätverken förutsatte dock vissa resurser. Digital kompetens och förmågan att uttrycka sig på svenska till exempel. Ett utmärkande drag för nätverken var också att det framför allt var mödrar som var aktiva. "Mammorna är mer aktiva… Alltså och det är av de tusen, tusen, tusentals mammorna jag har sett så är det kanske två pappor som är aktiva och det är sorgligt." sa Sally. Formella inträdeskrav på att man skulle vara en mamma och inte en pappa var det inte fråga om i Facebookgrupperna. Istället kan man tänka sig att den kvinnliga dominansen i grupperna hängde samman med könsstrukturer som utmålar mödrar som ansvariga för barnen i högre utsträckning än fäder och att mödrar därför var mer benägna att delta i grupperna. Det är också sannolikt att grupperna signalerade att de var för mödrar och inte fäder genom att de i så hög utsträckning dominerades av kvinnor.

En del föräldrar i den övre medelklassen riktade inte bara kritik mot sitt eget barns skola utan mot hela skolsystemet. Framför allt uttryckte mödrar i vad som kan beskrivas som en offentlig/kulturell fraktionen i den övre medelklassen att de var förbluffade över hur, som en mamma sa, "Kafkaartad" skolbyråkratin var. Dessa mödrar utmärkte sig också genom att de formade ett föräldranätverk med andra föräldrar till barn med neuropsykiatriska diagnoser. Nätverket bestod framför allt av mödrar och de arbetade gemensamt, på ett mycket aktivt sätt, för att förbättra både sina egna barns skolgång och skolsituationen för barn med särskilda behov överlag. Genom nätverket framförde mödrarna sin kritik av skolsystemet i media och direkt till utbildningspolitiker och administration. I sitt arbete för att förbättra barnens situation drog de nytta av sina omfattande tillgångar i form av kunskap, vana av att uttrycka sig, tid och tron på möjligheten att själva påverka samhället. Tillsammans hade föräldrarna i nätverket kunskaper, inte minst professionella erfarenheter, som skulle visa sig vara mycket värdefulla. En av mödrarna beskrev kompetensen i nätverket på följande vis. "Det finns ju väldigt mycket kompetens i det här nätverket... föräldrarna är ju... domare, jurister, det är ekonomer... Folk är väldigt högt utbildade, flera jobbar med forskning

och… vet hur man liksom läser statistik och gör enkätundersökningar och sådär… Vi hade kompetens för en stor PR-byrå, och några jobbar journalistiskt.

Att striden mot politiker och byråkrater för att förbättra barnens situation i hög utsträckning fördes i media passade föräldranätverket. Kompetensen när det kom till att väcka uppmärksamhet i media inom nätverket var stor och orädd-heten inför att ifrågasätta beslutsfattare öppet var en styrka, ”vi är vana vid att ifrågasätta information av auktoriteter, vi är inte rädda för det.” En viktig resurs föräldrarna i nätverket lutade sig mot var också tid, flexibla arbeten och förstå-ende arbetsgivare. Föräldrarna letade sig med stor frenesi igenom högar av doku-ment och statistik och satte sig in i byråkratiska regelverk för att sedan presentera sina väl underbyggda argument för politiker och förvaltningen i media. Mödrar beskrev till exempel hur de själva och andra föräldrar i nätverket använt arbetstid till att leta reda på information, analysera och formulera argument för att hindra utbildningspolitiker och förvaltning att effektuera ett beslut om nedläggningen av fristående resursskolor. ”Så jag höll ju på att gräva i det där. Jag menar jag har ju det jobb jag har så jag kunde ju lägga mycket tid på att gräva i det... och min chef tyckte det var okej” beskrev till exempel en av mödrarna i nätverket. Samma mamma återgav också att ”På något sånt här möte [med föräldrar] vet jag att det var... någon jurist som sa att ’ja om inte mitt barns skolgång funkar kan jag ju inte jobba alls så jag kan ju lägga tusen juristtimmar på det här nu’... Det är ju också det som är lite skrämmande när det gäller vilka som har barn i resursskola för dom är ju ofta väldigt resursstarka själva.” Ytterligare en styrka mödrarna i nätverket hade var att deras yrken, fritid och arbete för barnen tycktes ha smält samman. Flera av mödrarna hade kommit att ägna mycket stor del av sin fritid och arbetstid åt att försöka förbättra situationen för barn med neuropsykiatriska diagnoser. Några av mödrarna hade till och med omformat sina karriärer så att de kommit att innefatta frågan om barn i behov av särskilt stöd.

Med tiden fick nätverket erkännande av myndigheter och politiker och möd-rarna kunde då träda in på det politiskt-administrativa fältet och vara med och förhandla om synen på barn med neuropsykiatriska diagnoser och deras villkor i skolan. Även om den politiska striden och nätverket för föräldrar till barn med särskilda behov initierats, och till stor del drevs, av mödrar med omfattande kun-skaper var nätverket också av betydelse för mödrar som hade arbetaryrken eller stod utanför arbetsmarknaden. Att ta del av andra föräldrars erfarenheter i för-äldranätverken minskade känslan av ensamhet och gav också värdefull informat-ion om exempelvis rättigheter gällande barnens skolsituation. Mödrar som hade barn på resursskolor men som inte själva hade möjlighet att kämpa för resurssko-lornas överlevnad gagnades också av de drivande mödrarna och de strider de utkämpade på det politiska planet. Lisa, som var barnskötare, värdesatte att andra föräldrar drev arbetet för att rädda resursskolorna. Hon gick på demonstrationer nätverket arrangerade men vågade inte själv göra sin röst hörd där och hon följde föräldranätverket på Facebook men var inte själv drivande. Lisa beskrev sin oro över de nedläggningshotade resursskolorna som hennes barn gick på och att hon var djupt tacksam mot de föräldrar som var organiserade protesterna.

> Lisa:... då var vi och demonstrerade... Då grät jag många floder igen för då blev jag rädd. Då tänkte jag 'Ska mina barn tillbaka? Då har jag två hemmasittare. Dom kommer inte att gå till skolan.' Så jag var utanför stadshuset och utanför någon mer plats. Jag var på demonstrationerna, jag var med, jag talade inte själv... All cred åt alla de här alla starka mammor och pappor som verkligen gjorde. Jag skrev under och verkligen allt jag kunde så. Var på krismöten på skolan och sådär så då var jag orolig. Då var jag jätteorolig och kände bara 'Nej! Vad händer nu?'
>
> (Lisa, arbetarklass, skötare)

Den politiska striden om resursskolorna och det arbete som de resursstarka mödrarna i den övre medelklassen kom att driva för att förbättra för barn i behov av särskilt stöd förutsatte professionella kunskaper, flexibla arbetsvillkor och en vana att göra sin röst hörd som de intervjuade mödrarna i arbetarklassen ofta saknade. Som citatet med Lisa visar kunde dock de resursrika mödrarnas strider gagna även mödrar med färre tillgångar.[316] I striden om resursskolorna drog föräldrar nytta av sina professionella tillgångar. Utan dessa föräldrars förmågor att lägga fram sina åsikter i media, leta efter och sammanställa information från byråkratiska dokument samt ifrågasätta auktoriteter hade sannolikt en mängd resursskolor lagts ner. Den statistiska sammanställningen över elevernas sociala bakgrund i resursskolorna visade dock att resursskolorna både befolkades av elever från hem med få utbildningstillgångar och utbildningsrika familjer. Den förra gruppen gagnades alltså av den senares strider. Andelen elever med utländsk bakgrund och andelen flickor var däremot låg på resursskolorna. I kampen om resursskolorna och resurser till elever i behov av särskilt stöd tycks det snarast vara dessa grupper som var förlorarna.

Mödrars benägenhet att använda diagnoser

Att det primärt var mödrarna, och inte fäder, som var aktiva i sociala nätverk med koppling till barnens diagnoser speglar också ett mer generellt mönster där mödrar var särskilt benägna att engagera sig i diagnosrelaterade frågor å sina barns vägnar. Ansvaret för diagnoserna som mödrarna tog rörde sig bland annat om kunskapsinhämtning om barnens svårigheter, diagnoser och medicinering, kontakt med skolan och vården och andra samhällsinstitutioner men också om att på ett övergripande plan fundera över och planera för barnens aktuella och framtida situation med utgångspunkt i diagnoserna. I vissa familjer, framför allt i den övre medelklassen, beskrev mödrarna som vi sett i ett tidigare kapitel att fäderna var närvarande och djupt engagerade i barnen och deras diagnoser. I andra familjer

[316] I andra studier framhålls att priviligierade föräldrars möjligheter att, med hjälp av sitt kulturella och ekonomiska kapital, tillskansa sig specialpedagogiska resurser till sina barn sker på bekostnad av mindre bemedlade grupper. Ong-Dean, C., Daly, A. J. & Park, V. (2011), "Privileged Advocates", s. 395.

med färre resurser var fäder överlag mindre engagerade och i flera fall helt frånvarande. Trots klasskillnaderna beskrev mödrarna att det nästintill alltid var de som hade det huvudsakliga eller merparten av ansvaret för frågor som hade med barnens diagnoser att göra. Silvia förklarade, i likhet med många andra mödrar, att det var hon som ansvarade för att söka information om diagnoser samt sköta kontakten med vården och skolan. I hennes beskrivning av arbetet framgick det att det kändes tungt att själv driva och ansvara för dessa processer men att hon upplevde att det nog var så verkligheten såg ut för många andra mödrar. I intervjuutdraget funderar hon över om hennes mans passiva och hennes egen aktiva hållning berodde på att han inte var förmögen till att handla i detta avseende eller om det hängde samman med att hon själv drevs av en oro för deras barn som hennes man inte delade fullt ut.

> Men det är ju jag som har haft all kontakt med BUP i princip, utom när vi har varit där tillsammans då på någon intervju, men annars är det jag som haft all kontakt med dem. Det är jag som haft all kontakt med skolan, nästan, och det är jag som sitter på Google och liksom söker information och tar reda på och söker till skolor och allt det här. Det är ju jag... Han är inte lika orolig som person... fast han brukar ju säga det att 'det var ju en jäkla tur att du gjorde det där', men... ja, han är väl inte riktigt förmögen att göra sådant, tror jag... eller han kanske känner att jag gör ju det liksom, jag vet inte, jag vet faktiskt inte riktigt hur han tänker där. Men jag kan ju känna, i de mörkaste stunderna så kan jag ju tycka att 'hur fan skulle det gå om inte jag gjorde det här', så känner ju jag då, men det är nog många mammor som tänker så tror jag.
>
> (Silvia, medelklass, småföretagare)

Vetenskapsfilosofen Ian Hacking visar, i analyser av psykiatriska diagnoser, att diagnoser kan vara könsbundna i den meningen att en diagnos på mer eller mindre medvetna sätt framstår som nödvändig, som en möjlighet och ibland som en lättnad för män men inte kvinnor och tvärtom.[317] Mödrarnas benägenhet att förstå sina barn med utgångspunkt i diagnoserna och deras många gånger aktiva sätt att använda diagnoserna för att bereda vägen för barnen i skolan synliggör att diagnoserna var kopplade till kön även om det inte var mödrarna själva som bar diagnoserna.

En aspekt som kan förklara mödrarnas jämförelsevis aktiva hållning till diagnoserna var att kunskap om diagnoserna i huvudsak spreds i nätverk och sammanhang som dominerades av kvinnor. Utöver de digitala grupperna delades kunskap på kurser för föräldrar till barn med diagnoser, i vänskapsnätverk och i yrkesnätverk vilka alla tycktes dominerade av kvinnor. En annan och mer djupgående förklaring till mödrarnas aktiva roll är praktiker och ideal avseende intensivt föräldraskap. Närmare bestämt idéer om vikten att vara aktiv, agera tidigt och förlita sig på expertkunskap samt att mödrar alltjämt uppfattas och uppfattar sig

[317] Hacking, I. (2002), *Mad Travelers*, s. 1, 13, 50.

själva som mer ansvariga för barnen än vad fäder gör.[318] I en situation där barnens framtid var osäker och olika katastrofer avseende barnens utbildning behövde avvärjas blev diagnosen ett av flera medel för mödrarna att försvara sina barns möjligheter och sociala position. Att mödrarna lade så stor vikt vid att barnen skulle klara sig genom skolan kan också förstås mot bakgrund av den betydelse kvinnor överlag tillmäter utbildning. Kvinnor lägger markant mer tid och kraft på utbildning än vad män gör.[319] Detta indikerar att kvinnor som grupp, i högre grad än män, förlitar sig på utbildningssystemet för att finna och försvara sin plats i samhället. En delförklaring till mödrarnas övertygelse om vikten av att barnen klarade sig igenom skolan och deras, sammanhängande med denna övertygelse, aktiva användning av diagnoserna bör förstås mot bakgrund av den generella tilltron till utbildningssystemet i dagens samhälle, vilken tycks vara särskilt stark hos kvinnor.

Diagnosen som sätt att vara

Diagnosen var alltså, en av experter understödd, kunskap som mödrar kunde använda i sina utbildningsstrategier för sina barn för att skapa förståelse för barnen och sig själva och för att se till så att barnen fick stöd och resurser. Diagnosen kunde också vara en ingång till sociala nätverk genom vilka kunskaper och olika former av stöd genererades. Diagnoserna kom dock inte med några garantier och i många fall krävdes redan befintliga resurser för att diagnoserna skulle ge tillgångar. Utöver att bibringa resurser eller förhoppningar om resurser innefattade diagnoserna som vi sett också perspektiv på vad barnen inte var. Exempelvis att barnen inte var produkter av dålig uppfostran och sociala problem. Men diagnoserna kom också med idéer om vad barnen var. Barn med ADHD- eller AST-diagnoser eller ”NPF”, vilket var det begrepp föräldrarna ofta använde, utgjorde vad Ian Hacking kallar för särskilda ”sorters personer”. Som Ian Hacking visat skapas nya ”sorters personer” genom klassificeringar såsom ADHD och AST. De sätt att vara som ADHD eller AST betecknar har med Hackings perspektiv alltid funnits men med klassificeringarna kommer omgivningen och de diagnostiserade själva att uppfatta och behandla de diagnostiserade som en distinkt typ av personer vilket i sin tur påverkar och förändrar de diagnostiserade personerna. I vilken mån mödrarna omfamnade idén om deras barn som ADHD- eller AST-personer eller intog en kritisk hållning till kategoriseringen skilde sig åt mellan de intervjuade mödrarna. Samma person kunde ibland också både ge utryck för att deras barn var ”ADHD-ish” eller ”aspiga” och samtidigt ställa sig kritisk till denna typ

[318] Hays, S. (1996), *The Cultural Contradictions of Motherhood*, s. 108, 113, 117, 122.
[319] Statistiken över andelen högutbildade i Stockholm år 2014 visar exempelvis att hälften av alla kvinnor i ålder 35–44 år var högutbildade jämfört med 41 procent av männen. Sweco (2016), ”Stockholms högutbildade på arbetsmarknaden.

av omnämnande. Hos en del mödrar var synen på diagnoserna som ett slags identiteter särskilt framträdande. Tyra beskrev till exempel sina båda söner, varav en hade en ADHD-diagnos och en hade en autismdiagnos, med hjälp av deras diagnoser på ett sätt som gav en direkt känsla för hur sönerna var som personer.

> Stig som har väldigt mycket Asperger... gillar regler och struktur och ordning och reda, är väldigt fyrkantig, medan Henrik hatar struktur och regler, hatar sitt schema... han... är mer ADD:ig... typiskt som en dagdrömmarperson liksom, som lägger någonting där och tappar där och tappar där.
>
> (Tyra, medelklass, hälsovårdande yrken)

Tyra hade mycket erfarenhet av personer med neuropsykiatriska diagnoser både från sin egen familj och från yrkeslivet. Hon hade till och med umgåtts så mycket med personer med neuropsykiatriska diagnoser att hon menade att hon kommit att uppleva samspelet med, som hon lite skämtsamt sa, ”normalstörda” personer som jobbigt. I citatet nedan tydliggör Tyras sin indelning av personer i de med och utan neuropsykiatriska diagnoser.

> Jag har svårt att umgås med normalfungerande människor, det tycker jag är jobbigare. Jag tycker det är väldigt bekvämt att umgås med personer som är fyrkantiga och som säger det de menar och inte kallpratar och... alltså, så har det blivit, jag har svårare att umgås med... ja, normalstörda personer. [skratt]
>
> (Tyra, medelklass, hälsovårdande yrken)

Liksom Tyra kopplade Silvia, som var mamma till Elias, samman sin sons diagnos med hans personlighet. Hon förklarade att det inte kunde vara en slump att Elias, som hade diagnosen Asperger, blivit bästa vän med två killar som båda hade Aspergerdiagnoser. Silvias resonemang indikerar att hon uppfattade barn med samma diagnos som ett visst slags personer som för att de är lika tycker om att umgås. ”Han fick ju två killar i klassen som han verkligen blev bästa vän med nästan direkt, och båda de har Asperger. Och då tänkte jag att det kan ju inte vara en slump, liksom. [skratt]... det är Aspergergänget som hänger ihop.”

I många fall beskrev föräldrarna personer med neuropsykiatriska diagnoser i särskilt positiva ordalag. Föräldrarnas beskrivningar av diagnosernas positiva sidor stod, på mer eller mindre uttalade sätt, i kontrast till de problem diagnoserna också betecknade. Hacking har beskrivit att psykiatriska diagnoser som får stor spridning ofta innefattar en sådan kulturell polaritet, det vill säga att diagnoserna både uppfattas ha en eftersträvansvärd sida och en icke- eftersträvansvärd, sida.[320] Sally framhöll till exempel att personer med autism och ADHD hade vad som betraktades eftertraktade egenskaper på arbetsmarknaden.

[320] Hacking, I. (2002), *Mad Travelers*, s. 2.

> Människor med autism... är noggranna, dom har sina specialintressen, ser detaljer, har fantastiskt minne... det ger ju liksom ett trovärdigt intryck för företag att vi har stenkoll på det här liksom... Microsoft sökte... kreatörer med ADHD för… man kan tänka utanför boxen.
>
> (Sally, övre medelklass, lärare)

Kent menade att personer ”med diagnoser” kunde ha specifika och önskvärda drag, ”i skolan fanns det ju en fem, sex barn som faktiskt hade diagnoser... Och jag tänker att de här barnen är ju inte dummare än andra barn, kanske till och med tvärtom, lite snabbare, lite... smartare.” Anna beskrev också diagnoserna på ett positivt sätt när hon berättade att många föräldrar till barn med diagnoser själva hade drag av diagnoserna, ”det finns ganska många kreativa personer, äpplet faller inte så långt från päronträdet, så att det är ju många som är lite ADHD-ish [av föräldrarna], vilket ju ofta betyder att man är duktig på kommunikation och sådana saker, och tar snabba initiativ”. Sally framhöll att för att personer med neuropsykiatriska diagnoser skulle få utslag för de positiva sidorna av diagnoserna så måste de skaffa kontroll över diagnosernas krafter. Om de gjorde det kunde diagnoserna bli en riktig superkraft. För sin son på sju år som fått flera diagnoser, varav ADHD var en, förklarade hon detta på följande sätt.

> Först när Iron Man börjar att använda sin dräkt så åker han ju hit och dit. Han kan ju inte använda krafterna på rätt sätt så att man måste träna. Sedan så kan man ju flyga och göra perfekta... och göra vad man vill och vara värsta superhjälten.
>
> (Sally, övre medelklass, lärare)

Beskrivningarna av barnen som personer utifrån sina diagnoser som föräldrarna gav känns i många fall igen från populärvetenskapliga, litterära och mediala beskrivningar av diagnoserna. Att diagnoserna omnämndes som ett slags superkraft till exempel. I några fall kan mödrarnas beskrivningar därför framstå som klichéer men betydelsen av sådana beskrivningar ska inte underskattas. Vetande om diagnoser skapas och formas på skilda sociala fält och detta vetande sprids sedan, inte minst via media, och kommer att användas av de diagnostiserade själva och deras familjer. Vetandet får därmed reella konsekvenser för hur de diagnostiserade uppfattas, uppfattar sig själva och blir behandlade. Det vill säga det påverkar hur de formas som personer.

Olika sätt att förstå sitt barn genom diagnosen

Enligt Ian Hackings teori om interaktiva diagnoser är sådana diagnoser inte bara könsbundna utan också klasspecifika. Vissa diagnoser är under vissa tider och

omständigheter vanligare i en viss social klass än i en annan. När det gällde mödrarna i den här studien var det inte så mycket en fråga om att barn till mödrar i en viss klass oftare hade en viss typ av diagnos än barn i andra sociala grupper. Däremot påverkade den mängd och sammansättning resurser mödrarna hade hur de använde diagnoserna. I tidigare avsnitt beskrivs att diagnoserna kunde användas för att omvandla en typ av resurser till en annan samt att möjligheten att använda diagnosen på detta sätt skilde sig mellan mödrar med olika mycket tillgångar. I den följande texten ges tre exempel på skilda sätt att betrakta, förstå och använda diagnoserna bland mödrarna. De tre exemplen hade kunnat kompletteras med en lång rad andra exempel. Ambitionen har inte varit att upprätta en typologi över möjliga förhållningssätt till diagnoserna bland mödrarna. Istället har jag velat visa hur mödrarnas skilda hållningar till diagnoserna kan förstås mot bakgrund av deras resurser och livssituation och den sociala omvärld de befann sig i med experter, konkurrerande kunskap om diagnoser, olika diagnoskategorier samt skolor i konkurrens med varandra. Jag har också velat belysa hur mödrarnas olika sätt att förhålla sig och nyttja diagnoserna förändrade mödrarnas sätt att förstå sig själva och barnen och att det formade deras föräldraskap vilket sin tur sannolikt förändrade barnen på skilda sätt.

Förståelse och omsorg med stöd av expertkunskap

Ett sätt att förhålla sig till diagnosen som mödrar i studien gav uttryck för var att omfamna diagnosen och tillskriva både diagnoserna och experter på diagnosområdet ett mycket högt värde. Hållningen var generell i den meningen att relativt många mödrar gav uttryck för den. Med detta synsätt framstod diagnosen som en tydlig karta som pekade ut hur barnen kunde förstås som personer, vad de behövde hemma, i skolan och i andra delar av livet. Att följa den väg diagnoserna pekade ut var dock inte lätt. Det ställde höga krav på kunskaper, tid och engagemang. De strider mödrarna fick utkämpa för att ge barnen den omsorg och det stöd diagnosen indikerade att barnen behövde var många gånger svåra. Hållningen var därför inte en möjlighet för mödrar med alltför få tillgångar även om den inte på ett enkelt sätt endast kan tillskrivas medelklassen. Samtidigt som denna förståelse av diagnosen och barn med diagnoser var krävande uttryckte mödrarna att det var skönt att kunna luta sig mot diagnosen, experter på diagnosområdet och den riktning de angav. Att betrakta och ta hand om sitt barn med hjälp av diagnosen gav mödrarna perspektiv och språk med vilka de kunde förstå och beskriva sina barn. Bland mödrar som gav uttryck för denna hållning låg det också nära till hands att karakterisera sina barn som personer med utgångspunkt i diagnoserna (som ADHD-isch eller typiskt NPF till exempel) såsom beskrivits i föregående avsnitt. Mödrar med denna hållning beskrev att när barnen fick sina diagnoser var det som att allting föll på plats. Sätt att vara, svårigheter, likväl som särskilda begåvningar, som föranlett funderingar och oro hos föräldrarna och barnen, föreföll plötsligt logiska och rimlig när de kunde förstås i ljuset av diagnoserna. Drivkraften till denna typ av hållning tycktes dock också vara att leva upp

till ideal om samtida föräldraskap där omsorger om barnen utformas på ett förutseende och expertstyrt sätt.

Cecilia beskrev att hon blev ”jätteglad” när utredaren på BUP meddelade att hennes son Erik med största sannolikhet hade ADHD, ”så jag var... såhär ’suck!’ [av lättnad] Då är det någonting som jag kan jobba med... wow!”. Med hjälp av ADHD-diagnosen och autismdiagnosen Erik fick senare och den kunskap diagnoserna medförde kunde Cecilia läsa in sig på hur Erik kunde förstås och tas om hand. En central aspekt av att fostran och omsorg om barnen med utgångspunkt i diagnosen var att vara förutseende och att nogsamt planera vardagen och framtiden för barnen. Cecilia försökte alltid ”ligga steget före” när det gällde att informera sig om sonens diagnos. Hennes vilja att vara väl förberedd kunde nästan gå till överdrift sa hon och berättade lite skämtsamt hur hon velat gå en kurs om ungdomar med autism i puberteten redan när hennes son var tio år. ”Mitt motto har hela tiden varit att ligga steget före. Så när han gick i trean läste jag om hur det skulle vara i sexan.” berättade Cecilia och återgav hur hon ringde ”till Aspergercentrum när han var tio och bara du vet ’ja jag skulle vilja anmäla mig till den här kursen för ungdomar i puberteten’ och dom bara ’Jaha hur gammal är din son? Ja han är tio’ [skratt]... Ja men då kanske vi ska vänta lite. Ja men jag vill väldigt gärna gå den’ [skratt]” Vad Cecilia beskrev som ett, nästintill överdrivet förutseende och planerande sätt underströk samtidigt att hon, med hjälp av diagnosen och diagnosexperter, agerade i enlighet med normer om vad som betraktas som en god förälder.

Tyra gav, liksom Cecilia, uttryck för att diagnosen kunde forma ett specifikt slags omsorg om barnen där expertkunskaper om diagnoser var en central komponent. Tyra hade gjort tunga investeringar på diagnosområdet. Under sitt yrkesliv hade hon arbetat med att hjälpa personer med neuropsykiatriska diagnoser och hon hade förkovrat sig inom neuropsykiatrin, både genom kurser om specifika diagnoser på universitetet och genom utbildningar på jobbet. Utöver investeringar i kunskaper om neuropsykiatriska diagnoser hade Tyra lagt mycket tid på omsorgsarbete med koppling till diagnoserna. Dels för att hennes arbete krävde det och dels för att hon lagt snart sagt all sin tid utanför arbetet på omsorgen om sina barn vilka båda hade diagnoser. Tyra drog ett tungt lass när det kom till hemmet och barnen eftersom barnens pappa, Nils, hade sina egna svårigheter. Tyra och Nils var skilda och barnen bodde hos Nils varannan vecka men det krävde att Tyra stöttade, planerade och tog ansvar även när barnen var hos Nils. Nils hade inte diagnostiserat sig, sa Tyra, men om han skulle göra det var hon övertygad om att han skulle få en diagnos. Insikten gjorde att hon både förstod och accepterade att hon själv fick arbeta extra mycket för att få familjelivet att gå runt. I intervjuutdraget nedan förklarar Tyra att hon, trots att hon och Nils levde åtskilda, hjälpte Nils med vardagliga bestyr. Situationen skulle dock inte, framhöll Tyra, tolkas som ojämställdhet eller att Nils var lat utan att han, på grund av sina svårigheter, inte var kapabel.

> Tyra:… han har inte utrett sig själv och sådär, men… han känner ju det själv också, att det finns väldigt mycket… [som] min äldsta son, just det här, [att] ha svårt att få saker gjort och svårt att slutföra saker, svårt att starta saker liksom. Men han har ju dem varannan vecka med jättemycket stöd, alltså.
> Emma: Stöd från?
> Tyra: Från mig. [skratt] För att... vad gäller just, ja logistik och idrottspåsar och sortera kläder i barnens garderob. Det är jätte... det är mycket att hålla ordning på med tre barn. Emma: Så du har förberett allting när de är där då eller? Tyra: Mm. Ja, det låter inte klokt i folks öron. [Men]det är stor skillnad på att ha en svårighet än att vara ojämnställd och lat liksom. Det är så lätt att mixa ihop det där.
>
> (Tyra, medelklass, hälsovårdande yrken)

Från Tyras perspektiv tycktes diagnoserna blivit ett sätt att förstå, mäkta med och förklara sin egen roll i familjen och det omfattande omsorgsarbete hon gjorde både för sina barn och för sin före detta man.

Att förstå och bemöta barn med stöd i kunskaper om diagnoserna var en typ av omsorg som inte fanns när mödrarna själva växte upp. Eva och Kent, som hade tre barn med neuropsykiatriska diagnoser, gav uttryck för att diagnoserna var en typ av förståelse och en omsorg de själva saknat under uppväxten. Kent blev diagnostiserad för ADHD i vuxen ålder, ”för jag har själv ADHD, jag fick inte reda på det förrän jag var... 40”. Eva väntade, vid tidpunkten för intervjun, på svar från en neuropsykiatrisk utredning hon gjort nyligen men hon trodde att hon skulle få en diagnos, ”jag har nog någon form av NPF, någon autism spektrum tror jag.” Både Eva och Kent menade att de själva hade varit behjälpta av att få sina diagnoser tidigare i livet. ”Jag kommer ihåg när jag själv gick i skolan att jag försökte koncentrera mig men blicken hamnade ut genom fönstret” mindes Kent. Eva, som haft det svårt i skolan, beskrev att det aldrig var någon som förstått hennes svårigheter, att hon fått klara sig så gott det gick på egen hand och att det småningom lett fram till att hon blivit utbränd och långtidssjukskriven.

> För mig i skolan... det var ingen som direkt kämpade för att jag skulle får hjälp. Så jag har inte haft så lätt med skolan och utbildning överhuvudtaget... jag inte riktigt klarat skolan, haft låga betyg och haft svårt, och jag, jag brände ut mig här... när jag fyllde 40.
>
> (Eva, arbetarklass/lägre medelklass, kontorsanställd)

Evas och Kents egna erfarenheter av svårigheter i skolan och i arbetslivet samt avsaknaden av förståelse och stöd under uppväxten kan vara en orsak till den vikt Eva och Kent lade vid att försöka förstå och hjälpa sina barns med hjälp av diagnoserna. Liksom Cecilia och Tyra hade Eva och Kent lagt mycket tid och kraft på att lära sig om diagnoserna från experter på området. De hade gått en mängd kurser om neuropsykiatriska diagnoser, flera av deras barn hade deltagit i en forskningsstudie om autism som drevs av Karolinska institutet och de berättade

också att de tittade på föreläsningar på Youtube med forskare och experter på diagnosområdet.

Den vikt mödrarna lade vid att, genom diagnosen, få stöd i hur barnen skulle bemötas och fostras kan också förstås mot bakgrund av att de upplevde att deras föräldraskap, på mer eller mindre uttalade sätt, ifrågasattes. Sally berättade till exempel om att hon känt sig stigmatiserad som mamma eftersom hon gång efter annan blivit tillrättavisad av omgivningen på grund av hennes sons beteende. ”Folk… kommer fram om han får ett utbrott när vi är ute” berättade Sally och återgav att människor de stötte på kunde säga saker i stil med att ”Sådär får du inte prata till mamma!... Du måste vara striktare”. Diagnosen och de utbildningar som Sally fått gå för att lära sig om dem var ett ovärderligt stöd menade Sally. Hon förklarade att den kunskap hon fått på kurserna gav henne självförtroende att tro på sitt föräldraskap. Med hjälp av kunskapen kunde hon stå upp för sitt sätt att fostra sonen trots beskyllningarna om att vara en otillräcklig mamma och kritik hon fått utstå både från sin sons pappa och från pedagoger i skolan som hade andra uppfattningar än Sally om hur sonen borde förstås och bemötas.

> De här utbildningarna [har] hjälpt mig mycket med att faktiskt tro på mitt föräldraskap, att min känsla är rätt. Jag har gått och trott att jag har gjort fel hela tiden när jag i själva verket har gjort rätt. Jag har bara inte gjort det fullt ut för att jag har inte trott på mig själv och [på grund av] mycket som jag har fått höra från pappan och okunniga pedagoger på förskolan när han fick låsningar och sånt där.
>
> (Sally, övre medelklass, lärare)

Expertråd från forskare och andra till mödrar om hur de bör uppfostra och visa omsorg om sina barn, vad som kallats för ett ”vetenskapligt moderskap”, är inte ett nytt fenomen.[321] Men med dagens neurovetenskapliga rön har kraven på, framför allt mödrar, att utvärdera risker såväl som att ge möjligheter med utgångspunkt i vetenskapen höjts markant. Sociologen Linda Blum framhåller att en drivkraft bakom den tid och kraft mödrar lägger ned på att ta till sig och applicera sådan expertkunskap är risken att bli skuldbelagda. Skuldbeläggandet, menar Blum, skiljer sig från den direkta skuld som 1970-talets teorier om mödrar till barn med diagnoser lade på mödrarna. Då anklagades mödrar för att ha orsakat sina barns svårigheter genom att vara känslokalla. Dagens teorier är annorlunda men skuldbeläggandet finns där alltjämt. Det handlar framför allt om att det är mödrars ansvar att på ett aktivt och informerat sätt hantera och lindra sina barns svårigheter med utgångspunkt i neurovetenskaplig kunskap framhåller Blum.[322]

[321] Blum, L. (2015), *Raising Generation Rx*, s. 240.
[322] Ibid., s. 240–241.

En kritiskt och distanserad hållning till expertkunskapen

Andra mödrar förhöll sig på ett distanserat och kritiskt sätt till diagnoserna. Ett kritiskt förhållningssätt hindrade dock inte mödrarna från att använda diagnoserna för att skapa förståelse och få resurser till sina barn. Henny, som var mamma till Jack, gav uttryck för en sådan hållning till diagnoserna på ett särskilt tydligt sätt. Genom sitt arbete var hon väl bevandrad inom områdena samhällsanalys och samhällskritik. Jacks pappa, Gunnar, hade en lång utbildning och delade Hennys samhällskritiska perspektiv. Henny och Gunnar var båda aktiva och djupt engagerade i sin sons skolgång. Till skillnad från Tyra och Cecilia som omfamnat diagnosen som förklaringsmodell var Henny och Gunnar minst sagt tveksamma till sonens diagnos. Att Jack alls hade en diagnos berodde på att skolpersonalen starkt förordat att Jack skulle diagnostiseras och att de pressat föräldrarna i denna fråga under lång tid berättade Henny. Jacks föräldrar hade, in i det sista, motsatt sig att deras son skulle utredas. Jacks pappa hade varit särskilt negativ till idén, ”han tillhör Eva Kärfve-gänget om man säger så... ” förklarade Henny. Referensen till sociologen Eva Kärfve, som menade att ADHD-föregångaren Damp var en social konstruktion och ett uttryck för psykiatrins makt och diagnostisering av normala barn, illustrerar att Jacks pappa stod långt från medicinska perspektiv på diagnoserna.[323] Efter att föräldrarna motvilligt gått med på att diagnostisera sonen, i hopp om att det skulle generera resurser och stöd i skolan, ifrågasatte Gunnar vid upprepade tillfällen validiteten i den diagnos Jack fått. Henny och Gunnar var också besvikna på det stöd diagnosen gav. BUP kunde bara erbjuda medicin men föräldrarna hade mycket hellre velat ha samtalsterapi. ”BUP hade egentligen ingenting annat att erbjuda Jack än medicinering så jag är väldigt kluven” sa Henny.

Under intervjun återkom Henny till det problematiska i att kategorisera barn med diagnoser. Diagnoserna gav en alltför ensidig bild av barnen vilka, påpekade Henny, skilde sig åt i så många avseenden. Hon förklarade till exempel att hon irriterade sig på vad hon upplevde som en generaliserande förståelse av barn med neuropsykiatriska diagnoser hos personalen på en del resursskolor. ”Fast att den här diagnosen är oerhört diversifierad, man kan vara på en massa olika sätt, så pratar man ändå om dom barnen som ”sådana här barn” sa Henny. Hon beskrev också att hennes son, när han var ”väldigt pressad… utvecklade… en del sådana beteenden som man nu liksom placerar inom autismspektrat. Som att han kunde sitta och börja rabbla ramsor. Sådant som vi aldrig hade sett tidigare överhuvudtaget.” Henny poängterade att det hände för att sonen var ”jättejättepressad” av skolsituationen. Uttrycket ”beteenden som man nu placerar inom autismspektrat” visar på en distanserad hållning till diagnoskategorier som något som skiftar över tid och plats. Henny förklarade att ”det är klart att man kan tycka att Jack har en diagnos men man kan också tycka att ’Så kan man också vara’”. Henny och Gunnar propagerade också för att Jack skulle vara inkluderad i en vanlig klass

[323] För Eva Kärves hållning i fråga om DAMP se Kärfve, E. (2000), *Hjärnspöken*.

medan skolan stred för att Jack skulle börja på en resursskola. I striden använde sig föräldrarna av sina kunskaper på området. Henny framhöll att Jacks pappa, genom sitt arbete, fått särskilt goda kunskaper om utbildningssystemet och barn med särskilda behov. ”Så han kan ju den forskningen, allt det som handlar om att integrering är det bästa” förklarade Henny när hon beskrev en argumentation föräldrarna hade haft med skolan.

Till skillnad från en del andra intervjuade föräldrarna som gärna beskrev sina barn med utgångspunkt i diagnoserna distanserade sig Henny från sådana beskrivningar. När Jack fick diagnosen hade de pratat med honom om den mindes Henny och det fanns aspekter av diagnosen som Jack känt igen sig i men, framhöll hon, det var också mycket som inte överensstämde. När det gått en tid efter diagnostiseringen pratade de egentligen inte så mycket om diagnosen i familjen. ”Men annars så pratar vi inte så mycket om det och det är väl också så att min exman, i perioder tycker han ju inte att Jack har några svårigheter alls och att allt är helt normalt” förklarade Henny.

För Henny och Gunnar framstod användandet av diagnosen som en komplicerad praktik. Att de till slut gått med på att diagnostisera Jack och med hjälp av diagnosen flyttat sonen från den vanliga skolan till en resursskola tydliggör dock att diagnosen, trots deras kritiska hållning, spelade en central roll i deras utbildningsstrategier för sonen. Men deras avståndstagande hållning till diagnosen och oviljan att beskriva och kategorisera Jack genom den belyser att diagnosen spelade en annorlunda roll i deras föräldraskap och i förlängningen sannolikt också för Jack som person än i familjer där man i hög grad omhuldade diagnoserna.

Att underkasta sig expertisen

Andra mödrar gav uttryck för en avvaktande hållning till diagnoserna. Deras hållning berodde inte så mycket på att de var kritiska till den neurovetenskapliga kunskapen som på att deras barn hade fått en diagnos utan att mödrarna själva bett om den. Diagnosen blev för dessa mödrar inte en särskilt användbar karta. Förväntningarna och kraven på deras föräldraskap som följde med diagnosen var svåra att leva upp till och var inte heller vara något de kände sig bekväma med.

Gunnel, som hade en grundskoleexamen och arbetade som administratör hade varit ensamstående med sin son Gustav under hela hans liv. Gunnel och Gustav levde ett ganska ensligt liv och de hade endast sporadisk kontakt med Gunnels syskon och vänner. Som Gunnel beskrev det hela var Gunnels och Gustavs ensamma liv en förklaring till att hon först inte uppfattat att Gustav skilde sig från jämnåriga barn. ”I och med att vi är så tajta så ser ju inte jag diagnosen på samma sätt som andra gör” sa hon och beskrev hur ”märkligt” det hade varit när Gustav fick sin diagnos. Gunnel hade sökt vård för att Gustav hade problem med magen men utan att Gunnel var införstådd hade BUP kallats in för att göra en neuropsykiatrisk utredning på Gustav.

> Så jag gick till barnläkarmottagningen för att få hjälp med… [Gustavs magproblem], och de skickade mig då vidare till BUP och de började göra massa med prover och sådär. Och det trodde jag var för hans [mage]. Och sen fick jag svar på då, att 'nu har vi gjort en pedagogisk undersökning och kommit fram till att han har autism spektrum och ADD.' Och jag bara 'Va?'… De hade inte meddelat mig. Nej så att det blev ju en chock.
>
> (Gunnel, arbetarklass/lägre medelklass, kontorsanställd)

Gunnel blev överrumplad av beskedet om diagnosen för att hon inte var informerad om att hennes son skulle diagnostiseras. Diagnosen skapade också oro och förvirring för att hon, som hon beskrev det, inte längre visste hur hon skulle förstå och uppfostra sin son efter det att han fått diagnosen. I Gunnels beskrivning av situationen framstod det som att sonen, genom diagnosen, plötsligt blivit en annan sorts person som hon inte visste hur hon skulle förhålla sig till. Gunnel reagerade på beskedet om att sonen hade AST med att gå "fjorton steg bakåt och bara 'Jaha? Hur ska jag fostra honom nu liksom? Hur ska jag bete mig mot honom?'"

BUP rekommenderade att Gunnel gick en baskurs för föräldrar med barn med autismdiagnoser men trots att hon gjorde det hade hon "jättesvårt… att acceptera hans diagnos" Att Gunnel saknade sociala kontakter försvårade processen att ta till sig sonens svårigheter beskrev hon, "i och med att jag är ensamstående så jag hade ju ingen att liksom bolla med". I början av föräldrakursen tänkte Gunnel "Men vad gör jag här? Mitt barn har inte den här diagnosen!" Men allteftersom kursen fortskred och Gunnel hörde de andra föräldrarna beskriva sina barn "så började jag 'nej men det där gör ju mitt barn också, och det gör mitt barn också.' Så då liksom, vartefter" blev Gunnel övertygad om att diagnosen stämde. Samtidigt uttryckte hon alltjämt tveksamhet inför giltigheten i diagnoserna som förklaringsmodell.

> För jag kan tycka att förr i tiden så pratade man ju med folk. Man hade ju sådana psykologer som barnen, eller folk gick och pratade med liksom. Nu bara 'Nej du ska ha medicin.' Jag tycker det är för slapphänt. Egentligen alltså. För ADHD-barn, ja men de behöver mer aktiviteter kanske. De behöver bli trötta på det sättet och röra på sig mer. De har ju sådan rastlöshet i sig. Det är vad jag tycker, jag är ju inte utbildad men det är vad jag, min erfarenhet alltså.
>
> (Gunnel, arbetarklass/lägre medelklass, kontorsanställd)

Att det var arbetsamt och resurskrävande att använda kunskapen om diagnoserna för att propagera för stöd i skolan till barnen blev också uppenbart i intervjun med Gunnel. Samtidigt som experter och expertkunskapen utgjorde ett stöd föll ett tungt individuellt ansvar för att förstå barnen och agera utifrån kunskapen om diagnoserna på mödrarna. Som Gunnel uttryckte saken, "När man har fått en diagnos så blir man ju lämnad till att ta reda på saker själv". I samband med beskedet om Gustavs diagnos fick Gunnel en allvarlig sjukdom vilket medförde

att hon inte hade energi till att applicera kunskaperna och råden från föräldrakursen hon gått, ”så att jag hade ju liksom ingen ork med att ’du får inte göra det här’ så han fick mycket sin vilja fram liksom.” När det uppdagades att personalen på Gunnels sons skola inte tagit till sig informationen om sonens diagnoser blev Gunnel förskräckt. I retrospektiv borde Gunnel själv, kände hon, ha agerat utifrån kunskapen om diagnosen och med hjälp av den krävt andra anpassningar i skolan än de som sonen fått.

> Jag trodde ju att de hade läst hans diagnos, i och med att de fick ju ta över alla papper från hans gamla skola. Och i och med att han gick i specialskola så tog jag för givet att alla lärare har läst hans diagnos. Utan det var ju då när han skulle börja i den här specialklassen som jag vart tillfrågad utav studierektorn ’Är det okej om lärarna läser hans diagnos?’ Jag bara ’Va?! Men det är väl självklart att alla lärare ska veta vad han har för diagnos.’ För då förstod jag liksom att ’Nej de kan inte ha förstått.’ Och det är ju jag själv också som inte förstått på vägen för att hade jag vetat då vad jag vet nu då hade jag ju opponerat och sagt ’Nej men han har den här diagnosen, han klarar inte av att gå i stora klasser.’
>
> (Gunnel, arbetarklass/lägre medelklass, kontorsanställd)

Till skillnad från Tyra och Cecilia som omhuldade diagnoserna och använde dem på ett aktivt sätt i sina utbildningsstrategier för sina barn samt för att beskriva sina barn som personer och Henny som förhöll sig kritiskt till diagnoserna men samtidigt använde diagnosen för att finna utbildningsvägar för sin son var diagnosen svåranvänd för Gunnel. Gunnel, som i princip fått diagnosen i knät, ställde sig frågande till diagnosen som förklaringsmodell samtidigt som den tycktes förändra hennes syn på sin son på ett sätt hon själv inte kunde styra över. När Gunnel försökte använde diagnosen i relation till skolan visade det sig också vara svårt att få gehör för önskemål om anpassningar och förståelse utifrån sonens diagnoser.

Diagnoser som formar mödrar och barn

Med utgångspunkt i Ian Hackings teorier om diagnoser som interaktiva kategorier som interagerar med, förändrar och förändras i loopingprocesser kan frågan om hur barnens diagnoser förändrade mödrarnas sätt att förstå och förhålla sig till sina barn och deras skolgång ställas. De skilda perspektiven på diagnosen som förklaringsmodell som föräldrarna gav belyser att livssituation och social position samspelade med användandet av diagnoserna på sätt som betingade vilka resurser diagnoserna kunde ge och hur diagnoserna formade mödrarnas föräldraskap och barnen som personer. Samtidigt kan mödrarnas olika sätt att använda diagnoserna och genom diagnoserna forma sina barn inte bara förstås mot bakgrund av mödrarnas egna tillgångar. De förklaringsmodeller (modeller som omfamnade diagnoserna likväl som de som var kritiska) som kom med diagnoserna och som alltså var tillgängliga för mödrarna producerades och formades av en mängd olika

aktörer på det vetenskapliga fältet, vårdfältet likväl som det politiskt-administrativa fältet och i media. I det följande avsnittet ges en mer ingående beskrivning av betydelsen av mödrarnas tillgångar med utgångspunkt i Bourdieus kapitalbegrepp.

KAPITEL 10

Betydelsen av kapitalarter

Medan den tidigare texten strukturerats med utgångpunkt i teman som var centrala i mödrarnas egna beskrivningar av sina barns skolgång tar den följande analysen utgångspunkt i Bourdieus kapitalbegrepp. I avsnittet analyseras betydelsen av de olika kapitalarterna kulturellt kapital, ekonomiskt kapital och socialt kapital i mödrarnas utbildningsstrategier för sina barn. Närmare bestämt beskrivs aspekter av kapitalarterna som var av betydelse för mödrarna i olika situationer. Under analysarbetets gång visade det sig att tid och känslor också var viktiga beståndsdelar i mödrarnas utbildningsstrategier och sociala användningar av sina barns diagnoser. Varken tid eller känslor betraktas som kapital i studien utan som socialt strukturerade praktiker vilka betingades av mödrarnas habitus, mängd och sammansättning av kapital. Mödrarnas känslo- och tidspraktiker diskuteras också i kapitlet.

Kulturellt kapital

Att vara välinformerad är en central aspekt av kulturellt kapital. Bourdieu har visat på betydelsen av kunskaper om och förmågan att värdera möjligheter i utbildningsystemet. Sådana kunskaper och förmågor kan lägga grunden för priviligierade banor genom livet.[324]

Informationskapital

Betydelsen av att kunna tillägna sig och värdera information blev särskilt tydlig i de resursrika medelklassmödrarnas redogörelser för den tid och kraft de la ned på att finna förståelse för, resurser, stöd och inte minst möjliga utbildningsvägar till sina barn. I viss mån kunde dessa mödrar luta sig mot egna erfarenheter av och kunskaper om skolsystemet men barnens svårigheter innebar också att de hamnade i positioner och situationer som var nya för dem. Kunskaper om utbildningsvägar, som de ackumulerat under den egna skoltiden eller i kontakten med skolan å sina andra barns vägnar, var inte alltid giltiga för barnen i studien.

[324] Bourdieu, P. & Passeron, J.-C., *The Inheritors.*

Genom barnen kom mödrarna också att värdera aspekter av skolornas verksamhet som ofta inte haft särskilt stor betydelse under deras egen eller barnens syskons skolgång. I vilken mån skolorna arbetade med särskilt stöd, om det fanns någon mindre undervisningsgrupp eller hur verksamheten på specifika resursskolor såg ut kunde exempelvis bli viktiga frågor för mödrarna. Att de institutionella och pedagogiska formerna för elever i behov av särskilt stöd ständigt var under förhandling och förändring (se kapitel 4) samt att en del av skolverksamheterna kritiserats för oskäliga vinster och en undermålig verksamhet innebar dessutom att det var svårt att få överblick och värdera de reella möjligheterna för barnen på grundskolefältet.

I denna situation aktiverade resursrika mödrar sin vana av att söka och värdera information. Att finna och bedöma information om skolor, undervisningsgrupper och andra utbildningsvägar för barnen var komplicerat. Långa högskoleutbildningar och professionella kunskaper som denna grupp föräldrar fått genom sina yrken kom därför väl till pass. Det var som mödrarna uttryckte det ett slags ”detektivarbete” där det gällde att ”se bakom kulisserna” och våga ”ifrågasätta auktoriteter”. Men trots att mödrar med många resurser hade ett jämförelsevist omfattande informationskapital var det inte givet att det gav utdelning. Ibland tycktes alla utbildningsvägar på grundskolefältet vara stängda för barnen även då mödrarna aktiverade sina relativt omfattande resurser. Det kulturella kapitalet kom alltså inte med några garantier om priviligierade utbildningsbanor för dessa mödrars barn. Men möjligheterna att finna en rimlig väg för barnen framstod ändå som bättre än för mödrar med lite informationskapital.

Intervjuerna med mödrar med färre resurser vittnade om att de, åtminstone till en början, la mindre vikt vid frågan om skolvalet och att de också saknade den typ av informationskapital som de resursrika mödrarna i medelklasserna använde sig av. En del av dessa mödrar beskrev att den livssituation de befann sig i krävde att deras tid och kraft lades på andra saker i livet. Situationen belyste skillnader i sätt att förhålla sig till sina barn och deras skolgång mellan mödrar i medelklassen och arbetarklassen som beskrivits i tidigare studier. I sådana studier har de förra framställts som särskilt aktiva, benägna att ta ett individuellt ansvar samt att använda sina kulturella tillgångar för att säkra sina barns skolgång och framtid.[325] Samtidigt synliggjorde intervjuerna med arbetarklassmödrarna i studien att de, genom sina barns svårigheter och de krav som kom med barnens problem, med tiden kom att bli indragna och involverade i sina barns skolgång i mycket hög utsträckning. Det individuella ansvar och den aktiva hållning som föreföll naturlig för de resursrika medelklassmödrarna att ta i relation till sina barns skolgång kom alltså också att bli en fråga för mödrar med lite informationskapital som inte från början var benägna att på ett lika aktivt sätt orientera sig i utbildningsutbudet och lägga tid och kraft på att välja skolor.

[325] Lareau, A. (2003), *Unequal Childhoods*, s. 1–4.

Att mödrarnas barn gick i olika typer av skolor som återfanns i olika delar av grundskolefältet visade sig också vara av betydelse. Barn till mödrar med få utbildningstillgångar befann sig ofta i delar av grundskolefältet där skolorna hade en kompenserande hållning till eleverna och där skolpersonalen la ned mycket tid på att vägleda och hjälpa föräldrarna. Mödrar med barn på skolor med kompenserande hållningar kunde därför ta del av skolpersonalens kunskaper om möjliga utbildningsvägar för barnen och blev också på så sätt indragna i ett aktivt sökande efter alternativa skolplaceringar till sina barn.

Kunskap om diagnoser

En annan aspekt av det kulturella kapitalet, som också kan beskrivas som en typ av informationskapital, var kunskap om diagnoserna. Mödrar i studien investerade i kunskap om diagnoserna genom föräldrakurser, deltagande i forskningsprojekt, genom att själva läsa på om diagnoserna och genom att ta del av information i föräldragrupper på nätet. Diagnoskunskapen var både ett sätt för mödrarna att själva försöka förstå barnen och ett medel med vilket mödrarna försökte finna resurser och stöd. Att kunskapen om diagnoserna understöddes av experter inom det medicinska fältet var en central aspekt av denna kunskap. Medicinska perspektiv på de svårigheter diagnoserna betecknar beskrivs inte sällan som hegemoniska i dagens samhälle och i många fall har den medicinska kunskapen betydelse långt utanför det medicinska fältet. Genom att referera till diagnoserna, till ”NPF-experter” samt genom att använda det medicinska språkbruk som kom med diagnoserna kunde mödrarna backa upp sina krav på förståelse, stöd och resurser till barnen. Men mödrarna berättade också återkommande om situationer när den medicinska kunskapen om de neuropsykiatriska diagnoserna, som mödrarna investerat i, inte erkändes i skolan. Detta kan förstås mot bakgrund av att strider på det vetenskapliga fältet och det politiskt-administrativa fältet påverkade hur kunskapen om diagnoserna togs emot i skolan. Under vissa tider och i skolor i vissa delar av grundskolefältet tillmättes barnens diagnoser, och den kunskap de kom med om hur barnen borde bemötas, lågt värde. Istället var det andra, exempelvis pedagogiska eller sociala förklaringsmodeller, som fick genomslag. I andra tider och i skolor i andra delar av grundskolefältet (i resursskolorna till exempel) var diagnoserna en förutsättning för att kunna få en skolplacering och en viktig prisma genom vilket man förstod eleverna.

Möjligheten att få utdelning för medicinsk kunskap om diagnoserna betingades dock inte bara av strider på det vetenskapliga och politiskt-byråkratiska fältet utan även av mödrarnas egna tillgångar. För att kunskapen om diagnoserna skulle erkännas av skolpersonalen tycktes det i många fall krävas att mödrarna uppfattades som trovärdiga vilket i sin tur hängde samman med mödrarnas sociala position. Risken att, på mer eller mindre direkta sätt, bli beskylld för att ha orsakat sina barns svårigheter och för att inte vara en tillräckligt bra förälder var ett återkommande tema bland mödrarna i alla sociala klasser men det var svårare att hantera sådana beskyllningar för mödrar med få resurser.

Utbildningskapital

Ett grundproblem för mödrarna i studien var att deras barns möjligheter att tillägna sig betyg och examina under sin skolgång, vad som med en Bourdieusk terminologi kan benämnas som institutionaliserade former av kulturellt kapital, var begränsade.[326] Mödrar över klassgränserna var övertygade om nödvändigheten att barnen fick med sig denna typ av tillgångar för att kunna klara sig i livet. De kände sig därför ofta pressade att kompensera barnen genom att själva överföra skolkunskaper och i den mån det var möjligt se till så att barnen tillägnade sig utbildningskapital.[327] Alltmedan känslan av ansvar för att kompensera barnen återfanns hos alla mödrarna varierade möjligheterna att stötta barnen, likväl som vart familjerna la ribban för det kompenserande arbetet. Mödrarnas försök att överföra utbildningskapital och andra former av kulturellt kapital i hemmet formades också av föräldrarnas möjligheter att avvara tid till barnen och av det sammantagna kulturella kapitalet hos föräldrarna i form av skolkunskaper, professionella erfarenheter, bildning och smak för kulturella praktiker av det slag som erkänns av dominerande grupper i samhället. Ambitionen och förmågan att överföra utbildningskapital hängde på så vis samman med social klass. Att överföra kulturellt kapital till barnen sker inte per automatik även om processen kan vara mer eller mindre medveten. Det är en tids- och arbetskrävande process där smak, synsätt, benägenheter och kunskaper inskärps och integreras i personen.[328] Som vi sett var arbetet, med att överföra utbildningskapital till barnen mycket krävande för familjerna i studien på grund av barnens svårigheter och komplicerade situation i skolan. Särskilt arbetsamt var det i familjer där man räknade med att barnen skulle tillägna sig omfattande tillgångar och där detta krävdes för att upprätthålla barnens framtida sociala position. Även om mödrar med ett omfattande utbildningskapital hade bättre möjligheter att kompensera barnen än mödrar med färre sådana tillgångar så konfronterades resursstarka mödrar alltså också med den klasspecifika bördan av att, trots sina barns svårigheter, överföra tillräckligt med tillgångar för att inte falla socialt. Trots att fäderna i familjer med många tillgångar ofta var aktiva och närvarande synliggjorde intervjuerna att det huvudsakliga ansvaret för att överföra kulturellt kapital genom att hjälpa barnen med skolarbetet och genom att se till så att barnen fick en meningsfull fritid, tillföll mödrarna. Att mödrar med många tillgångar och arbeten med ett högt marknadsvärde trots det lägger stor del av sin fritid på att överföra kulturellt kapital till barnen har uppmärksammats i tidigare sociologiska studier. Pierre Bourdieu

[326] För en diskussion om olika former av kapital se Bourdieu, P. (1986), "The Forms of Capital", s. 17–18.
[327] Ida Lidegran undersöker hur utbildningskapital alstras, förmedlas och fördelas i sin avhandling. Utbildningskapital kan i korthet beskrivas som tillgångar med koppling till utbildningssystemet såsom betyg och examina och det kan betraktas som ett slags kulturellt kapital. Alla utbildningstillgångar erkänns dock inte i alla sammanhang och kan därför inte betraktas som utbildningskapital. Vad utbildningskapital består i är därför, enligt Lidegran, en empirisk fråga. Lidegran, I. (2009), *Utbildningskapital*, s. 12.
[328] Bourdieu, P. (1986), "The Forms of Capital", s. 18.

pekade till exempel på sådana köns- och klassmönster i Frankrike på 1980-talet.[329] Trots att tiden och den svenska kontexten är en annan var dessa mönster giltiga även för mödrarna i den här studien.

Fäders kulturella kapital

Även om mödrarna gav uttryck för att de som mödrar tog det största ansvaret för barnens skolgång och att det ofta var de som ansvarade både för att kompensera barnen för uteblivna skolkunskaper och för kontakten med skolan å barnens vägnar var fäders kulturella kapital långt ifrån oviktigt. Fäders kunskaper, status, sätt att uttrycka sig och andra former av kulturellt kapital likväl som avsaknaden av fäder med sådana tillgångar formade i allra högsta grad mödrarnas utbildningsstrategier för sina barn.

I många fall var mödrar som själva hade omfattande kulturella tillgångar tillsammans med män med lika många tillgångar. I familjer med två föräldrar med kulturella tillgångar såsom skolkunskaper, professionella kunskaper och bildning fanns det sammantaget alltså mycket kulturellt kapital att överföra till barnen i form av kunskaper och specifika sätt att vara och förhålla sig till omvärlden. I kapitel 8 beskrevs exempelvis hur Isaks pappa både hade förmågan och värderade att dagligen konstruerade matematikproblem för Isak att lösa under de långa perioder Isak var så kallad hemmasittare. När Isak visat intresse för religion hade både hans mamma och pappa genast plockat upp detta intresse och ägnat tid till att prata om ”religionshistoria i flera veckor”. Föräldrarnas sammanlagda kulturella kapital var omfattande och de kunde också frigöra tid till att överföra detta kapital till sin son.

Utöver att bidra i arbetet med att kompensera barnen för det utbildningskapital som inte kunnat förmedlas till dem i skolan var fäders kulturella kapital en värdefull tillgång i samtal och diskussioner med skolan och andra samhällsaktörer. Flera medelklassmödrar påpekade till exempel att fädernas röster vägde tyngre än mödrarnas och att de därför, som en medveten strategi, lät fäderna föra föräldrarnas talan under vissa möten med skolan och vården. På så sätt bidrog fäders kulturella kapital till att forma resursrika mödrars utbildningsstrategier för sina barn. Att avsaknaden av en pappa med kulturella tillgångar också påverkade mödrars handlingsmöjligheter blev tydligt under intervjuer med ensamstående mödrar i den övre medelklassen. Mödrar i sådana situationer kunde, trots att skolan, den sociala omgivningen och egna förväntningar på livet talade emot det, känna sig tvungna att sänka sina krav på att överföra kulturellt kapital till barnen genom att exempelvis avstå från att hjälpa dem med skolarbetet.

För en del av de intervjuade mödrarna framstod en pappa med kulturella tillgångar som något bortom möjlighetshorisonten. En del av dessa mödrar, framför allt i arbetarklassen och den lägre medelklassen, hade alltsedan barnen var små varit ensamstående och de tycktes helt inriktade på att kampen för barnen var

[329] Bourdieu, P. (1984), *Distinction*, s. 186.

deras egen individuella och ensamma strid. Intervjuerna vittnade också om att frånvarande fäder med få kulturella tillgångar kunde bli en black om foten för mödrarna. I Veronicas beskrivning av sin sons pappa Elis framgick till exempel att han, trots att han inte var närvarande i kontakten med sin sons skola, sänkte Veronicas trovärdighet eftersom han saknade kulturellt kapital. Neos pappa var långtidssjukskriven, hade inte något specifikt yrke, saknade utbildning och han hade invandrat från mellanöstern. Veronicas upplevelse var att dessa attribut var till Elis nackdel i skolans och andra samhällsaktörers ögon och att det i sin tur påverkade deras syn på Veronica som mamma.

Förkroppsligat kapital

Förkroppsligat kulturellt kapital benämns också som habitus och utgörs av förmågor, benägenheter, handlings- och orienteringsmöjligheter som överförts och integrerats i en person under uppväxten och den fortsatta levnadsbanan.[330]

Att mödrar med olika sociala positioner lade ned olika mycket tid och kraft på att orientera sig i utbildningsutbudet och söka efter alternativa utbildningsvägar till sina barn samt på att hjälpa barnen med skolarbete förstås i studien mot bakgrund av deras resurser i form av tid, pengar och skolkunskaper till exempel. Men mödrarnas praktiker betingades också av deras habitus och mer eller mindre omedvetna sätt att förstå och förhålla sig till omvärlden. I tidigare avsnitt gavs tre exempel på olika hållningar till barnens diagnoser hos mödrarna; förståelse och omsorg med stöd av expertkunskap, en kritiskt och distanserad hållning till expertkunskapen och att underkasta sig expertisen. Mödrarnas hållningar till sina barns diagnoser präglades som vi sett av könsstrukturer och av mödrarnas sociala, ekonomiska och kulturella kapital men det tycktes också vara en fråga om mödrarnas förkroppsligade kapital. Vissa hållningar till diagnoserna framstod som möjliga och eftersträvansvärda för mödrar i vissa sociala positioner och de var på mer eller mindre medvetna sätt benägna att förstå och använda diagnoserna på specifika sätt medan samma hållningar inte var möjliga eller ens synliga för mödrar med en annan social bakgrund.

Mödrars känslopraktiker

Hur mödrarna hanterade sina egna, men också andras känslor, i striden om barnens skolgång visade sig kunna vara avgörande för i vilken grad de fick tillgång till resurser, anpassningar och stöd av olika slag samt för i vilken utsträckning de kunde skapa förståelse, både för barnen och för sig själva. Mödrarnas skilda sätt att utrycka och hantera känslor tycktes därmed kunna öppna men också sätta stop för utbildningsvägar för barnen. Som vi sett visade mödrarna ilska på olika

[330] Bourdieu, P. (1986), "The Forms of Capital", s. 17–18.

sätt och i olika grad. Empirin belyste också att mödrarna uppfattades som trovärdiga i olika utsträckning och att trovärdighet ofta stod i motsats till att på ett alltför öppet sätt visa sina känslor. I studien förstås känslor som fast förankrade i och präglade av habitus.[331] Att till exempel Cecilia uttryckte ilska på ett så explicit sätt i relation till skolan, att Claire arbetade hårt för att dölja sin ilska medan Anna-Karin inte iddes uttrycka ilska alls förstås med detta perspektiv mot bakgrund av deras skilda sociala positioner och de känslopraktiker som varit rimliga att utveckla i relation till dessa positioner och under mödrarnas skilda levnadsbanor. Habitus är en trögrörlig struktur som inte ändras i en handvändning. Det förklarar att mödrarnas känslopraktiker i relation till skolan inte växlade från en dag till en annan samt att mödrar med olika social bakgrund reagerade på olika sätt i liknande situationer. Känslopraktikerna formades inte efter en rationell logik eller endast av yttre omständigheter utan efter en logik som formats av mödrarnas skilda levnadsvillkor.

Mödrarnas förkroppsligade kapital ger alltså en ingång till att förstå deras praktiker på olika områden i livet såsom deras olika hållningar till diagnoserna och deras olika sätt att känna och ge uttryck för sina känslor. Tid, som också visade sig vara en viktig aspekt i mödrarnas utbildningsstrategier för sina barn och i deras sociala användningar av diagnoser, kan också förstås som en socialt strukturerad praktik.

Mödrarnas tidspraktiker

Barnen och den skolsituation de befann sig i var mycket tidskrävande för mödrarna. Mödrarna la ned tid på att informera både sig själva och barnens skolor om betydelsen av diagnoserna, på att leta efter alternativa skolor och utbildningsvägar. Mödrarna spenderade också tid på att upprätta och underhålla sociala nätverk av betydelse för barnen och på ett omfattande emotionellt arbete både avseende sina egna känslor och sina barns många gånger krävande känsloliv. Två särskilt tidskrävande aspekter i mödrarnas utbildningsstrategier för sina barn var möten med barnens skolor och kompensation av kunskaper och andra resurser som barnen, på grund av sin svåra skolsituation, inte kunnat tillägna sig genom skolan. Dessutom blev skolpersonalens och andra samhällsaktörers tidsbrist ofta ett problem som hamnade i mödrarnas knä.

Att tiden var socialt strukturerad blev tydligt i mödrarnas beskrivningar av sina barns skolgång. Mödrarna gav, både explicit och implicit, uttryck för att kommunikationen med barnens skolor och kompensationen för barnens bristfälliga skolsituation framför allt var mödrarnas och inte fädernas ansvarsområden. Utöver könsskillnader fanns det skillnader mellan mödrarnas tidsanvändning som grundade sig i deras skilda levnadsvillkor och tillgångar. Ett flexibelt arbete och en god ekonomi genererade till exempel ofta tid mödrarna kunde ägna åt barnens

[331] Scheer, M. (2012), "Are Emotions a Kind of Practice (and is That What Makes Them Have a History)?", s. 193.

skolgång. Det fanns också en kvalitativ dimension av mödrarnas tidsanvändning.[332] Mödrarna i olika sociala positioner använde sig av olika tidspraktiker i den meningen att de använde tiden till olika saker och på olika sätt, de värderade sin tid i olika grad och de hade också olika möjlighet att styra över både sin och skolans tidsanvändning. För att få utdelning för den tid mödrarna la ned på att kommunicera med skolan eller hjälpa barnen med skolarbetet krävdes det också ofta att tiden kombinerades med andra resurser såsom språkliga tillgångar, självförtroende och kunskaper av olika slag. Tid var alltså något som, även om den inte kan betraktas som en tillgång i Bourdieus mening, i allra högsta grad var av betydelse i mödrarnas utbildningsstrategier.

Hysteresis

Som beskrivits i de föregående avsnitten kan mödrarnas habitus förklara att mödrar i olika sociala positioner utvecklade olika praktiker. Habitus ger dock också en ingång till att förstå en känsla av frustration som var gemensam för samtliga mödrar i studien. Alla mödrar gav uttryck för att de var besvikna över avsaknaden av hjälp och stöd och över att kraven och pressen på barnen i skolan och samhället i stort ökat. Mödrarnas frustration över barnens situation och de brister i skolan mödrarna mött genom sina barns skolgång var många gånger dränerande men den utgjorde också ett slags drivkraft i mödrarnas kamp för sina barn. Frustrationen och besvikelsen kan förstås som ett utslag av de relativt radikala förändringar och omstruktureringar av skolan som skett efter det att mödrarna själva gick i skola och den diskrepans mellan mödrarnas förväntningar och förhoppningar om stöd och barnens reella situation som dessa förändringar genererat. Glappet mellan mödrarnas förväntningar på skolan och barnens reella möjligheter blev särskilt tydliga när de jämförde sina barns skolsituation med hur skolan varit när de själva var elever. Omstruktureringar i skolan som mödrarna i studien beskrev kan delvis härledas till de marknadsreformer i skolan som genomförts i början av 1990-talet. Risken att som barn i behov av särskilt stöd bli ”bortvald” av skolor eller att hamna på en fristående resursskola där föräldrarna misstänkte att skolpengen hamnade i ägarnas fickor var exempel på hur nya marknadsinfluerade spelregler förändrat villkoren i skolan. Samtidigt hade marknadsreformerna öppnat upp för möjligheten att välja en fristående resursskola vilket, för de mödrar som upplevde att deras barn hamnat på rätt resursskola, kunde vara en befrielse. Omstruktureringarna på grundskolefältet tycktes också ha med andra aspekter att göra, som pedagogiska och organisatoriska modeller och idéer och ett, enligt mödrarna, ökat konkurrenstänkande i samhället. Mödrarnas utsagor belyste att barn i behov av särskilt stöd drabbades särskilt hårt av de nya villkoren.

Som tidigare beskrivits innebär habitus trögrörliga natur att habitus och fält, det vill säga de inre strukturerna respektive de yttre omständigheterna, kan hamna i ofas. Ett sådant tillstånd, vad Bourdieu kallar hysteresis, kan skapa en

[332] Zerubavel, E. (1979), “Private Time and Public Time”, s. 45.

känsla av frustration och svårigheter att orientera sig.[333] För mödrarna i studien handlade diskrepansen mellan habitus och fält om att förväntningar på skolan om möjligheter och stöd som internaliserats under deras egen uppväxt och skolgång inte överensstämde med de möjligheter och den hjälp deras barn fick i skolan.

Ekonomiskt kapital

Barnens svårigheter påverkade inte sällan familjens ekonomiska situation. Några mödrar hade blivit sjukskrivna och andra, framför allt mödrar i den övre medelklassen, hade gått ned i arbetstid för att få tid till att hjälpa sina barn i högre utsträckning. Om det alls var möjligt för mödrarna att gå ned i tid och i vilken utsträckning familjernas ekonomi påverkades av sådana strategier var både en fråga om familjens inkomst och om det fanns fäder som kunde täcka upp för mödrarnas inkomstbortfall. I de fall mödrarna gick ned i tid för att ta hand om barnen tycktes traditionella könsmönster både ligga bakom beslutet och också skruvas åt i familjerna.

Ekonomiskt kapital i Bourdieus mening är inte bara en fråga om materiella resurser. Kunskap om ekonomins spelregler kan också utgöra ett slags ekonomiskt kapital.[334] För mödrar, framför allt mödrar som inte hade en trygg ekonomi, var information och kunskaper om bidragssystem av betydelse. Frågor som om och hur länge det var möjligt att få ersättning för vård av barn om barnet inte gick i skolan utan blivit så kallad ”hemmasittare” eller i vilken mån barnens diagnoser kunde ge ekonomiskt stöd blev särskilt viktiga frågor i familjer där ekonomin redan från början var pressad.

Socialt kapital

Medan ekonomiskt och kulturellt kapital utgör specifika sorters symboliskt kapital som en individ själv innehar, och som kan lagras i materiella tillgångar, examina och titlar, så intar det sociala kapitalet en annan ställning i Bourdieus sociologi. Det sociala kapitalet i en familj, i en föräldragrupp eller i andra typer av sociala nätverk utgörs av den sammanlagda mängden ekonomiska och kulturella tillgångar som deltagarna i nätverket ackumulerat. Det sociala kapitalet som finns i nätverket kan sedan aktiveras av de enskilda individerna i gruppen.[335] Hur tungt en persons sociala kapital är beror alltså på hur stort socialt nätverk personen har och inte minst på hur omfattande ekonomiska och kulturella tillgångar de som ingår i nätverk innehar sammantaget.[336]

---

[333] Bourdieu, P. & Wacquant, L.J.D. (1992), *An Invitation to Reflexive Sociology*, s. 130.
[334] Broady, D. (1998), ”Kapitalbegreppet som utbildningssociologiskt verktyg.”, s. 3.
[335] Broady, D. (1991), *Sociologi och epistemologi*, s. 177.
[336] Bourdieu, P. (1995), *Praktiskt förnuft*, s. 1; Bourdieu, P. (1986), “The Forms of Capital”, s. 21.

På grund av sina barns skolsvårigheter och vad mödrarna upplevde som avsaknaden av tillräckligt stöd från skolan och samhället befann sig mödrarna i en situation som präglades av osäkerhet. I denna situation blev mödrarnas sociala nätverk särskilt betydelsefulla. Hur omfattande sociala nätverk mödrarna hade, vilken typ av nätverk de ingick i, i vilken grad mödrarna själva initierade och upprätthöll sociala kontakter samt vilka ekonomiska och kulturella tillgångar personerna i mödrarnas nätverk besatt skilde sig dock åt mellan mödrarna. Detta innebar att mödrarnas sociala nätverk formade deras utbildningsstrategier på skilda sätt. Tidigare studier har visat att föräldrars möjlighet att aktivera socialt kapital spelar en avgörande roll för i vilken utsträckning de kan styra över och förbättra sina barns skolgång samt att mängden socialt kapital bland föräldrar är nära förknippad med social klass. I en undersökning av informella föräldranätverk fann till exempel sociologerna Horvat, Weininger, och Lareau att det fanns mycket uttalade skillnader mellan föräldranätverk i medelklassen respektive arbetarklassen. Enligt Horvat, Weininger, och Lareau kunde medelklassföräldrar, i kraft av sitt jämförelsevis tunga sociala kapital, påverka sina barns skolsituation på ett mycket mer effektivt sätt än föräldrarna i arbetarklassen. Medelklassens förmåga att aktivera socialt kapital visade sig vara av särskild betydelse i de fall barnens skolgång blivit problematisk och föräldrarna uppfattade att barnen var i behov av specialpedagogiska insatser.[337]

De sociala nätverken bland mödrarna i den här studien spelade en avgörande roll i deras utbildningsstrategier och nätverken var präglade av mödrarnas klasstillhörighet. Resultaten ligger på så sätt i linje med Horvat, Weininger, och Lareau studie. Men mödrarnas beskrivningar åskådliggjorde också att det fanns viktiga skillnader inom sociala klasser och att skiljelinjen mellan mödrar i arbetarklassen och medelklasserna inte alltid var så tydlig. Den följande genomgången av olika typer av sociala nätverk bland mödrarna belyser att möjligheten att upprätta och upprätthålla sociala kontakter, samt att aktivera ekonomiska och kulturella tillgångar genom dessa, hängde samman med mödrarnas klasstillhörighet men också med könsstrukturer, nationell bakgrund och barnens skolors strategier.

Familj och vänner

Mödrar över klassgränserna beskrev att de förlitade sig på familj och släkt för att få vardagen att gå ihop. I många fall var det mor- och farföräldrar som stöttade familjerna. De kunde exempelvis hjälpa till med omsorgen om barnen och ge ekonomiskt och känslomässigt stöd. De flesta av de intervjuade mödrarna hade familj och släkt som kunde hjälpa till även om omfattningen och typen av hjälp skilde sig åt mellan mödrarna. Några mödrar uttryckte dock att de saknade ett familjenätverk och det lämnade dem i en särskilt prekär situation.

[337] Horvat, E.M., Weininger, E.B. & Lareau, A. (2003), "From Social Ties to Social Capital", s. 334.

Medan möjligheten att få hjälp av släkt och familj i många fall var ovärderlig för omsorgen om barnen skilde sig nyttan av mödrarnas familjenätverk åt när det gällde barnens skolgång. Till skillnad från föräldrarna i arbetarklassen/den lägre medelklassen hade föräldrar i medelklassen och den övre medelklassen ofta svärföräldrar, föräldrar, syskon och ingifta som arbetade eller hade arbetat som lärare, rektorer och läkare till exempel. De resursrika föräldrarna i medelklasserna hade dessutom många gånger vänner och bekanta från det egna arbetslivet med liknande yrkeserfarenheter. Familjemedlemmar och vänner med sådana professionella erfarenheter bidrog med informationskapital i form av kunskap och erfarenheter som var värdefulla när det gällde att förstå barnets svårigheter och hitta vägar fram i utbildningssystemet samt i diskussioner med skolan om hur barnet bäst borde stödjas. Föräldrar med denna typ av familj- och vänskapskontakter beskrev hur de diskuterade barnens skolsituation med personer i det närmaste nätverket och att de lutade sig mot den typ av stöd och kunskap som fanns i deras familje- och vänskapsnätverk. Samtidigt gav dessa föräldrar uttryck för att deras försök att aktivera det kapital som fanns lagrat i deras familjenätverk inte alltid gav den utdelning de hoppats på. Trots tips och råd från familj och vänner var det inte alltid möjligt att finna en skola som passade mödrarnas barn till exempel. Diskrepansen mellan de reella möjligheterna på utbildningsfältet för barnen och mödrarnas förväntningar kunde inte alltid överbryggas trots möjligheten att aktivera ett jämförelsevis tungt socialt kapital i det närmaste nätverket.

Skolpersonal

Kontakter med personal i barnens skolor utgjorde en annan typ av socialt kapital som kom till användning i mödrarnas utbildningsstrategier. Att upprätta och upprätthålla goda kontakter med skolpersonalen var i många fall en arbetsam och krävande balansakt, inte minst eftersom mödrarna samtidigt såg att de behövde ställa krav på skolpersonalen å sina barns vägnar. Förmågan att underhålla goda relationer med skolpersonalen men också det starka värde en del av mödrarna tillskrev goda relationer med personalen var sammanlänkat med mödrarnas andra tillgångar. Professionella kunskaper, i vilken utsträckning mödrarna kunde spendera tid på möten med skolpersonalen, kunskaper om hur skolan fungerade samt om vilka sätt att uttrycka och framställa sig som kunde vara gångbara i mötet med skolan spelade roll i kontakten med skolpersonalen. I vilken mån fäder hade möjlighet att delta och vilka tillgångar de kunde bibringa i mötet med skolan var också av betydelse. Relationerna med skolpersonalen skilde sig på så vis åt mellan mödrar med många tillgångar i medelklasserna och mödrar med få tillgångar i arbetarklassen.

Hur relationen mellan mödrarna och skolpersonalen tog sig i uttryck berodde dock inte bara på mödrarnas agerande utan också på skolpersonalens syn på föräldrarnas respektive skolans ansvar i fråga om barnen. Som vi sett i kapitel 6

menade rektorer på skolor där föräldrarna hade få utbildningstillgångar och rektorer på fristående resursskolor att de tog ett särskilt långtgående ansvar för att hjälpa eleverna på sina skolor. På sådana skolor kunde därför en del mödrar med få resurser genom sina sociala relationer med skolpersonalen aktivera kulturellt kapital i form av kunskaper och erfarenheter hos skolpersonalen i sina utbildningsstrategier. Skolpersonalen på dessa skolor kunde exempelvis hjälpa mödrarna att finna utbildningsvägar för barnen eller tipsa mödrarna om vilken typ av hjälp de kunde få från andra samhällsaktörer.

Föräldragrupper på nätet

Att delta i nätverk för föräldrar till barn med neuropsykiatriska diagnoser på internet genom Facebook var en vanlig praktik bland mödrarna i studien. Att många av de intervjuade mödrarna deltog i sociala nätverk på internet hade delvis med att gör att en relativt många av respondenter i studien rekryterades genom sådana grupper. Att det finns många sådana grupper på nätet indikerar dock att praktiken är relativt vanlig överlag. Graden av engagemang i sådana nätverk skilde sig dock åt mellan mödrarna och det fanns också mödrar i studien som inte alls deltog i sådana nätverk. Genom Facebookgrupper för föräldrar till barn med neuropsykiatriska diagnoser kunde mödrarna aktiver informationskapital. Det kunde röra sig om andra föräldrars personliga erfarenheter av omsorg och fostran av barn med diagnoser, erfarenheter av medicinering, ekonomiskt stöd och annan typ av hjälp från samhället, tips på sätt att ta sig fram i byråkratin samt sätt att argumentera för skolans ansvar och skyldigheter när det gällde elever med diagnoser. Informationen kunde också utgöras av andra föräldrars utlåtanden och erfarenheter av specifika skolor och andra utbildningsvägar. Kunskapen som delades i nätverken kan förstås som kollektiva försök att förstå och navigera i en svåröverblickbar situation. Utbildningsutbudet och former av stöd till barn med neuropsykiatriska diagnoser och särskilda behov var svårnavigerat och mödrarna upplevde ofta att det saknades tillförlitlig information från samhällsaktörer och skolor. De gemensamma försöken att förstå situationen som gjordes i nätverken och den ”heta kunskap” om vägar fram för barnen som producerades där var därför särskilt värdefull för mödrarna.[338] För de mödrar som deltog i nätverken var gemenskapen också betydelsefull. Bara vetskapen att det fanns andra föräldrar som hade liknande svårigheter lindrade känslan av ensamhet beskrev flera mödrar. Mödrarna i nätverken stöttade också varandra på mer direkta sätt, genom att kommentera varandras inlägg i grupperna på uppmuntrande och förstående sätt till exempel.[339]

[338] I en artikel om sociala gruppers skolval ställer Stephen Ball ”cold knowledge” mot ”hot knowledge”. Den förra typen av kunskap består av formell information som skolor själva producerar medan den senare typen utgörs av rykten och föräldrars egna erfarenheter som delas i föräldrars sociala nätverk. Ball, S.J. & Vincent, C. (1998), “’I Heard It on the Grapevine’”, s. 380.

[339] I en studie om ett föräldranätverk på internet med mödrar till barn med ADHD och inlärningssvårigheter framkom att mödrarna i nätverket särskilt värderade nätverket för att det var en källa

Av de intervjuade mödrarna tog mödrar, med olika klassbakgrund, del av vad som skrevs i föräldranätverken på nätet. På så sätt tycktes nätverken på internet vara en mötesplats för skilda sociala grupper i högre utsträckning än nätverk bestående av vänner eller familj. Den senare typen är vanligen klassmässigt homogen.[340] Föräldranätverken på internet hade dock också sina gränser. Barnens diagnoser var till exempel i många fall ett slags inträdesbiljett till nätverken. Vissa föräldranätverk hade formella krav på att de som deltog skulle vara föräldrar till barn med neuropsykiatriska diagnoser. Andra nätverk var formellt sett öppna för alla med barn med särskilda behov men riktade sig ändå på ett tydligt sätt till föräldrar med barn med neuropsykiatriska diagnoser. Deltagande förutsatte också kunskaper, inte minst digital kompetens och goda kunskaper i det svenska språket. Liksom i andra sociala nätverk krävdes det också engagemang och tid för att kunna aktivera det sociala kapitalet fullt ut. Den som själv aktivt deltagit i diskussionerna och på så sätt fått en position i de digitala nätverken hade sannolikt bättre möjligheter att få många svar, gilla-markeringar och kommentarer på sina inlägg än andra. Att nätverken, till allra största delen, bestod av mödrar sände också signaler till fäder att nätverken inte i första hand vände sig till dem. Med andra ord utgjorde föräldragrupperna på nätet en typ av sociala nätverk som inte var alltigenom klassmärkta men som framför allt mödrar med goda kunskaper i svenska, digital vana och vars barn hade en diagnos deltog i.

Aktivistiska föräldranätverk

Intervjuerna med mödrarna belyste också att olika fraktioner inom medelklasserna använde sig av skilda praktiker när det gällde sociala nätverk. Några resursstarka mödrar i studien urskilde sig från de andra mödrarna genom att de skapade starka aktivistiska nätverk med andra mödrar. Med hjälp av dessa nätverk drev de frågan om elever med neuropsykiatriska diagnoser på det politiskt-administrativa fältet. Dessa mödrar, som tillhörde en offentlig/kulturell fraktion inom den övre medelklassen, hade genom sina utbildningar och arbeten mycket goda förmågor när det gällde att uttrycka sig i tal och skrift, leta information samt erfarenhet av media och påverkansarbete på olika sätt. Genom att forma ett starkt socialt nätverk med andra föräldrar, som också hade värdefulla professionella kunskaper och erfarenheter att luta sig mot samt flexibla arbeten där det var möjligt att frigöra tid, kunde dessa mödrar aktivera omfattande tillgångar och på så sätt göra sina röster hörda i diskussioner med utbildningsförvaltningen, politiker och andra. Det erkännande nätverket så småningom fick på det politisk-administrativa fältet gav också mödrarna i nätverket ett slags symboliskt kapital.

till trovärdig och relevant information, för att medlemmarna i nätverket gav varandra emotionellt stöd och förståelse samt för att nätverket var en plats där mödrarna kunde dela sina erfarenheter utan att riskera att bli dömda. Margalit, M. & Raskind, M.H. (2009), "Mothers of Children with LD and ADHD", s. 39.

[340] Horvat, E.M., Weininger, E. B. & Lareau, A. (2003), "From Social Ties to Social Capital", s. 344.

Mödrarna kunde, i nätverkets namn, delta i förhandlingar om ekonomiska resurser och perspektiv på barn med neuropsykiatriska diagnoser på ett sätt som de sannolikt inte hade kunnat som enskilda individer.

De sociala nätverkens gränser

I tidigare sociologiska studier om mödrar till barn med neuropsykiatriska diagnoser har sådana mödrarnas liv beskrivits som präglat av en ensam kamp för sina barn.[341] Alltmedan sådana beskrivningar överensstämmer med mödrarna i den här studien visade sig barnens svårigheter och diagnoser också kunna vara en ingång till sociala nätverk där känslomässigt stöd, kulturellt och ekonomiskt kapital kunde aktiveras.

I den sociologiska litteraturen om föräldrars syn på utbildning och val av skola framställs ofta föräldrar i medelklassen som en välinformerad grupp med starka sociala nätverk genom vilka de kan aktivera tillgångar. Föräldrar i arbetarklassen porträtteras istället som en grupp som saknar relevant information att använda i utbildningssammanhang och som medelklassens motpol. Sådana binära beskrivningar av arbetarklassen och medelklassen har dock ifrågasatts. Det har exempelvis framförts att mäns och kvinnors nätverk skiljer sig åt samt att klasskategorierna döljer viktiga skillnader mellan klassfraktioner likväl som skillnader mellan etniska grupper.[342] I linje med denna kritik tydliggjorde analysen av mödrarna att betydelsen av socialt kapital i deras utbildningsstrategier inte bara betingades av deras klasstillhörighet. Mödrarnas sociala nätverk bestod i hög utsträckning av kvinnor. Mormödrar, väninnor, kvinnliga lärare och vårdpersonal befolkade mödrarnas nätverk. Föräldranätverk på nätet utgjordes, med få undantag, av andra mödrar och de mest drivande i det aktivistiska nätverket var också mödrar. Empirin belyste också att skillnaderna mellan klassgränserna inte alltid var så tydliga. Barnens svårigheter och diagnoser var en ingång till sociala nätverk för mödrar från både medelklasserna och arbetarklasserna och mödrar i en offentlig/kulturell fraktion av den övre medelklassen initierade och aktiverade socialt kapital på sätt som skilde sig från andra resursstarka mödrar. Till sist åskådliggjorde mödrarnas nätverk, vilka till stor del bestod av mödrar med svensk bakgrund, att goda kunskaper i det svenska språket, etniska och kulturella skillnader spelade roll för möjligheten att delta i sociala nätverk och aktivera socialt kapital genom dessa.

[341] Sousa, A.C. (2011), "From Refrigerator Mothers to Warrior-Heroes", s. 229. Blum, L. (2015), *Raising Generation Rx*, s. 239.
[342] Vincent, C. (2017), "'The Children Have Only Got One Education and You Have to Make Sure It's a Good One'", s. 549.

DEL IV
AVSLUTNING

Sammanfattning och konklusioner

Detta konkluderande kapitel inleds med en kort genomgång av studiens utgångspunkter och tillvägagångssätt. Därefter ges en sammanfattning av resultaten av de olika delstudierna. Utöver att återge resultaten i kortform är ambitionen att tydliggöra hur delstudierna kan förstås i relation till varandra och inte minst hur de tillsammans belyser studiens syfte, att förstå de sociala användningarna av diagnoserna ADHD och autism i skolan. Kapitlet avslutas med en epilog där studiens resultat relateras till en sociologisk diskussion om samtida föräldraskap, social klass och kön.

Utgångspunkter och tillvägagångssätt

Inledningsvis tog studien avstamp i en beskrivning av den markanta ökningen av antalet barn i Sverige med diagnoserna ADHD och autism under de senaste årtiondena. Det konstaterades att den stigande andelen barn med diagnoser innebar att diagnoserna blivit ett allt vanligare inslag i familjelivet, skolan och samhället samt att det i den vetenskapliga såväl som i den allmänna debatten i huvudsak fanns två förklaringsmodeller till diagnosökningen. Å ena sidan fanns ett medicinskt perspektiv där uppgången av antalet diagnoser förklarades som en konsekvens av allt mer och allt bättre medicinsk kunskap. Å andra sidan fanns medikaliseringskritiken där medicinska perspektiv på diagnoserna ifrågasattes och de istället betraktades som del i en socialt och kulturellt konstruerad medikalisering i samhället med negativa implikationer. Den föreliggande studien tog ett annat grepp än de två positionerna i debatten genom att undersöka de sociala användningarna av diagnoserna ADHD och autism i grundskolan i Stockholm. Med de sociala användningarna av diagnoser avses aktörers och sociala gruppers skilda sätt att förstå och nyttja diagnoser. Närmare bestämt syftar begreppet på synsätt, diskussioner, beslut och andra former av handlande som rör diagnoserna, exempelvis i det vardagliga sociala livet i hemmet och i skolan. Teoretiskt hämtar studien inspiration från Pierre Bourdieus sociologi. Framför allt används Bourdieus begrepp habitus, kapital, strategi och fält i undersökningen. Vetenskapsfilosofen Ian Hackings teori om diagnoser som interaktiva kategorier nyttjas också. Intervjuer med mödrar till barn med ADHD och autism, intervjuer med rektorer och personal på utbildningsförvaltningen i Stockholms stad samt analyser av statistik och dokument utgör det empiriska underlaget i studien.

Framväxten av en nisch för elever med diagnoser

Avhandlingens första empiriska kapitel redogör för utvecklingen av institutionella och pedagogiska former för elever i behov av särskilt stöd i Stockholm under

perioden 1968–2019. I kapitlet beskrivs hur en särskild nisch med skolverksamheter på grundskolefältet i Stockholm, som framför allt riktade sig till barn med neuropsykiatriska diagnoser, växte fram under tidsperioden. De institutionella och pedagogiska formerna som innefattades i nischen under tidsperioden var den kommunala resursskolan S:t Örjans skolor, ett utbud av fristående resursskolor, mindre undervisningsgrupper som var placerade i och organiserades av grundskolor samt centrala grupper för särskild inriktning (CSI-grupper) som styrdes av utbildningsförvaltningen i Stockholms stad. Utvecklingen av verksamheterna i nischen var i högsta grad föränderlig. Exempelvis lades kommunal skolverksamhet ned medan ett utbud av fristående resursskolor för elever med neuropsykiatriska diagnoser tillkom. Den ekonomiska finansieringen skiftade också både fram och tillbaka under perioden och skolor bytte inriktning, ägare och antagningsprinciper för eleverna.

I delstudien används Bourdieus fältbegrepp för att förstå de villkor som formade framväxten av de institutionella och pedagogiska formerna. Fältbegreppet belyser att nischen utvecklades som en konsekvens av strider mellan aktörer på ett politiskt-administrativt fält, ett vårdfält, det vetenskapliga fältet och inte minst grundskolefältet i Stockholm. Debatten om olika diagnosernas betydelse och värde samt ställningstaganden i denna debatt mellan aktörer på skilda fält inverkade också. Formandet och omformandet av verksamheterna i nischen framstod med detta perspektiv varken som alltigenom avsiktligt eller som en fråga som enkom handlade om att möta barnens behov. Istället var utvecklingen av skolverksamheterna delvis icke-intentionella effekter av strider på flera olika områden i samhället. Strider om skolans och välfärdens styrning mellan aktörer (såsom politiker och skolmyndigheter) på ett politiskt-administrativt fält formade de institutionella och pedagogiska formerna så att dessa kom att organiseras utifrån ett slags marknadslogik. Politiska reformer som möjliggjorde och understödde avknoppning av kommunal och landstingsägd verksamhet, fristående skolor samt skolvalssystem var inte särskilt utformade för skolverksamheterna i nischen men fick genomslag där. Marknadiseringen av skolverksamheterna kom sedan att samspela med villkor för verksamheterna i nischen som formats av strider mellan aktörer på andra områden. De diagnosrelaterade villkoren (exempelvis hur diagnoser förstods och vilka verksamheter de rättfärdigade) var till exempel något som aktörer på det vetenskapliga fältet påverkade. Under en period vann samhällsvetenskaplig forskning, där kategorisering av barn med medicinska diagnoser kritiserades och inkludering av elever förordades, terräng. Skolverksamheter i nischen kom då att anpassas efter detta forskningsperspektiv, exempelvis genom att den kommunala resursskolan S:t Örjans skolor lades ned. Med tiden fick medicinskt inriktad forskning om diagnoserna alltmer gehör i skolan. Samarbeten mellan forskare inom neuropsykiatri, utbildningsförvaltningen och grundskolorna kom då att ersätta tidigare utbyten med samhällsvetenskapliga inkluderingsforskare. Verksamheten i de fristående resursskolorna, vars existens möjliggjorts genom marknadsreformerna, kom också att präglas alltmer av de neuropsy-

kiatriska diagnoserna och det slags kunskap forskning om dem bibringade. Framför allt formade förhållanden på det övriga grundskolefältet utvecklingen av nischen. Svårigheter att bemöta elever i behov av särskilt stöd i grundskolorna, vilka delvis kunde härledas till grundskolornas interna kamp om positioner, ledde till exempel till att elever i behov av särskilt stöd med neuropsykiatriska diagnoser kanaliserades från ordinarie grundskolor till fristående resursskolor och CSI-grupper.

En segmentering av elever med diagnoser

Mot bakgrund av den historiska beskrivningen av institutionella och pedagogiska former för elever i behov av särskilt stöd i kapitel 4 analyserades fördelningen av sådana elever över grundskolefältet i kapitel 5. Analysen, som baserades på ett statistiskt material, visar att varken andelen elever i behov av särskilt stöd eller resurser till sådana elever var jämt fördelade mellan olika grundskolor och skolverksamheter. En jämförelse mellan grundskolor med olika driftsform synliggjorde att de fristående resursskolorna, som ju i princip bara tog emot elever med neuropsykiatriska diagnoser och särskilda behov, föga förvånande, hade högst andel elever i behov av särskilt stöd. En jämförelse mellan ordinarie grundskolor (det vill säga resursskolor undantaget) visade att det på kommunala grundskolor och grundskolor som drevs av stiftelser och ideella organisationer fanns något fler elever i behov av särskilt stöd än på grundskolor som var aktiebolag. Kommunala skolor hade också en högre andel speciallärare och specialpedagoger och en högre andel lärare med specialpedagogisk examen än samtliga typer av fristående skolor, även de fristående resursskolorna. En jämförelse mellan grundskolor med olika social rekrytering visade att grundskolor med många högt utbildade föräldrar hade en lägre andel elever i behov av särskilt stöd än andra skolor och att dessa skolor också hade mindre resurser (färre speciallärare/specialpedagoger och särskilda medel för elever i behov av särskilt stöd) att satsa på elevgruppen. Det fanns dock undantag från denna övergripande bild. En liten grupp grundskolor, varav flera hade Waldorfinriktning eller liknande, hade relativt många elever i behov av särskilt stöd även om eleverna alltså kom från överlag utbildningsstarka hem. Resultaten tolkades som en indikation på ett slags segmentering där det inom den grupp av skolor som dominerades av elever från utbildningsstarka hem fanns en mindre grupp skolor som attraherade elever i behov av särskilt stöd.

En närmare analys av den sociala bakgrunden bland eleverna på de fristående resursskolorna belyste att elevrekryteringen till dessa skolor inte bara styrdes av elevernas svårigheter och diagnoser. Den var också formad av elevernas kön, om eleverna hade svensk eller utländsk bakgrund samt av elevernas föräldrars utbildningsnivå. En hög andel av eleverna på de fristående resursskolorna var pojkar med svensk bakgrund. Utbildningsnivån bland föräldrar till barn på fristående resursskolor var lägre än genomsnittet i Stockholms skolor men skillnaderna

avseende föräldrarnas utbildningsnivå var stor mellan olika fristående resursskolor. Medan vissa fristående resursskolor drog till sig elever från utbildningsstarka familjer utmärktes andra resursskolor av att eleverna kom från hem med relativt få utbildningstillgångar.

I slutet av kapitlet sattes fördelningen av elever i behov av särskilt stöd mellan skolor på grundskolefältet i relation till fördelningen av resurser till elevgruppen. Analysen pekade på att det fanns markant mer resurser till elever i behov av särskilt stöd i de fristående resursskolorna än till sådana elever i vanliga grundskolor. Detta skulle kunna förklaras med att de elever som gick på resursskolorna hade större behov än vad elever i behov av särskilt stöd som gick på grundskolorna hade. Intervjuer med rektorer och personal på utbildningsförvaltningen indikerade dock att elever som gick i en fristående resursskola fick högre ekonomiska anslag än elever i behov av särskilt stöd i vanliga grundskolor även om de hade samma svårigheter.

Skolor med skilda hållningar till eleverna

I kapitel 6 beskrivs hur den interna kampen om positioner mellan grundskolor på grundskolefältet påverkade skolornas förhållningssätt till elever i behov av särskilt stöd. I kapitlet analyseras hur skolornas tillgångar, i form av ekonomiska resurser, elevrekrytering och rykte, formade deras förhållningssätt till elever i behov av särskilt stöd. Analysen baserades på intervjuer med rektorer på grundskolor som, indikerat av skolornas sociala elevrekrytering, befann sig i olika positioner i relation till varandra på grundskolefältet.

Gemensamt för rektorerna på grundskolorna var att de upplevde att frågan om elever i behov av särskilt stöd var en svår fråga. Rektorerna beskrev att det rådde oklarheter om vilket stöd skolorna kunde få till elevgruppen och om hur skolan kunde hjälpa eleverna. Gemensamt för grundskolorna var också att de uppfattande att elever i behov av särskilt stöd, som på olika sätt kunde vara kostsamma, kunde utgöra ett riskmoment för skolorna när de kämpade för att behålla och förbättra sina positioner i relation till varandra på grundskolefältet. I vilken utsträckning grundskolornas verksamhet präglades av elever i behov av särskilt stöd, på vilka sätt elevgruppen stod i konflikt med skolornas arbete för att klara sig i skolkonkurrensen och vilka förhållningssätt till elever i behov av särskilt stöd som stod grundskolorna till buds skilde sig åt mellan skolor i olika positioner på grundskolefältet.

En grupp grundskolor i studien utmärktes av att de var belägna i socioekonomiskt utsatta områden och att de enligt rektorerna hade ”dåligt” rykte. Kännetecknande för skolorna var också att de rekryterade elever från hem med få utbildningstillgångar, att eleverna ofta fick låga betyg och att det fanns en hög andel elever i behov av särskilt stöd. Hos denna typ av grundskolor återfanns en *kompenserande hållning* till eleverna på skolan, inte minst till elever i behov av särskilt stöd och deras familjer. Tack vare den jämförelsevis generösa ekonomiska

tilldelningen till denna typ av grundskolor i Stockholm utgjorde inte elever i behov av särskilt stöd, trots att det var resurskrävande att bemöta sådana elever, ett direkt ekonomiskt hot för skolan enligt de intervjuade rektorerna. Elever i behov av särskilt stöd upplevdes ändå som en risk av rektorerna eftersom en alltför hög andel elever i behov av särskilt stöd kunde leda till ett utflöde av ”starka” elever, vilket i sin tur kunde leda till en nedåtgående spiral med dåligt rykte, ytterligare utflöde av både elever och personal och till slut allvarliga ekonomiska problem. Paradoxalt nog innebar den kompenserande hållningen i sig en risk för dessa skolor eftersom mindre undervisningsgrupper och annat särskilt stöd kunde innebära att skolorna drog till sig ännu fler elever i behov av särskilt stöd. Eftersom dessa grundskolor både hade en mycket hög andel elever i behov av särskilt stöd och, som en del rektorerna beskrev det, redan balanserade på gränsen till att förlora sin plats i konkurrensen på skolmarknaden upplevde rektorerna att situationen var svår. Att se till att elever i behov av särskilt stöd flyttades till en fristående resursskola kunde därför vara ett sätt att hjälpa både eleven och skolan. En sådan strategi förutsatte dock att eleven hade de neuropsykiatriska diagnoser som behövdes för att få en plats på en fristående resursskola.

En annan grupp grundskolor utmärktes av att de rekryterade elever från utbildningsstarka hem, att de hade ett gott rykte som enligt rektorerna baserades på att det var ”ordning och reda” på skolorna, att eleverna hade höga kunskapsresultat samt att personalen var välutbildad. Till skillnad från grundskolor med en kompenserande hållning beskrev rektorer på grundskolor med sådana eftertraktade positioner på grundskolefältet att de hade relativt få elever i behov av särskilt stöd. Trots det uppfattade rektorerna på dessa skolor att det var svårt att bemöta elever som var i behov av särskilt stöd på skolorna. Det krävdes nämligen höga insatser för att behålla en position i denna del av grundskolefältet och skolorna var därför inte beredda att anpassa sin verksamhet efter elever i behov av särskilt stöd alltför mycket. Skolorna var också pressade ekonomiskt och av höga krav från de högpresterande eleverna och deras föräldrar. Förhållningssättet till elever i behov av särskilt stöd bland dessa grundskolor beskrivs i studien som *en hållning med krav på elevens anpassning*.

Medan elever i behov av särskilt stöd ofta uppfattades som en risk för ordinarie grundskolor var den typen av elever den viktigaste tillgången för de fristående resursskolorna. Att kanalisera ”svåra” elever från de ordinarie grundskolorna till de fristående resursskolorna var därför en lösning som kunde gynna både ordinarie grundskolor och fristående resursskolor. Förhållandena underblåste utvecklingen av ett slags symbios mellan de ordinarie grundskolorna och de fristående resursskolorna, som baserade sin verksamhet på att ta emot elever grundskolorna inte mäktade med. De fristående resursskolornas elevrekrytering bestod alltså av elever grundskolorna inte kunde bemöta men det innebar inte att resursskolorna tog emot alla sådana elever. I många fall begränsades resursskolornas elevintag ytterligare genom att man främst antog elever som både hade en autismdiagnos och en eller flera andra neuropsykiatriska diagnoser. Diagnoserna var ett sätt för resursskolorna att beskriva sin inriktning och verksamhet och diagnoserna, som

understöddes av medicinska experter, skänkte också legitimitet till resursskolorna. Barnens diagnoser var dessutom, enligt resursskolerektorerna, nära förbundna med resursskolornas möjlighet att få ekonomiska anslag från kommunen även om kommunens officiella hållning var att en diagnos inte var en förutsättning för att få stöd. De fristående resursskolornas sätt att förhålla sig till elever i behov av särskilt stöd benämns i studien som en *diagnosanpassad hållning.* Trots denna gemensamma hållning var inte de fristående resursskolorna en enhetlig grupp. Liksom mellan grundskolorna på det övriga grundskolefältet fanns det skillnader och en hierarki mellan de fristående resursskolorna. Olika fristående resursskolor hade till exempel olika inriktning och rykte och de rekryterade också elever med olika social bakgrund.

Sammanfattningsvis gav de första delstudierna i undersökningen en bild av ett utbildningsutbud för elever med neuropsykiatriska diagnoser och behov av särskilt stöd som formades och omformades av effekter av strider mellan aktörer på skilda områden i samhället. I den sista delstudien undersöktes mötet mellan mödrar till barn med diagnoser och det utbildningsutbud som analyserats i de första delstudierna. Att studien är inriktad på mödrar har flera orsaker. Ett skäl är att tidigare studier visat att mödrar till barn med neuropsykiatriska diagnoser ofta är särskilt insatta i barnens diagnoser och skolgång och att mödrar därför kunde bidra med värdefull kunskap till studien. En forskningsdesign med fokus på mödrar möjliggjorde också en mer djuplodande analys av betydelsen av tillgångar i sociala gruppers utbildningsstrategier än vad en design som även inbegripit jämförelser mellan mödrar och fäder skulle gjort. Studiens utformning innebar dock inte att frågan om betydelsen av fäder exkluderades från analysen. Mödrarnas utbildningsstrategier och sociala användningar av diagnoser förstods i studien mot bakgrund av mödrarnas sociala, ekonomiska och kulturella tillgångar och utbildningslandskapet som mödrarna navigerade i å sina barns vägnar. På samma sätt som diagnoserna var del av och påverkades av kamper mellan aktörer på de olika fält som beskrivits ovan var diagnoserna inbäddade i och färgade av mödrarnas sociala positioner, tillgångar och strider för sina barns skolgång.

Mödrars utbildningsstrategier för sina barn

I delstudien om mödrarna undersöktes betydelsen av mödrarnas sociala, ekonomiska och kulturella kapital i deras utbildningsstrategier för sina barn och i deras sociala användningar av barnens diagnoser. Mödrarnas praktiker avseende tid och känslor, vilka förstod mot bakgrund av mödrarnas sociala positioner och tillgångar, innefattades också i analysen. Gemensamt för mödrarna i studien var att de ofta, genom sina barns skolsituation, konfronterades med sidor av skolan som de inte kände igen från sin egen skoltid. I korthet levererade skolan mindre stöd och vägledning till barnen än vad mödrarna väntat sig. Bristen på överensstämmelse mellan mödrarnas förväntningar på skolan å sina barns vägnar och de fak-

tiska möjligheterna förstås i studien bland annat mot bakgrund av omstruktureringar i utbildningssystemet som skett sedan mödrarna själva gick i skolan. Exempelvis konfronterades mödrarna med nya sätt att möta och förstå elever i behov av särskilt stöd, ny pedagogik, en resursbrist som enligt mödrarna tilltagit sedan de själva gick i skolan samt vad mödrarna beskrev som ökade krav och förväntningar på eget ansvar och driv hos eleverna. Glappet mellan mödrarnas förväntningar på skolan och de faktiska möjligheterna kan också förstås mot bakgrund av de nya skolsituationer som mödrarna, vilka vanligen själva inte haft skolsvårigheter, hamnade i genom sina barns komplicerade skolsituation.

Med utgångspunkt i Bourdieus habitus- och fältbegrepp analyserades mödrarnas situation som ett tillstånd av hysteresis, där mödrarnas habitus och det omgivande fältet inte harmonierade. Hysteresis kan uppstå om en individ fått en ny social position, genom att exempelvis göra en uppåt- eller nedåtstigande klassresa. Tillståndet kan också uppkomma om strukturen på fältet förändrats och individers dispositioner inte hunnit anpassa sig efter de nya villkoren. Barnens svårigheter i kombination med diskrepansen mellan mödrarnas förväntningar på vad skolan och samhället borde ge barnen och de reella villkoren lämnade mödrarna med upplevelsen av frustration och ett tungt individuellt ansvar för barnen. Mödrarna beskrev också att ansvaret för barnens skolsituation och diagnoser framför allt föll på dem som mödrar och i mindre utsträckning på barnens fäder. Det fanns dock tydliga klasskillnader avseende fädernas närvaro och engagemang i barnens skola och diagnoser. Intervjuer med medel- och arbetarklassmödrar vittnade om att mycket resurser i familjen vanligen innebar att föräldrarna delade på ansvaret för barnen i högre utsträckning än i familjer med lite resurser. Oavsett hur aktiva fäderna var gav dock mödrarna uttryck för att de som mödrar var mer engagerade i frågan om barnens skolgång och diagnoser än vad fäderna var. I den krävande situation som barnens svårigheter gav upphov till fick mödrarnas möjligheter att aktivera sociala, ekonomiska och kulturella tillgångar stor betydelse likväl som mödrarnas socialt strukturerade praktiker avseende tid och känslor. Starka resurser var dock inte någon garanti för att finna vägar fram i skolsystemet för barnen.

Betydelsen av mödrarnas tillgångar, tids- och känslopraktiker

I kampen för att finna möjliga utbildningsvägar för barnen skilde sig resursstarka mödrar i medelklasserna från mödrar i den lägre medelklassen/arbetarklassen genom att de kunde aktivera aspekter av kulturellt kapital såsom vana av att finna, överblicka, värdera och ifrågasätta information. Utmärkande för dessa resursstarka medelklassmödrar var också ett förkroppsligat kulturellt kapital i form av deras starka övertygelse om värdet av att välja ”rätt” utbildningsväg för sina barn. Intervjuerna med mödrarna i den lägre medelklassen/arbetarklassen vittnade om att de inte var lika benägna att välja särskilda skolor till sina barn och övervaka möjliga utbildningsvägar, åtminstone inte i början av barnens skolgång. Även om de resursstarka mödrarna i medelklassen många gånger kunde dra nytta av sina

tillgångar var utfallet av klasskillnaderna trots allt inte alltid så tydliga. I vissa fall var de reella möjligheterna i skolan för barnen begränsade oavsett mödrarnas resurser. Ibland fanns det helt enkelt inte någon passande skolplats för barnen i fråga. En del mödrar med färre tillgångar kom också att dras in i frågan om att söka efter och aktivt välja särskilda skolor till sina barn genom skolpersonalen på barnens skolor. Barn till mödrar i den lägre medelklassen/arbetarklassen gick vanligen i skolor med en kompenserande hållning till föräldrar och elever. Det innebar att skolpersonalen lade särskilt mycket tid och kraft på att hjälpa föräldrarna, exempelvis genom att vägleda elever med stora skolsvårigheter till alternativa skolplaceringar. En del arbetarklassmödrar hittade, med hjälp av skolpersonalen, fram till eftertraktade resursskolor som resursstarka mödrar kämpade hårt för att finna en plats till sina barn på.

Utöver kulturella tillgångar formades mödrarnas utbildningsstrategier för barnen av deras ekonomiska resurser. Framför allt innebar en trygg ekonomisk situation att mycket tid och kraft kunde läggas på omsorg om barnen och på att försöka lösa deras skolsituation. Flera av mödrarna i den övre medelklassen hade under perioder gått ned i arbetstid för att stötta sina barn och komma till rätta med deras svåra skolgång. Att gå ned i arbetstid innebar dock att mödrarna fick ett än större ansvar för barnen och hemmet. Situationen accentuerade på så sätt traditionella könsrelationer som dessa mödrar uttryckte att de var kritiska till men de upplevde ofta att det saknades alternativa lösningar. Familjernas ekonomi betingade således mödrarnas utbildningsstrategier för barnen men barnens svårigheter påverkade inte sällan också familjernas ekonomiska situation. Några mödrar hade till exempel blivit sjukskrivna på grund av den slitsamma situationen där de tvingades balansera barnens behov, krav från barnens skola, sina arbeten och familjelivet i stort. För mödrar i den lägre medelklassen/arbetarklassen och för ensamstående mödrar blev den ekonomiska pressen ofta särskilt svår.

Mödrarnas sociala nätverk formade också deras utbildningsstrategier för barnen. Hur omfattande sociala nätverk mödrarna hade, vilken typ av nätverk de ingick i (familj och vänner, skolpersonal, andra föräldrar eller aktivistiska nätverk till exempel), i vilken grad mödrarna själva initierade och upprätthöll sociala kontakter samt inte minst vilka ekonomiska och kulturella tillgångar personerna i mödrarnas nätverk besatt, skilde sig åt mellan mödrarna. Medan mödrar i den övre medelklassen många gånger kunde aktivera värdefull kunskap och information om vård- och utbildningssystemen genom sina familjer, vänner och arbetskamrater fanns sådana tillgångar ofta inte i arbetarklassmödrarnas egna sociala nätverk. I föräldragrupper på nätet, där värdefull information om möjliga utbildningsvägar för elever med diagnoser delades, samlades dock mödrar över klassgränserna. Samtidigt fanns andra gränser för sådana sociala nätverk på internet. Föräldragrupperna på nätet bestod exempelvis nästan bara av kvinnor. Digital kompetens och kunskaper i det svenska språket var också en förutsättning för att kunna delta.

Mödrarnas beskrivningar av den långa räcka med möten deras barns situation gav upphov till belyste att tid också var en betydelsefull aspekt i mödrarnas kamp

för sina barn. Tiden var relaterad till resurser i den meningen att mödrar med god ekonomi, fria och flexibla arbeten, som i många fall också kunde förlita sig på barnens fäders tid, hade lättare att medverka på möten med barnens skolor än mödrar med färre tillgångar. Dessutom hade mödrar med många resurser bättre möjligheter att styra över skolans och andra samhällsaktörers tidsanvändning. Detta hängde i sin tur samman med mödrarnas kulturella kapital, känsla av självsäkerhet och i vilken grad mödrarna upplevde att de riskerade att betraktas som otillräckliga mödrar eller inte. Mödrar med stora tillgångar vågade tacka nej till möten och be samhällsaktörer att samordna sig för att inte slösa med deras tid. Mödrar med mindre resurser kände sig istället tvingade att tacka ja till möten, trots att deras tid egentligen inte räckte till, för att undvika att uppfattas som oansvariga mödrar. En annan tidskrävande aspekt i mödrarnas utbildningsstrategier för sina barn var deras arbete för att kompensera barnen för uteblivna skolkunskaper. I många fall var skolsituationen för mödrarnas barn så svår att barnen inte kunde tillägna sig kunskaper i skolan såsom andra barn gjorde. Mödrar, över klassgränserna, beskrev att de kände sig pressade att stötta sina barn i skolarbetet och i möjligaste mån lindra deras skolsvårigheter. I vilken mån mödrarna hade tid och kunde luta sig mot egna skolkunskaper samt vilken ambitionsnivå de hade för det kompenserande arbetet varierade dock mellan mödrar i olika sociala positioner. Avsaknaden av tid, ork och utbildningskapital gjorde arbetarklassmödrar mindre benägna att kompensera barnen för deras uteblivna skolkunskaper än mer resursstarka mödrar. Familjer i medelklasserna, som hade mycket resurser att luta sig mot, hade på många sätt bättre förutsättningar att hjälpa barnen med skolarbetet och de lade också ned oerhört mycket tid och kraft på att överföra skolkunskaper och annat kulturellt kapital till sina barn. Men med sådana resurser följde också en klasspecifik typ av press, i form av särskilt höga förväntningar på barnens prestationer. Mödrarnas sätt att kompensera sina barn för deras bristande skolgång illustrerar också att det inte bara var familjernas kapitalvolym som avgjorde hur de värderade vikten av skolkunskaper. I vissa familjer med hemvist i en kulturell/offentlig fraktion av medelklassen hade barnens situation lett till att föräldrarna omvärderat betydelsen av utbildningskapital. Snäva skolkunskaper framstod för dessa familjer som underordnade andra former av lärande och bildning i en vidare mening.

Utöver mödrarnas sociala, ekonomiska och kulturella kapital, och sammanhängande med dessa tillgångar deras tidspraktiker, var känslor av betydelse i kampen om barnens skolgång. Hur mödrarna hanterade sina egna, men också andras känslor, visade sig kunna vara avgörande för i vilken grad de fick tillgång till resurser, anpassningar och stöd av olika slag samt för i vilken utsträckning de kunde skapa förståelse, både för barnen och för sig själva. Mödrarnas skilda sätt att utrycka och hantera känslor kunde därmed bidra till att öppna men också stänga utbildningsvägar för barnen. Med ett bourdieuskt perspektiv är känslor varken universella eller enbart reaktioner på en yttre påverkan. Istället betraktas både vad som är möjligt att uttrycka och faktiskt känna i en specifik situation

som djupt rotat i habitus. Empirin belyste att skilda känslopraktiker stod mödrarna till buds. I vilken grad mödrarna kände sig och framstod som trovärdiga eller inte i mötet med barnens skolor samt hur de hanterade ilska i relation till skolpersonalen skilde sig åt och gick att förstå utifrån deras habitus och tillgångar.

Betydelsen av barnens diagnoser

I det sista kapitlet i delstudien om mödrarna diskuteras betydelsen av barnens diagnoser i mödrarnas utbildningsstrategier för sina barn. I sina analyser av psykiatriska diagnoser visar Hacking att diagnoser kan vara både köns- och klassbundna genom att de under vissa tider och omständigheter är vanligare bland män, kvinnor eller i en viss social klass. Den här studien vittnar om att de sociala användningarna av diagnoserna var både köns- och klasspräglade men på delvis andra sätt än vad Hacking visat. Den samstämmiga bilden bland mödrarna var att de var mer benägna att engagera sig av barnens diagnoser än vad barnens fäder var och diagnoserna var en viktig del av mödrars utbildningsstrategier för sina barn. I kampen om barnens skolgång kunde diagnoserna vara en ingång till både materiella och symboliska tillgångar i form av ekonomiskt stöd, en erkänd kunskap om barn med skolsvårigheter, specifika skolplaceringar samt sociala kontaktnät genom vilka ytterligare resurser kunde aktiveras. Mödrarnas benägenhet att använda diagnoserna för att hjälpa barnen med deras skolgång belyser också hur viktig en fungerande skolgång uppfattas vara idag och vilket ansvar som faller på mödrar när barnens skolgång blir svår.

Att diagnoserna var klassbundna var i den här studien inte så mycket en fråga om att barn till mödrar i en viss klass oftare hade en viss typ av diagnos än barn i andra sociala grupper. Däremot påverkade den mängd och sammansättning resurser barnens mödrar hade det sätt på vilket mödrarna använde diagnoserna. En förutsättning för att diagnoserna skulle ge resurser var till exempel i många fall att mödrarna redan hade tillgångar. De neuropsykiatriska diagnoserna som förklaringsmodell kunde ge utdelning i skolan i form av förståelse för barnen men det krävdes ofta att mödrarna lade tid och kraft på att förmedla kunskap om diagnoserna till skolan. För att diagnoskunskapen skulle erkännas av skolpersonalen och då fungera som ett symboliskt kapital i skolan behövde mödrar delge skolpersonalen kunskapen på ett trovärdigt sätt. Mödrarnas trovärdighet hängde i sin tur samman med vilka tillgångar och känslopraktiker de kunde använda sig av. För de mödrar som hade tillgångar kunde diagnosen bli del i en konverteringsstrategi där en typ av tillgångar omvandlades till en annan. För mödrar med mindre tillgångar var möjligheterna att få utdelning för barnens diagnoser i skolan ofta mer begränsade. Trots de generella klassmönstren visade det sig att sociala, ekonomiska och kulturella tillgångar bland mödrarna också kunde verka på andra, delvis motsägelsefulla, sätt. Det var till exempel långt ifrån alltid tillgångar kunde konverteras genom diagnoserna ens för de mest resursstarka mödrarna i studien. I många fall var barnens utbildningsvägar begränsade, oavsett klass.

Mödrarnas mängd och sammansättning resurser påverkade inte bara i vilken grad diagnoserna kunde bidra till att konvertera resurser. De formade också mödrarnas hållningar till diagnoserna även om skilda hållningar inte på ett enkelt sätt kunde kopplas till en specifik social klass. Tre exempel på skilda hållningar till diagnoser användes för att illustrera att hållningarna till diagnoserna kunde förstås mot bakgrund av mödrarnas resurser och livssituation. Mödrarnas olika hållningar till diagnoserna påverkade också, på skilda sätt, hur de uppfattade och relaterade till sina barn vilket i sin tur på sikt sannolikt formade barnen på olika sätt. Den första hållningen till diagnoserna benämns i studien som *förståelse och omsorg med stöd av expertkunskap*. Mödrar med denna hållning omfamnade diagnosen i den meningen att de i hög utsträckning kom att förstå, fostra och beskriva sina barn med utgångspunkt i diagnosen. För att en sådan hållning skulle vara möjlig krävdes bland annat informationskapital i form av kunskap om diagnoserna och tid till att ge omsorg om barnen i enlighet med den expertkunskap diagnosen medförde. Denna hållning tycktes också samspela med krav på ett slags föräldraskap på vetenskaplig grund som beskrivits som allt vanligare i dagens samhälle. Det andra exemplet på hållning till diagnoserna kallas i studien för *en kritiskt och distanserad hållning till expertkunskapen.* Mödrar med denna typ av hållning var kritiska till att förstå och omnämna barnen med hjälp av diagnoserna. Det innebar inte att mödrarna undvek att hänvisa till eller på andra sätt använda diagnosen för att förbättra sina barns skolgång. Deras motstånd mot att förstå barnen genom diagnosen formade dock deras sätt att interagera med barnen på sätt som skilde sig från mödrar som i hög utsträckning lutade sig mot diagnosen som förklaringsmodell. Mödrar med denna typ av hållning hade omfattande utbildningstillgångar och var väl bevandrade i samhällsanalys och -kritik. Det tredje exemplet på hållning, *att underkasta sig expertisen,* representerades av mödrar med få tillgångar som snarast hade fått sina barns diagnoser sig tilldelade utan möjlighet att själv bestämma över deras betydelse eller att erhålla resurser genom den. Liksom för mödrarna inom de andra hållningarna ändrade diagnosen, i kombination med mödrarnas hållning till den, mödrarnas sätt att förstå och förhålla sig till sitt barn på specifika sätt.

De sociala användningarna av diagnoser i skolan

I den utbildningssociologiska Bourdieutradition, som varit en viktig inspirationskälla till den här undersökningen, förstås individers och sociala gruppers praktiker och förhållningssätt som ett resultat av mötet mellan de sociala, ekonomiska och kulturella tillgångar de fått med sig genom livet och den sociala värld de träder in i. Inom denna typ av forskning är utgångspunkten att utbildning, liksom andra delar av den sociala omvärlden, är strukturerad och hierarkiserad. Det innebär att det på förhand finns en ordning i det grundskolefält individer och sociala grupper möter när de själva eller deras barn börjar skolan. Skolor inom denna ordning värderas inte lika och de förhåller sig till och påverkar varandra.

Med hjälp av de första delstudierna i den föreliggande undersökningen analyserades en del av den sociala omvärld mödrarna i studien hade att förhålla sig till samtidigt som de kämpade för sina barns skolgång. Närmare bestämt undersöktes särskilda institutionella och pedagogiska former för elever i behov av särskilt stöd och neuropsykiatriska diagnoser och ”vanliga” grundskolor vilka visade sig ha olika sätt att förhålla sig till elever med neuropsykiatriska diagnoser och behov av särskilt stöd. Utbildningslandskapet, sett med elever i behov av särskilt stöd som prisma, var svåröverskådligt och präglades av förändring. Det formades både av strider om positioner mellan skolor och av aktörer på andra områden i samhället, alla involverade och präglade av sina egna fält och de strider som pågick där. Mot bakgrund av analysen av skolverksamheterna kunde sedan utbildningsstrategier och de sociala användningarna av diagnoser bland mödrar undersökas. Analysen visade att alla mödrar i studien konfronterades med det svårnavigerade utbudet av skolverksamheter för elever i behov av särskilt stöd och de ständigt pågående striderna om hur barn med diagnoser och särskilda behov borde förstås. Mödrarnas outtröttliga engagemang i sina barns skolgång belyser hur viktigt det är med utbildning för alla idag, oavsett social klass. Att se till att barnen klarade skolan var nästintill alltid första prioritet bland mödrarna, oavsett om de såg att deras barn skulle följa en akademisk eller en praktisk bana i livet. Samtidigt fanns skillnader mellan mödrarna som både kunde härledas till mödrarnas olika mängd och sammansättning av tillgångar och att mödrarnas barn befann sig i olika delar av utbildningslandskapet. Det innebar att vissa utbildningsstrategier och användningar av diagnoserna framstod som möjliga, rimliga och eftersträvansvärda för vissa mödrarna medan de var utom räckhåll eller till och med synhåll för andra mödrar.

I likhet med den bourdieuska traditionen kastar Hackings teorier om diagnoser som interaktiva kategorier, vilket också varit en viktig inspirationskälla i undersökningen, ljus över relationen mellan inre och yttre strukturer. Enligt Hackings teori om diagnoser som interaktiva kategorier formas och omformas diagnoskategorier och människor som får diagnoser i ständigt pågående loopingprocesser där diagnoskategorierna och de diagnostiserade påverkar och förändrar varandra. Det barn som får diagnosen ADHD eller autism förändras genom att barnet självt, dess föräldrar och andra kommer att förstå och behandla barnet på nya sätt. Undersökningsobjektet som ligger till grund för diagnoskategorin, det vill säga barn med en ADHD eller autismdiagnos, kommer därmed att förändras vilket i sin tur innebär att forskare och andra kommer att uppdatera diagnosmanualer och beskrivningar av diagnoserna. På så sätt förändras också själva diagnoskategorin. Den här studien visar att många aktörer är involverade i den komplicerade matris av diagnoskategorier, kunskap, institutioner och aktörer som rör diagnoserna ADHD och autism. Framför allt har vi sett att mödrar och skolor spelar en central roll i denna matris. Med hjälp av de olika delstudierna i undersökningen har mötet mellan mödrar med skilda tillgångar och en del av den sociala omvärlden analyserats samtidigt som studien belyser delar av en matris där diagnoser, myndigheter, organisationer, forskare och inte minst skolor, mödrar

och barn i olika sociala positioner använder och därmed på sikt förändrar betydelsen av diagnoserna. Att de i studien beskrivna sociala användningarna av diagnoserna påverkade betydelsen av diagnoserna ger nya perspektiv på diagnosernas innebörd. I medikaliseringsforskningen beskrivs diagnoserna ofta som ett slags medikaliseringsförtryck och fokus riktas mot att finna en eller flera drivkrafter bakom den, enligt medikaliseringsteoretikerna, negativa och tillsynes linjära medikaliseringen i samhället. Analyserna i den här studien belyser istället att betydelsen av diagnoserna ständigt skiftade och att de formades och omformades av en mängd olika aktörer och sociala grupper.

Epilog: Föräldraskap i tider av osäkerhet

Som beskrivits i inledningen till den här studien är det idag inte särskilt ovanligt att ha ett barn med en ADHD-diagnos eller en autismdiagnos. Andelen barn med någon av de två diagnoserna likväl som andra typer av neuropsykiatriska diagnoser har ökat närmast lavinartat både i Sverige och i andra delar av världen. Den här studiens resultat belyser alltså situationen för en grupp i samhället som numera är relativt stor och som dessutom växer. Men resultaten verkar faktiskt ha ännu större räckvidd. De tycks nämligen inte bara reflektera erfarenheter hos den växande gruppen mödrar till barn med diagnoser utan också säga något i mer generell mening om samtida, och vad som beskrivits som, intensiva former av föräldraskap. Intensivt föräldraskap utmärks av långtgående krav på individuellt ansvarstagande och ett mycket aktivt förhållningssätt till barnen och deras framtid. Det är en typ av föräldraskap som närs i tider av hård konkurrens där barnens framtid förefaller osäker. Intensivt föräldraskap har beskrivits som en könsspecifik ideologi och praktik där barn och barns framtid i hög utsträckning är mödrars individuella ansvar. Enligt det intensiva föräldraskapets logik bör mödrar agera osjälviskt, spendera mycket av sin tid, ekonomiska och andra resurser på sina barn samt följa barncentrerade, expertdrivna, tids- och energikrävande metoder i fostran av sina barn.[343] Sådana beskrivningar av intensivt föräldraskap överensstämmer med krav som mödrarna i den här studien, på mer eller mindre uttalade sätt, förhöll sig till. Som vi sett använde mödrarna, i den mån det var möjligt, sina sociala, ekonomiska och kulturella tillgångar när de kämpade för sina barn. Mödrarna förhöll sig också i allra högsta grad till expertkunskap och de försökte på olika sätt anpassa skolan efter barnen som individer. Även om en del mödrar i studien beskrev att deras barns fäder var djupt engagerade i sina barn belyser studien att en situation, där föräldrar får ta ett långtgående individuellt ansvar och barnens framtid tycks osäker, förstärker traditionella könsstrukturer. Särskilt tung

[343] Hays, S. (1996), *The Cultural Contradictions of Motherhood*, s. 108, 113, 117, 122; Vincent, C. & Maxwell, C. (2016), "Parenting Priorities and Pressures", s. 273; Vincent, C. & Ball, S.J. (2007), "'Making Up' the Middle-Class Child", s. 1061, 1069.

blev situationen för mödrar med få tillgångar som ofta också var de som fick minst stöd av barnens fäder.[344]

I en rad studier betraktas intensivt föräldraskap framför allt som en fråga för medelklassföräldrar. I sådana analyser framhålls att den resursstarka medelklassen utvecklar särskilt intensiva föräldraskaps- och fostransstrategier för att säkra barnens framtid i tider av konkurrens, liberalt marknadstänkande och osäker social reproduktion. Idealet bland dessa resursstarka föräldrar har till och med beskrivits som en fråga om att skapa ett slags ”renässansbarn” med förmågor inom livets alla områden.[345] De resursstarka mödrarna i den här studien utövade ett slags intensivt föräldraskap men istället för att forma barn med många talanger rörde det sig om att förhindra att barnens svårigheter och komplicerade skolsituation skulle få alltför katastrofala följder. Alltmedan den här studien, i linje med studier av intensivt föräldraskap, visar på betydelsen av sociala, ekonomiska och kulturella tillgångar och på klasskillnader mellan grupper med mer respektive mindre tillgångar komplicerar den också bilden av skillnader mellan sociala klasser. Trots att omfattande sociala, ekonomiska och kulturella tillgångar ofta vägde tungt för mödrarna i studien kunde betydelsen av sådana resurser inte tas för givet. Även om tillgångarna kom väl till pass i resursstarka mödrars aktiva arbete för att förbättra barnens skolgång var tillgångarna långt ifrån någon garanti för en lyckosam skolgång. I mötet med utbildningsutbudet fanns det helt enkelt inte alltid några möjliga vägar till en rimlig skolgång för barnen, och det oavsett mödrarnas resurser. Att klasskillnaderna var en komplicerad sak tydliggjordes också i studien genom att det i intervjuer med mödrar med få tillgångar framkom att de kunde dras in i ett slags aktivt och intensivt föräldraskap som ofta tillskrivits resursstarka medelklassföräldrar.[346] Mödrar över klassgränserna kom då också att dela liknande föräldraskapsideal. Möjligheterna att leva upp till de högt ställda kraven var dock inte jämt fördelade mellan mödrar med olika social bakgrund.

[344] Tidigare studier har beskrivit föräldraskap bland föräldrar till barn med neuropsykiatriska diagnoser som särskilt intensivt. Se till exempel Olsvold, A., Aarseth, H. & Bondevik, H. (2019), "'I Think My Son is a Wonderful Chap'", s. 1–4; Litt, J. (2004), "Women's Carework in Low-Income Households", s. 632.

[345] Vincent, C. & Ball, S.J. (2007), "'Making Up' the Middle-Class Child", s. 1068.

[346] Diskrepansen mellan kulturellt formade idéer om vad det innebär att vara en bra mamma och socialt strukturerade möjligheter att nå upp till sådana ideal bland ensamstående mödrar i Sverige med olika klassbakgrund har beskrivits i tidigare studier. Alsarve, J. Lundqvist, Å. & Roman, C. (2017), *Ensamma mammor*, s. 41.

Summary: Children with diagnoses

Starting points and methods

The study begins with a description of the marked increase in the number of children in Sweden with the diagnoses ADHD and autism in recent decades. It was concluded that the growing proportion of children with these diagnoses meant that they had become a common element in family life, schools and society at large. In scientific as well as public debate, two main explanatory models had emerged regarding the increase in the number diagnoses. On the one hand, there was a medical model whereby the increase was explained as being a consequence of more widespread and better medical knowledge of the diagnoses. On the other hand, a medicalisation critique questioned the diagnoses and described them as part of a socially and culturally constructed medicalisation of society with negative implications. The present study departs from another perspective with *the main aim being to analyse the social uses of diagnoses in school in Stockholm*.

The social uses of the diagnoses refer to the different ways in which actors and social groups understand and make use of the diagnoses. More specifically, the term refers to approaches, discussions, decisions and other forms of action related to the diagnoses in everyday social life, at home and at school for example. In terms of theory and method, the study took its inspiration from the sociology of Pierre Bourdieu. In particular, Bourdieu's concepts of habitus, capital, strategy and field were found to be applicable. The study also draws on the philosopher Ian Hacking's theory of diagnoses as interactive kinds. The empirical data on which the study is based consists of interviews with mothers of children with ADHD and autism diagnoses, interviews with school principals and staff of the Education Administration in Stockholm. In addition statistical and document analyses were carried out.

The emergence of a niche for pupils with diagnoses

The first empirical chapter of the study describes the development of institutional and educational arrangements for pupils in need of special support in Stockholm during the period 1968–2019. During this period of time a particular niche for children with neurodevelopmental diagnoses emerged within the compulsory school field in Stockholm developed. The institutional and educational arrangements that the niche comprised consisted of a municipal school for special needs

pupils, called "St Örjan schools", a range of independent schools for pupils with neurodevelopmental diagnoses, special needs groups that were located in and organised by compulsory schools and special needs groups (CSI groups) guided by the Education Administration in Stockholm. The development in the niche was highly dynamic. For example, the municipal school was closed down while a range of independent schools for pupils with neurodevelopmental diagnoses sprang up. The funding arrangements also shifted back and forth during the time period, and schools changed specialisation and ownership as well as their admission principles.

Bourdieu's field concept was used to understand the conditions that shaped the emergence of the institutional and educational arrangements. It was concluded that the niche developed as a consequence of struggles between actors in a political-administrative field, a care field, a scientific field and, in particular, by the schools in the compulsory school field in Stockholm. The debate on the meaning and value of different diagnoses and the positions taken in this debate between actors in different fields also had an impact. From this perspective, the formation and reformation of the schools in the niche appeared to be neither entirely intentional nor solely a matter of meeting the needs of the children. Instead, the development of the institutional and educational arrangements in the niche was non-intentional effects of struggles in several different areas of society. For example, struggles between actors (such as politicians and education authorities) in a political-administrative field concerning how the education system and welfare in general should be governed shaped the institutional and educational arrangements. These struggles resulted in institutional and educational arrangements adjusted to market logic. Political reforms that enabled and supported privatization of municipal institutions, independent schools, and school choice systems were not specifically designed for the schools in the niche but had an impact there nevertheless. The development in the niche was also formed by struggles between actors in other areas. How diagnoses were understood and to what extent they could legitimate the schools in the niche was for example influenced by actors in the scientific field. During one period of time, social science research, which criticised the classification of children with medical diagnoses and recommended inclusion of all pupils, gained ground. Schools in the niche adjusted to this research perspective, leading to the closure of the municipal St Örjan schools for example. Over time, medically focused research commanded more and more respect in the compulsory school field. Cooperation between researchers in neuropsychiatry, the Education Administration in Stockholm and compulsory schools replaced the ideas derived from social science researchers advocating inclusion. In particular, the conditions in the compulsory school field shaped the development in the niche. The difficulties of dealing with pupils in need of special support in compulsory schools, which in part could be attributed to the competition between the schools, led to pupils in need of special support with neurodevelopmental diagnoses being channeled from regular compulsory

schools to independent schools for neurodevelopmental diagnoses (abbreviated as NDD schools hereinafter) and CSI groups for example.

A segmentation of pupils with diagnoses

In light of the historical description of the institutional and educational arrangements for pupils in need of special support presented in Chapter 4, the distribution of these pupils across the compulsory school field was analysed in Chapter 5. The analysis, based on statistical data, shows that neither the proportion of pupils in need of special support nor the resources for such pupils were equally distributed between the schools in the compulsory school field. Independent NDD schools, which in principle only admitted pupils with neurodevelopmental diagnoses and special needs, hardly surprisingly, had the highest proportion of pupils in need of special support. There were slightly more pupils in need of special support in municipal compulsory schools and compulsory schools run by foundations and non-profit organisations than in compulsory schools that were operated as limited companies. In addition, municipal schools had a higher proportion of special needs teachers/special educational needs teachers and a higher proportion of teachers with special educational needs qualifications than all types of independent schools, including independent NDD schools. A comparison between compulsory schools with various kinds of social recruitment showed that compulsory schools with many pupils with highly educated parents had a lower proportion of pupils in need of special support than other schools and that these schools also had fewer resources (fewer special needs teachers and less funding for pupils in need of special support) to invest in this group of pupils. However, there were exceptions to this overall picture. A small group of schools, many of which had a Waldorf specialisation, had relatively many pupils in need of special support even though the pupils at these schools came from homes with much educational capital.

A more detailed analysis of the social background of the pupils attending the independent NDD schools showed that pupil recruitment to these schools was not solely governed by the pupils' difficulties. It was also shaped by the gender of the pupils, whether the pupils had a Swedish or foreign background, and by the level of education of the pupils' parents. A high proportion of pupils at the independent NDD schools were boys with a Swedish background. In general, the education level of the parents of children at independent NDD schools was lower than the average in Stockholm's schools. However, there were marked differences between different independent NDD schools with regards to the parents' education level. While some independent NDD schools attracted pupils from homes with much educational capital, others were distinguished by the fact that the pupils came from homes with little capital of this kind.

At the end of Chapter 5, the distribution of pupils in need of special support between schools in the compulsory school field was presented in relation to the

allocation of resources to this pupil group. The analysis indicated that there were noticeably more resources for pupils in need of special support in independent NDD schools than for such pupils in regular compulsory schools. This could be explained by the fact that the pupils attending the NDD schools had greater needs than the pupils in need of special support attending the compulsory schools. However, interviews with school principals and staff in the Education Administration in Stockholm indicated that pupils attending an independent NDD school received higher funding than pupils in need of special support in regular compulsory schools, even though they had the same difficulties.

Different attitudes to the pupils among the schools

Chapter 6 examined how competition between schools in the compulsory school field affected the attitudes of the schools to pupils in need of special support. The chapter analyses how the schools' assets, in the form of financial resources, pupil recruitment and reputation, shaped their attitudes to pupils in need of special support. The analysis is based on interviews with principals at compulsory schools who, as indicated by the schools' social recruitment, found themselves in different positions in relation to each other in the compulsory school field.

The principals at the compulsory schools felt that pupils in need of special support was a difficult issue. They described a general lack of clarity on what support the schools could get for this group of pupils and on how the school could help the pupils. The compulsory schools also felt that pupils in need of special support, which could be costly in various ways, could pose a risk to schools in their struggles to maintain and improve their positions in the compulsory school field. Despite the similarities concerning the principals perceptions of the issue of pupils in need of special support the schools attitudes to such pupils differed between schools in different positions in the compulsory school field.

One group of compulsory schools in the study was distinguished by the schools' locations in socio-economically vulnerable areas; by – according to the principals – having had a 'poor' reputation; by having recruited pupils with low grades from homes with low education capital and by the high proportion of pupils in need of special support. In this type of school, there was a *compensatory attitude* to the pupils, in particular to pupils in need of special support and their families. Thanks to the comparatively generous funding allocation to this type of school in Stockholm, pupils in need of special support, despite the fact that dealing with these pupils was resource-intensive, did not constitute a direct financial threat to the school. Pupils in need of special support were nevertheless perceived as a risk by the principals, since too high a proportion of pupils in need of special support could lead to an exodus of 'strong' pupils, which in turn could lead to a downward spiral resulting in a poor reputation, a further exodus of both pupils and staff and, ultimately, serious financial problems. Paradoxically, the schools compensatory attitude could put these schools at risk, as smaller classes and other

special support could mean that these schools attracted even more pupils in need of special support. Since these compulsory schools had both a very high proportion of pupils in need of special support and, as some principals described it, were already teetering on the edge of losing out in the competition in the schools market, the principals experienced the situation as difficult. Seeing to it that pupils in need of special support were moved to an independent NDD school could therefore be a way of helping both the pupils and the school. However, this strategy required the pupil to have the neurodevelopmental diagnoses needed to gain a place in an independent NDD school.

Another group of compulsory schools was distinguished by their recruitment of pupils from homes with high levels of education, a good reputation which – according to the principals – was based on the schools being orderly and well run, pupils with high grades, and that the staff was well-educated. In contrast to compulsory schools with a compensatory attitude, the principals of schools with such sought-after positions in the compulsory school field described having relatively few pupils in need of special support. Despite this, the principals of these schools felt that it was difficult to deal with pupils who needed special support in their schools. It took a lot of effort to maintain a high position in the compulsory school field, and the schools were therefore not prepared to make too many adjustments of their activities to accommodate pupils in need of special support. These schools were also under pressure financially and from the high demands of their high-performing pupils and their parents. The attitude to pupils in need of special support among these compulsory schools is described in the study as *an attitude demanding the pupil's adaptation*.

While pupils in need of special support were often perceived as a risk by regular compulsory schools, this type of pupil was the most important asset for the independent NDD schools. Channeling 'difficult' pupils from regular compulsory schools into independent NDD schools was therefore a solution that could benefit both regular compulsory schools and independent NDD schools. These circumstances fuelled the development of a kind of symbiosis between the regular compulsory schools and the independent NDD schools, which based their operations on admitting pupils that the compulsory schools could not cope with. The independent NDD schools thus recruited pupils that the compulsory schools could not deal with. However, this did not mean that the NDD schools admitted all such pupils. In many cases, the pupil intake to NDD schools was further restricted by mainly admitting pupils who had both an autism diagnosis and one or more other neurodevelopmental diagnosis. These diagnoses were a means for NDD schools to define their specialisation and operations. The diagnoses, which were supported by medical experts, also lent legitimacy to the schools. In addition, according to the NDD school principals, the children's diagnoses were closely tied to the possibility of the schools receiving grants from the municipality, although the municipality's official position was that a diagnosis was not a prerequisite for receiving financial aid. In the study, the independent NDD schools' approach to pupils in need of special support is described as *a diagnosis-*

adjusted attitude. Despite this common attitude, independent NDD schools were not a homogeneous group. Just as there were differences between the compulsory schools in the compulsory school field in general, there were differences and a hierarchy between the independent NDD schools. Different independent NDD schools for example had different specialisations and reputations, and they also recruited pupils with different social backgrounds.

In conclusion, the first sub-studies in the investigation gave a picture of an educational supply catering to pupils with neurodevelopmental diagnoses, which was shaped and reshaped by the effects of struggles between actors in different areas of society. In the last sub-study, the encounter between mothers of children with these diagnoses and the educational supply, analysed in the first sub-studies, was investigated. There are several reasons why the study focuses on mothers. One reason is that previous studies have shown that mothers of children with neurodevelopmental diagnoses are often particularly well-informed about their children's diagnoses and schooling, and that mothers could therefore contribute valuable knowledge to the study. A research design that focused on mothers also enabled an in-depth analysis of the importance of capital in social groups' educational strategies than if comparisons between fathers and mothers had also been included in the analysis. However, the design of the study did not mean that the significance of fathers was excluded from the analysis. In sum, the study the mothers' educational strategies for their children and their social uses of the diagnoses were understood in light of the mothers' social, economic and cultural capital *and* the educational landscape that the mothers navigated on behalf of their children. In the same way as the diagnoses were part of and affected by struggles between actors in different fields as described above, the diagnoses were embedded in and shaped by the mothers' social positions, capital and struggles for their children's schooling.

The mothers' educational strategies for their children

The final sub-study analyses the significance of the mothers' social, economic and cultural capital in their educational strategies for their children and for their social uses of the diagnoses. The analysis also includes the mothers' practices in relation to time and emotions. A common denominator for the mothers was that they were often confronted with aspects of the school that they did not recognise from their own school days. In short, the school delivered less support and guidance to the children than the mothers expected. The lack of congruence between the mothers' expectations of the school on behalf of their children and what could actually be done is understood in the study in light of the restructuring of the education system that had occurred since the mothers themselves attended school. For example, the mothers were confronted with new ways of catering to and understanding pupils in need of special support, new teaching methods and a lack of resources which, according to the mothers, had increased since they

attended school. The mothers also described greater expectations of the motivation in the pupils and demands that they themselves would take an encompassing responsibility for their children's education. The gap between the mothers' expectations of the school and the reality of their children's school situation can also be understood in light of the new situations in relation to school that the mothers, who in general had not experienced difficulties in school themselves, ended up in as a result of their children's complex schooling situation.

The mothers' situation was analysed as a state of hysteresis, where there was a mismatch between the mothers' habitus and the surrounding field. Hysteresis can arise when an individual acquires a new social position, for example, through upward or downward mobility on the social ladder. The state may also arise if the structure of the field has changed and the individuals' dispositions have not had time to adapt to the new conditions. The children's difficulties combined with the discrepancy between the mothers' expectations of what school and society ought to give their children and the actual conditions meant that the mothers experienced frustration and a heavy burden of individual responsibility for their children. The mothers also described how responsibility for their children's schooling situation and diagnoses primarily devolved to them as mothers and, to a lesser extent, to the children's fathers. However, there were clear class differences in relation to the presence and involvement of the fathers in their children's schooling and diagnoses. The interviews with the mothers showed that many resources in the family usually meant that the parents shared responsibility for the children to a greater extent than in families with fewer resources. However, no matter how active the fathers were, the mothers stated that as mothers they were more involved in the matter of their children's schooling and diagnoses than the fathers were. In the demanding situations created by their children's difficulties, the mothers' ability to activate social, economic and cultural capital assumed great importance, as did the mothers' socially structured practices regarding time and emotions.

The mothers' capital, time and emotions

In the mothers struggle to ameliorate their children's school situation, mothers in the middle and upper middle classes, who had much capital, differed from mothers in the working class and lower middle class because they, to a large extent, could activate aspects of cultural capital such as the habit of finding, surveying, evaluating and questioning information. What distinguished these resource-rich, middle class mothers was also an embodied cultural capital in the form of their strong belief in the value of choosing the "right" school for their children. The interviews with the mothers in the working class showed that they were not as inclined to active educational choices for their children, at least not in the beginning of their children's schooling. Even though the highly resourced middle class mothers could often benefit from their capital, the outcome of these

class differences was not always very clear. In some cases, the possible ways forward in the school for the children were limited, regardless of the mother's resources. Sometimes there was simply no suitable place in a school for the child in question. Some mothers with fewer resources also ended up getting pulled into the matter of searching for and actively choosing schools for their children through the staff at their children's schools. Children of mothers in the working class and lower middle class usually went to schools with a compensatory attitude towards parents and pupils. This meant that the school staff spent time and energy on helping the parents, for example by directing pupils with major difficulties at school to alternative school placements.

In addition to cultural capital, the mothers' educational strategies were shaped by their economic capital. A secure financial situation meant that ample time and effort could be devoted to the children and to trying to find solutions to their school situation. Several mothers in the upper middle class worked part-time in order to support their children and manage their children's difficulties with their schooling. However, reducing their working hours meant that these mothers were landed with an even greater share of the responsibility for the children and the home. This situation thus accentuated gender divisions. The mothers were critical of the gender inequality that the situation led to but they often felt that there were no alternative solutions. The mothers' educational strategies for their children where thus conditioned by the economy of their families but the children's difficulties could also affected the economic situation of their families. For example, some mothers had been on sick leave because of the arduous situation where they had to balance their children's needs, the demands of their children's schooling and of their own work. For mothers in the working class, lower middle class and single-parent families, the financial pressure became especially hard.

The mothers' social networks also shaped their strategies for their children's education. The range of the mothers' social networks, the types of network they were part of (family and friends, school staff, other parents or activist networks, for example) and, in particular, the economic and cultural capital of the individuals in the mothers' networks differed between the mothers. In particular, the upper middle class mothers were able to activate valuable knowledge and information about the healthcare and education systems through their families, friends and colleagues. In general, the mothers' social networks appeared to be homogeneous by class but in parents' groups online, where valuable information about possible educational paths and resources for children with ADHD and autism diagnoses was shared, mothers got together across class boundaries. However, there were other limits to such social networks on the Internet. For example, these parents' groups consisted almost exclusively of women. Digital skills and knowledge of the Swedish language were also prerequisites for participation.

The mothers' descriptions of the many meetings that their children's difficult school situation gave rise to shed light on the fact that time was also an important aspect of the mothers' struggles for their children. Time was related to the mothers' capital in the sense that mothers with a good economy, flexible jobs, who in

many cases could also rely on the fathers' time, found it easier to participate in meetings with the children's schools than mothers with fewer resources. In addition, resource-rich mothers were better able to control how much of their time the school and other social actors consumed. This, in turn, was associated with the cultural capital of the mothers, their self-confidence, and the extent to which the mothers felt that they were at risk of being regarded as inadequate mothers or not. Mothers with substantial capital were more likely to decline meetings and ask social actors to coordinate themselves so as not to waste their time. Mothers with fewer resources instead felt obliged to say yes to meetings, even though they were pressed for time, to avoid being perceived as irresponsible mothers.

Another time consuming activity for the mothers was to help the children with their school work. In many cases, the children's school situation was so difficult that the children could not acquire knowledge in school as other children did. Mothers, across class boundaries, described feeling pressured to help their children with their school work and, as far as possible, make up for the education they lost out of in school. The extent to which the mothers had time, could rely on their own education and where they set the bar for their compensating efforts varied between mothers in different social positions. A lack of time, energy and educational capital made working class mothers less inclined to spend time on their children's school work. Families in the middle and upper middle classes who had much resources were in many ways better placed to help their children with their school work than mothers with fewer resources. The mothers in the upper middle class often spent an enormous amount of time and effort in transferring knowledge and other cultural capital to their children. However, such resources were also accompanied by a class-specific type of pressure, in the form of particularly high expectations of their children's performances.

In addition to the social, economic and cultural capital of the mothers and – connected with these assets – their time practices, emotions were important in the struggle for the children's schooling. The way the mothers managed their own and others' emotions proved to be decisive for the degree to which the children got access to resources and for the extent to which the mothers could evoke understanding, both for their children and for themselves. The different ways in which the mothers expressed and managed emotions could thus open up, but also close off, educational paths for their children. From a Bourdieusian perspective, emotions are neither universal nor merely reactions to an external influence. Instead, both what is possible to express as well as actually feel in a specific situation is considered to be deeply rooted in habitus. The empirical evidence highlighted that different emotional practices were available to the mothers. For example, the extent to which the mothers felt that they could rely on being perceived as trustworthy or not in their dealings with their children's schools and how the mothers handled anger in relation to the school staff differed between mothers in different social positions.

The children's diagnoses

The last chapter in the sub-study of the mothers discusses the importance of the children's diagnoses in the mothers' educational strategies for their children. In his analyses of psychiatric diagnoses, Hacking shows that diagnoses can be both gender- and class-bound due to the fact that they are more common in certain periods of time and under certain circumstances among men or women, or in a certain social class. This study shows that the social uses of the diagnoses ADHD and autism were shaped by both gender and class but in somewhat different ways from what Hacking points to. The unanimous picture among the mothers was that they were more inclined to become involved with their children's diagnoses than the children's fathers were, and the diagnoses were an important part of the mothers' educational strategies for their children. In the fight for their children's schooling, the diagnoses could be a window to both material and symbolic capital in the form of financial support, established knowledge about children who experience difficulties with school, specific school placements, and social networks through which additional resources could be activated. The propensity of the mothers to use the diagnoses to help their children with their schooling also highlights how important education is perceived to be today and what responsibility falls to mothers when their children's schooling runs into difficulties. In this way the children's diagnoses were gender-bound. The diagnoses were also class-bound but not because the children of mothers in one class had a particular type of diagnosis more frequently than children in other social groups. They were class-bound because the amount and composition of the resources that the children's mothers had at their disposal affected the way in which the mothers used the diagnoses. In many cases, the fact that the mothers already had assets was a prerequisite for the diagnoses to result in resources. For example, the neurodevelopmental diagnoses create understanding for the children in school but this often demanded that the mothers invested time and energy in communicating knowledge about these diagnoses to the school. In order for the knowledge about the diagnoses to be admitted by the school staff and thus function as a form of symbolic capital in the school, the mothers needed to communicate this knowledge to the school staff in a credible way. The credibility of the mothers in turn was dependent on the capital and emotional practices they could draw on. For mothers who had much capital, the diagnosis could become part of a conversion strategy where one type of capital was converted into another. For mothers with fewer assets, the chances of a payoff from their children's diagnoses in the school were often more limited. Despite these general class patterns, it appeared that social, economic and cultural capital among mothers could also operate in other, contradictory, ways. It was not always possible to convert forms of capital through the diagnoses – even for the most resource-rich mothers in the study. In many cases, the educational paths available to the children were limited, regardless of class.

The amount and composition of the mothers' resources not only affected the extent to which their children's diagnoses could contribute to converting their resources. The forms and amount of capital also shaped the mothers' attitudes to the diagnoses, although different attitudes could not be associated with a specific social class in a straightforward way. Three examples of different attitudes to the diagnoses were used to illustrate that attitudes to the diagnoses could be understood in light of the mothers' resources and life situations. The different attitudes of the mothers to the diagnoses also influenced how they perceived and related to their children, which in turn probably shaped the children in various ways in the long term. The first attitude to the diagnoses is referred to in the study as *understanding and care based on expert knowledge*. Mothers with this attitude embraced the diagnosis in the sense that they came to understand, raise and describe their children on the basis of the diagnosis. Such an attitude demanded information capital in the form of knowledge about the diagnoses and time to provide care for their children in accordance with the expert knowledge that devolved from the diagnosis. This attitude also seemed to be in line with requirements for a kind of scientific parenting, which has been described as increasingly common in today's society. The second example of an attitude to the diagnoses in the study is *a critical and distanced attitude to expert knowledge*. Mothers with this kind of attitude were critical of having to understand and talk about their children with the aid of the diagnoses. This did not mean that the mothers avoided referring to or in other ways using the diagnosis to improve their children's schooling. However, their resistance to understanding the children through the lens of the diagnosis shaped how they interacted with the children in ways that differed from mothers who largely relied on the diagnosis as an explanatory model. Mothers with this type of attitude had extensive educational resources and were well-versed in social analysis and criticism. The third example of attitude, *submission to the expertise,* was represented by mothers with fewer assets who had their children's diagnoses more or less thrust upon them without being able to determine the meaning of the diagnoses or obtaining resources because of it. As with the mothers with the other attitudes, the diagnosis and the mother's attitude to it, changed how the mothers understood and related to their children in specific ways.

The social uses of diagnoses in school

In the Bourdieusian sociology, that has been an important source of inspiration for this study, the practices and attitudes of individuals and social groups are understood as being a result of the encounter between the social, economic and cultural capital that they have acquired throughout their lives and the social world they enter into. In this type of research, the starting point is that education, like other parts of the social world, is structured and hierarchical. This means that there is a pre-existing system in the compulsory school field that individuals and

social groups encounter when they or their children begin school. In this system, schools are not valued equally and they relate to and influence each other. With the aid of the first sub-studies in the present investigation, part of the social world that the mothers in the study had to contend with while struggling for their children's schooling was analysed. More precisely, the study investigated specific institutional and educational arrangements for pupils in need of special support and 'regular' compulsory schools, which proved to have different approaches to such pupils. The educational landscape, seen through the lens of pupils in need of special support, was highly dynamic. It was shaped by competition between schools as well as by actors in other areas of society, all involved and marked by their own fields and the struggles that were going on there. In light of the analysis of the schools, the mothers' educational strategies for their children and the mothers' social uses of the diagnoses could then be investigated. The analysis showed that all mothers in the study grappled with navigating the range of schools on offer to pupils in need of special support and the ongoing struggles about how children with these diagnoses and special needs ought to be understood. The tireless commitment of the mothers to their children's schooling sheds light on how important education is perceived to be is today, regardless of social class. Ensuring that children coped with school was a priority among the mothers, whether or not they saw their children as following an academic or practical path in their lives. At the same time, there were differences between the mothers, which could be attributed to the different amounts of capital, what forms of capital that the mothers had at their disposal and to the fact that the mothers' children were situated in different parts of the educational landscape. This meant that certain strategies and uses of the diagnoses appeared to be possible, reasonable and desirable for some mothers while being out of reach or even out of sight for other mothers.

Similar to the Bourdieusian sociology, Hacking's theories about diagnoses as interactive kinds, which have also been an important source of inspiration in this study, shed light on the relationship between internal and external structures. According to Hacking's theory of diagnoses as interactive kinds, diagnosis classifications and the people who get these diagnoses are shaped and reshaped in continuous looping effects where the diagnostic classifications and those diagnosed influence and change each other. A child diagnosed with ADHD or autism is changed as the child itself, its parents and others come to understand and treat the child in new ways. The study object that forms the basis of the diagnostic classification – children with an ADHD or autism diagnosis – will thus change, which in turn means that researchers and others will update their diagnostic manuals and descriptions of the diagnoses. This is how the diagnostic category itself is changed. This study shows that many actors are involved in the complex matrix of diagnostic classification, knowledge, institutions and actors related to the diagnoses ADHD and autism. Above all, we have seen that mothers and schools play a central role in this matrix. With the aid of the various sub-studies in this investigation, the encounter between mothers with different forms of capital and

their social environment has been analysed. The study also highlights parts of a matrix in which diagnoses, government agencies, organisations, researchers and, in particular schools, mothers and children in different social positions use and thus ultimately alter the meaning of the diagnoses. The fact that the social uses of the diagnoses described in the study influenced the meaning of the diagnoses gives new perspectives on the diagnoses. In the medicalisation research, the diagnoses are often described as a kind of medicalised oppression and the focus is directed towards identifying one or more drivers behind medicalisation in society which is perceived as both negative and linear. The analyses in this study instead shed light on the constantly changing nature of the meaning of the diagnoses and that they are shaped and reshaped by a variety of different actors and social groups.

Epilogue: Parenthood in precarious times

As described in the introduction to this study, it is not uncommon to have a child with an ADHD diagnosis or an autism diagnosis. The proportion of children with one of these two diagnoses as well as other types of neurodevelopmental diagnoses have increased dramatically in Sweden and in other parts of the world. The results of this study thus shed light on the situation of a group in society which is now relatively large and also growing. However, the results appear to have an even greater reach. Not only do they reflect experiences in the growing group of mothers of children with these diagnoses, but they also say something in a more general sense about contemporary, and what has been described as, intensive forms of parenting. Intensive parenting is characterised by far-reaching demands to take individual responsibility for and a very active approach to children and their futures. It is a type of parenting that is nourished in times of fierce competition where the future seems uncertain for the children. Intensive parenting has been described as a gender-specific ideology and practice in which children and their futures are largely an individual responsibility of mothers. According to the logic of intensive parenting, mothers ought to act unselfishly, spend much of their time, financial and other resources on their children, and follow child-centred, expert-driven, time-consuming and energy-intensive methods in raising their children.[347] Such descriptions of intensive parenting are consistent with the demands that the mothers in this study, in more or less pronounced ways, contended with.[348] As we have seen, the mothers used their social, economic

[347] Hays, S. (1996), *The Cultural Contradictions of Motherhood*, s. 108, 113, 117, 122; Vincent, C. & Maxwell, C. (2016), "Parenting Priorities and Pressures", s. 273; Vincent, C. & Ball, S.J. (2007), "'Making Up' the Middle-Class Child", s. 1061, 1069.

[348] Previous studies have described parenting among parents of children with neurodevelopmental diagnoses as particularly intensive. See for example Olsvold, A., Aarseth, H. & Bondevik, H. (2019), "'I Think My Son is a Wonderful Chap'"; Litt, J. (2004), "Women's Carework in Low-Income Households".

and cultural capital in their struggles for their children's education. The mothers also depended on expert knowledge and they put much effort into adapting the school to the individual needs of their children. The study also highlights that a situation in which parents are required to take far-reaching individual responsibility and where the child's future appears to be uncertain strengthens traditional gender relations. The situation of mothers with few assets was especially burdened, and these mothers were often also those with the least support from the children's fathers.

In previous studies, intensive parenting is seen primarily as an issue for middle-class parents. Such analyses claim that parents from the privileged middle classes develop especially intensive parenting and strategies for their children's education in order to secure their children's futures in times of fierce competition, free market ideology and uncertainty surrounding social reproduction. The ideal among these highly resourced parents has even been described as about creating a kind of "Renaissance child" with abilities in all areas of life.[349] The resource-rich mothers in this study practiced a kind of intensive parenting, but instead of forming children with exceptional talents in sports, cultural and creative activities the mothers tried to prevent the children's difficulties and complex schooling situations from having overly disastrous consequences. While this study, in line with studies of intensive parenting, shows the importance of social, economic and cultural capital and class differences between groups with more or less assets, it also complicates the picture of class differences. Although extensive social, economic and cultural capital weighed in heavily for the mothers in the study, the significance of such resources could not be taken for granted. Even though these forms of capital were very useful in the highly resourced mothers' active efforts to improve their children's schooling, they did not guarantee a successful education. In the encounter with the educational landscape, there were not always potential paths to a reasonable education available to their children, regardless of their mothers' resources. The study also pointed to that the class differences was a complex matter as the interviews with mothers with fewer assets showed that these mothers could be drawn into a kind of active and intensive parenting that, as described above, is often attributed to middle class parents with many resources. [350] Mothers thus came to share similar parenting ideals across class boundaries. However, opportunities to meet these high demands were not evenly distributed between mothers with different social backgrounds.

[349] Vincent, C. & Ball, S. J. (2007), "'Making Up' the Middle-Class Child", s. 1068.

[350] The discrepancy between culturally shaped ideas concerning what good motherhood is and the socially structured possibilities of reaching such ideals among single mothers in Sweden with various class background has been analysed in previous studies. Alsarve, J. Lundqvist, Å. & Roman, C (2017), *Ensamma mammor*, s. 41.

Appendix

Bilaga 1 Intervjuade föräldrar

	Fingerat namn intervju-personer	Fingerade namn barn	Mamma, yrke, utbildning	Pappa, yrke, utbildning	Social position
1	Ella	Nämns ej vid namn	Skötare, gymnasieutb.	Inte närvarande i barnens liv	Arbetarklass
2	Lisa	Seved och Elsa	Skötare gymnasieutb.	Arbetare, service, grundskoleutb.	Arbetarklass
3	Susanna	Selma	Arbetare, industri gymnasieutb.	Arbetare, bygg, gymnasieutb.	Arbetarklass
4	Cecilia	Erik	Arbetare, service gymnasieutb.	Arbetare, bygg, gymnasieutb.	Arbetarklass
5	Eva Kent	Nämns ej vid namn	Kontorsanställd, gymnasieutb.	Arbetare, transport, yrkesutb.	Arbetarklass/lägre medelklass
6	Anna-Karin	Jakob	Kontorsanställd, gymnasieutb.	Inte närvarande i barnens liv	Arbetarklass/lägre medelklass
7	Emmy	Karin	Kontorsanställd, gymnasieutb.	Arbetare, transport, grundskoleutb.	Arbetarklass/ lägre medelklass
8	Gunnel	Gustav	Kontorsanställd, grundskola	Inte närvarande i barnens liv	Arbetarklass/lägre medelklass
9	Lotten	Nämns ej vid namn	Ekonom, gymnasieutb.	Arbetare, bygg, yrkesutb.	Medelklass ekonomi
10	Katja	Nämns ej vid namn	Arbetare, service, gymnasieutb	Tjänsteman priv sekt, högskoleutb.	Medelklass ekonomi
11	Silvia	Elias	Småföretagare, gymnasieutb.	Småföretagare, gymnasieutb.	Medelklass ekonomi
12	Greta	Nämns ej vid namn	Småföretagare, högskoleutb.	Småföretagare, yrkesutb	Medelklass ekonomi
13	Knut	Nämns ej vid namn	Småföretagare, grundskoleutb	Tjänsteman offentlig sektor, högskoleutb.	Medelklass ekonomi
14	Louise	Nämns ej vid namn	Skötare, längre högskoleutb.	Lägre tjänsteman privat sektor, gymnasieutb.	Medelklass ekonomi
15	Björn	Nämns ej vid namn	Grundskolelärare, Längre högskoleutb.	IT-yrke, gymnaieutb	Medelklass ekonomi
16	Clara	Benjamin	Ekonom, längre högskoleutb.	Ekonom, längre högskoleutb.	Medelklass ekonomi
17	Elin	Nina	Ekonom, yrkesutb.	Ekonom, högskoleutb	Medelklass ekonomi
18	Cia	Nämns ej vid namn	Hälsovårdande yrke, längre högskoleutb.	Arbetare, transport, gymnasieutb.	Medelklass offentlig/kultur
19	Eveline	Nämns ej vid namn	Förskollärare, gymnasieutb.	Arbetare, bygg, grundskoleutb.	Medelklass offentlig/kultur
20	Yrsa	Nämns ej vid namn	Lärare, längre högskoleutb.	Arbetare, bygg, gymnasieutb.	Medelklass offentlig/kultur

21	Tyra	Stig och Henrik	Hälsovårdande yrke, yrkesutb	Arbetare, transport, gymnasieutb.	Medelklass offentlig/kultur
22	Lina	Nämns ej vid namn	Hälsovårdande yrke, längre högskoleutb.	Kulturförmedlande yrke, längre högskoleutb.	Medelklass offentlig/kultur
23	Viktoria	Noel	Kulturförmedlande yrke, längre högskoleutb.	Lärare, längre högskoleutb.	Medelklass offentlig/kultur
24	Sally	Viggo	Gymnasielärare, högskoleutb	Arbetare, bygg, gymnasieutb.	Övre medelklass offentlig/kultur
25	Jenny-Mari	Bill och Daniella	Högre tjänsteman, offentlig sektor, längre högskoleutb.	Kulturförmedlande yrke, grundskoleutb.	Övre medelklass offentlig/kultur
26	Veronica	Neo	Gymnasielärare, längre högskoleutb.	Skötare, grundskola	Övre medelklass offentlig/kultur
27	Åsa	Didrik	Högre tjänsteman, offentlig sektor, längre högskoleutb.	Högre tjänsteman, privat sektor, längre högskoleutb.	Övre medelklass offentlig/kultur
28	Maria	Nämns ej vid namn	Högre tjänsteman, offentlig sektor, längre högskoleutb.	Civilingenjörer, längre högskoleutb	Övre medelklass offentlig/kultur
29	Agneta	Thomas	Kulturförmedlande yrke, längre högskoleutb.	Läkare, längre högskoleutb	Övre medelklass offentlig/kultur
30	Claire	Isak	Högre tjänsteman, offentlig sektor, längre högskoleutb.	Högre tjänsteman, offentlig sektor, längre högskoleutb.	Övre medelklass offentlig/kultur
31	Anna	Henry	Läkare, längre högskoleutb.	Privatanställda specialister, längre högskoleutb	Övre medelklass offentlig/kultur
32	My	Nämns ej vid namn	Kulturförmedlande yrke, längre högskoleutb.	Högre tjänsteman, offentlig sektor, längre högskoleutb.	Övre medelklass offentlig/kultur
33	Henny	Jack	Kulturförmedlande yrke, längre högskoleutb.	Högre tjänsteman, offentlig sektor, längre högskoleutb.	Övre medelklass offentlig/kultur
34	Kicki	Nämns ej vid namn	Universitetslärare/forskare, längre högskoleutb.	Universitetslärare/forskare, längre högskoleutb.	Övre medelklass offentlig/kultur
35	Kristina	Rasmus	Högre tjänstemän privat sektor, gymnasieutb.	Verkställande direktör, gymnaieutb.	Övre medelklass ekonomi
36	Isabell	Alma och Sebastian	Högre tjänsteman i privat sektor, längre högskoleutb.	Högre tjänsteman i privat sektor, längre högskoleutb.	Övre medelklass ekonomi
37	Rut	Nämns ej vid namn	Egenföretagare, längre högskoleutb.	Högre tjänsteman i privat sektor, längre högskoleutb.	Övre medelklass ekonomi

Bilaga 2 Intervjuade rektorer och tjänstemän på utbildningsförvaltning

	Titel	**Organisation**	**Fingerat namn på skola**
1	Rektor	Kommunal grundskola	Omsjöskolan
2	Rektor	Kommunal grundskola	Strömmaskolan
3	Rektor	Kommunal grundskola	Järneksskolan
4	Rektor	Kommunal grundskola	Forsåsskolan
5	Rektor	Kommunal grundskola	Sandsbyskolan
6	Rektor	Kommunal grundskola	Kärnviksskolan
7	Rektor	Kommunal grundskola	Solstaskolan
8	Rektor	Kommunal grundskola	Tallsjöskolan
9	Rektor	Fristående grundskola	Bäckbroskolan
10	Rektor	Fristående resursskola	Åskolan
11	Rektor	Fristående resursskola	Einaskolan
12	Rektor	Fristående resursskola	Furuboskolan
13	Rektor	Fristående resursskola	Båtnässkolan
14	Rektor	Fristående resursskola	Kornsjöskolan
15	Chef	Utbildningsförvaltningen, Stockholms stad	-
16	Chef	Utbildningsförvaltningen, Stockholms stad	-
17	Handläggare	Utbildningsförvaltningen, Stockholms stad	-

Bilaga 3 Intervjuguider

Föräldraintervjuer

- Vilka ingår i din familj?
- Föräldrar och barn, yrken och utbildning/skola
- Far- och morföräldrar; föräldrarnas syskon, yrken och utbildning
- Övriga medlemmar av familjenätverket, andra viktiga sociala kontakter
- Boenden, geografiska förflyttningar
- Semester
- Fritid
- Berätta om ditt barns väg genom skolan.
- Erfarenhet av och syn på neuropsykiatriska diagnoser.
- Mödrars respektive fäders roll i relation till barnet, diagnos och barnets skolgång.
- Den egna skolgången
- Hur har ditt liv påverkats av barnets svårigheter? Jobb, studier? Ekonomi? Orosanmälningar?
- Val av skola och utbildning till övriga barn.

Rektorsintervjuer

- Kan du beskriva din skola? Utmärkande drag i jämförelse med andra skolor?
- Nuvarande situation gällande särskilt stöd på skolan?
- Kan du beskriva organisationen på skolan för elever i behov av särskilt stöd?
- Hur ser du på förutsättningarna för er skola att möta denna grupp?
- Erfarenheter av mötet med elever i behov av särskilt stöd och deras föräldrar?
- Erfarenheter av och syn på det ekonomiska resurssystemet för skolan? Syn på och erfarenhet av tilläggsbelopp?
- Syn på neuropsykiatriska diagnoser?
- Betydelsen av att ha en diagnos/inte ha en diagnos i skolan?
- Betydelsen av skolmarknadsreformerna för skolan och elever i behov av särskilt stöd?
- Perspektiv på frågan om elevers inkludering?
- Syn på/erfarenheter av fristående resursskolor/S:t Örjans skolor?

Bilaga 4 Informationsbrev vårdnadshavare

I studien Elever i behov av särskilt stöd och skolmarknaden analyseras betydelsen av 1990-talets valfrihetsreformer inom skolan (framför allt rätten att välja skola och utvecklingen av fristående skolor) för familjer med barn med särskilda behov, i synnerhet barn med neuropsykiatriska diagnoser såsom ADHD och autismspektrumtillstånd. Studien kommer att bestå av tre delstudier. Den första delstudien fokuserar olika sätt att se på och förstå elever i behov av särskilt stöd och hur dessa synsätt förändrats över tid. I den andra delstudien analyseras hur utbildningsutbudet utvecklats för elever i behov av särskilt stöd i Stockholm sedan 90-talet tills idag. Den tredje delstudien handlar om erfarenheter av skola och val av skola bland föräldrar med barn i behov av särskilt stöd i Stockholm.
I forskningsprojektet kommer cirka 40 vårdnadshavare till barn i behov av särskilt stöd i Stockholm att intervjuas. Avsikten är att lyfta fram olika erfarenheter av både skolval och skolgång och därför intervjuas föräldrar med barn som är inkluderade i vanliga klasser, som går i CSI-grupper eller som går på någon av resursskolorna i Stockholms län. Intervjuerna fokuserar teman såsom familjens bakgrund, barnets väg till den aktuella skolan eller undervisningsgruppen, valet av skola och nuvarande skolsituation samt betydelsen av en eventuell neuropsykiatrisk diagnos i relation till val av skola och skolsituation. Det finns få studier på området och undersökningen kan därför vara ett värdefullt bidrag till förståelsen av utvecklingen och av familjernas situation. Intresset i en studie av detta slag är inte riktat mot enskilda familjer, personer eller elever, utan mot mer generella mönster och tendenser. Intervjuerna tar en till en och en halv timme och bandas för att jag ska slippa bli beroende av anteckningar och bli alltför upptagen med att anteckna under samtalets gång. Ingen obehörig kommer att kunna ta del av intervjuinspelningarna och den intervjuade och/eller information som lämnas i intervjuerna hamnar inte i något dataregister. Ingen individ eller familj kommer heller att kunna identifieras då resultatet publiceras. Enligt personuppgiftslagen, PUL (1998:204), har den som intervjuats rätt att, gratis en gång per år, få ta del av samtliga uppgifter om sig själv som hanteras och vid behov få eventuella fel rättade. Att ställa upp på en intervju är helt frivilligt och den som intervjuas kan både under och efter intervjutillfället, fram till publicering av studien, besluta sig för att inte delta. Jag tar då bort det aktuella intervjumaterialet som underlag för det jag skriver i studien. Avhandlingen förväntas bli klar år 2021 och kommer då att publiceras som en bok. Resultat från forskningsprojektet kommer också att presenteras i artiklar och på konferenser. Forskningshuvudman för projektet är Uppsala universitet. Huvudansvarig för projektets genomförande är min huvudhandledare, docent Ida Lidegran. Under hela forskningsprocessen står vi båda till förfogande för eventuella frågor och funderingar som kan dyka upp längs vägen

Emma Laurin
Doktorand i utbildningssociologi
Uppsala universitet, Forskningsgruppen för utbildnings- och kultursociologi (SEC)
emma.laurin@edu.uu.se

Ida Lidegren
Docent i utbildningssociologi
Uppsala universitet, Forskningsgruppen för utbildnings- och kultursociologi (SEC)
ida.lidegran@edu.uu.se

Bilaga 5 Informationsbrev rektorer

I studien med arbetsnamnet *Elever i behov av särskilt stöd och skolmarknaden* analyseras betydelsen av 1990-talets valfrihetsreformer inom skolan (framför allt rätten att välja skola och utvecklingen av fristående skolor) för familjer med barn med särskilda behov, i synnerhet barn med neuropsykiatriska diagnoser såsom ADHD och autismspektrumtillstånd. Studien planeras bestå av tre delstudier. Den första delstudien fokuserar olika sätt att se på och förstå elever i behov av särskilt stöd över tid. I den andra delstudien analyseras hur utbildningsutbudet utvecklats för elever i behov av särskilt stöd i Stockholm sedan 90-talet tills idag. Den tredje delstudien handlar om erfarenheter av skola och val av skola bland föräldrar med barn i behov av särskilt stöd i Stockholm.
Inom ramen för studien intervjuas ett 20-tal rektorer och cirka 40 vårdnadshavare till barn i behov av särskilt stöd i Stockholm. Jag vill lyfta fram olika skolerfarenheter och skolval och intervjuar därför rektorer på olika skolor och föräldrar med barn som är inkluderade i vanliga klasser, går i CSI-grupper eller på någon av resursskolorna i Stockholms län.

Intervjuerna med rektorer fokuserar teman såsom organisation av utbildning för elever i behov av särskilt stöd samt förutsättningar för och erfarenheter av att möta elever i behov av särskilt stöd. Det finns få studier på området och undersökningen kan därför vara ett värdefullt bidrag till förståelsen av utvecklingen, skolors och familjers situation. Intresset i en studie av detta slag är inte riktat mot enskilda familjer, personer eller elever, utan mot mer generella mönster och tendenser.

Intervjuerna tar cirka en timme och bandas för att jag ska slippa bli beroende av anteckningar samt bli alltför upptagen med att anteckna under samtalets gång. Ingen obehörig kommer att kunna ta del av intervjusvaren och alla uppgifter och synpunkter som framkommit under intervjun eller i samband med den behandlas så att ingen individ eller familj kan identifieras på omvägar då resultatet publiceras. Att ställa upp på en intervju är helt frivilligt och den som intervjuas kan både under och efter intervjutillfället, fram till publicering av studien, besluta sig för att inte delta och jag tar då bort det aktuella intervjumaterialet från studien. Avhandlingen förväntas bli klar år 2020 och kommer då att publiceras som en bok. Resultat från forskningsprojektet kommer också att presenteras i artiklar och på konferenser.

Forskningshuvudman för projektet är Uppsala universitet. Kontaktperson samt huvudansvarig för projektets genomförande är min handledare, docent Mikael Palme och jag själv. Under hela forskningsprocessen står vi till förfogande för eventuella frågor och funderingar som kan dyka upp längs vägen

Emma Laurin
Doktorand i utbildningssociologi
Uppsala universitet, Forskningsgruppen för utbildnings- och kultursociologi (SEC) emma.laurin@edu.uu.se

Mikael Palme
Docent i utbildningssociologi
Uppsala universitet, Forskningsgruppen för utbildnings- och kultursociologi (SEC) mikael.palme@edu.uu.se

Bilaga 6 Samtyckesblankett

Samtyckesblankett för deltagande i intervjustudie inom ramen för forskningsprojektet Elever i behov av särskilt stöd och skolmarknaden som genomförs av doktorand Emma Laurin SEC vid Uppsala universitet under handledning av Ida Lidegran, docent vid Uppsala universitet.

Jag är informerad om projektets syfte och jag har fått veta att jag när som helst kan avbryta min medverkan i intervjustudien.

Genom mitt samtycke ger jag mitt medgivande till att information från intervjun med mig används i analyser i enlighet med forskningsprojektets syften i publikationer från medarbetarna i projektet under förutsättning att inga möjligheter finns att knyta dem till mig som person eller till min familj.

Angående inspelning av intervjun (sätt ett kryss):

□ Jag tillåter att intervjun spelas in.

Jag lämnar härmed mitt samtycke till ovanstående.

Denna blankett upprättas i två exemplar varav ett behålls av den som intervjuas.

Datum:

Underskrift:

Namnförtydligande:

Bilaga 7 Tabeller

Tabell 4. Grundskolor med en hög andel elever med åtgärdsprogram och hög andel högutbildade föräldrar 2014–2016

Skola	Organisationsform	Andel åtgärdsprogram	Andel Spec. ped.	Andel TB	Utbildningsnivå
1	Stiftelse	21	5,3	1,6	3
2	Kommunal	20	10,7	15	3
3	Personal kooperativ	14	5,4	3,5	5
4	Stiftelse	11	9	2,5	4
5	Stiftelse	10	4,4	0	5
6	Kommunal	9	6,5	7,4	3
7	Kommunal	8	6,9	0,5	3
8	Kommunal	7	5,2	1,5	3

Tabell 5. Grundskolor med en låg andel elever med åtgärdsprogram och låg andel föräldrar med hög utbildning 2014–2016

Skola	Organisationsform	Andel åtgärdsprogram	Andel Spec.ped	Andel TB	Utbildningsnivå
9	Aktiebolag	0	12	0.9	1
10	Aktiebolag	0	0	0	1
11	Aktiebolag	0	0	0	1
12	Aktiebolag	0,2	5	0,7	1
13	Kommunal	0,28	6,8	0,4	1
14	Aktiebolag	0,7	7,1	0	1

Tabell 6. Andel per utbildningsnivå hos familjer (högsta utbildningsnivå i hushållet) med barn på resursskolorna respektive på ”vanliga” skolor i Stockholms län 2010–2016

Utbildningsnivå	”Vanliga” grundskolor	Fristående resursskolor
Ej information	2,5	3,9
Förgymnasial utbildning	4,5	4,6
Gymnasieutbildning	30,5	38,2
Kortare högskoleutbildning	16,9	16,8
Längre högskoleutbildning	42	33
Forskarutbildning	3,7	3,4

Tabell 7. Utbildningsförvaltningens utbetalningar av tilläggsbelopp till fristående resursskolor, ”vanliga” fristående skolor och kommunala skolor samt medel till CSI-grupper 2012–2016

	2012	2013	2014	2015	2016
CSI	Ingen uppgift	62 635 243	53 755 078	58 360 895	63 472 850
Resursskolor	113 738 575	132 157 895	118 036 559	132 339 093	138 615 802
”Vanliga” fristående skolor	38 867 415	30 450 872	63 135 166	37 821 122	42 423 615
Kommunala skolor	173 145 298	123 101 345	113 920 815	135 869 827	131 716 282
Total	Ingen uppgift	348 345 355	348 847 618	364 239 937	376 228 549

Tabell 8. Elever boende i Stockholm i kommunal respektive fristående särskiljande verksamhet för elever med neuropsykiatriska diagnoser 2010–2016

	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
Antal elever i Sankt Örjans/CSI	159	150	156	161	187	Ingen uppgift	177
Antal elever i fristående resursskolor	204	305	426	509	585	Ingen uppgift	700
Antal elever samtliga grundskolor i Sthlm	71 157	72 495	74 564	77 770	81 800	86 335	89 608
Andel resursskolelever i Sthlm	0.28	0.42	0.57	0.65	0.72	Ingen uppgift	0.78
Andel CSI-elever i Sthlm	0.22	0.20	0.20	0.20	0.22	Ingen uppgift	0.20

Referenser

Källor

Tryckta källor

Asklund, Lars (2013), Sankt Örjan 1968–2012: Inledning till arkivförteckning över Sankt Örjans skolor. Stockholm: Stockholms stadsarkiv.

Högsta förvaltningsdomstolen, HFD 2017 ref. 50 Mål nr 3086-16.

SFS 2010:800, Skollag. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

SOU 2003:35, För den jag är: Om utbildning och utvecklingsstörning.

Socialstyrelsen m.fl (2010), Barn som tänker annorlunda: Barn med autism, Aspergers syndrom och andra autismspektrumtillstånd.

Socialstyrelsen m.fl. (2014), Kort om ADHD hos barn och ungdomar.

Statistiska centralbyrån (2002), ”MIS 2002:3 Personer med utländsk bakgrund”.

Statskontoret (2008), Prissättning vid överlåtelse av offentlig verksamhet till kommunal personal (s.k. avknoppning): Kommunalrättsliga och EG/EU- rättsliga aspekter. Dnr 2008/59-5.

Stockholms läns landsting (2007), ”Hantering av avknoppningar.” Skrivelse LS 0712-1381.

Stockholms stads kommunfullmäktige (2007), Stockholms stads policy för konkurrens och valfrihet. Beslutsdatum 2007-03-26.

Sweco (2016), ”Stockholms högutbildade på arbetsmarknaden: En nulägesanalys av etablering och matchning på arbetsmarknaden med fokus på utrikesfödda akademiker 2014”, Kommission för ett socialt hållbart Stockholm.

Utbildningsdepartementet (2020), ”Ökad kompetens om neuropsykiatriska svårigheter och sex och samlevnad i lärarutbildningarna.” Promemoria U2020/00176/UH.

Utbildningsförvaltningen Stockholms stad (2007), ”Särskilda undervisningsgrupper och särskoleklasser-omfattning, utveckling, skillnader mellan stadsdelsförvaltningar.” Tjänsteutlåtande Dnr 07-411/219.

Utbildningsförvaltningen, Stockholms stad (2012), ”Inriktning för S:t Örjans skolor.” Tjänsteutlåtande Dnr 12-414/2667.

Utbildningsförvaltningen, Stockholms stad (2013), ”Att rusta skolorna att kunna möta varje elev, oavsett behov Svar på skrivelse från Per Olsson (MP).” Tjänsteutlåtande Dnr 13-516/2553.

Utbildningsförvaltningen Stockholms stad (2013), ”Förslag till nytt system för tilläggsbelopp för elever med ett omfattande behov av stöd i grundskolan.” Tjänsteutlåtande Dnr 13-516/1772.

Utbildningsförvaltningen, Stockholms stad (2014), Skolmarknadsrapport: Fristående resursskolor i Stockholm. Dnr 1.2.3-5499/2014.

Utbildningsförvaltningen Stockholms stad (2018), ”Strategi för utveckling av arbetet med elever i behov av särskilt stöd i Stockholms kommunala grundskolor.” Dnr 1.3.2-46232018.

Utbildningsförvaltningen Stockholms stad (2018), ”Tillgången till CSI-grupper: Svar på skrivelse.” Tjänsteutlåtande Dnr 1.1.3-5048-2018.
Utbildningsförvaltningen Stockholms stad (2019), Kartläggning av elever på fristående skolor med begränsat mottagande: Avdelningen för utveckling och samordning.
Utbildningsnämnden Stockholms stad (2015), ”Verksamhetsberättelse 2014 för Utbildningsnämnden.” Tjänsteutlåtande Dnr 1.2.3-127/2015.
Utbildningsnämnden Stockholms stad (2016), ”Verksamhetsberättelse 2015 för Utbildningsnämnden.” Tjänsteutlåtande Dnr 1.2.3-10750/2015.
Utbildningsnämnden Stockholms stad (2017), Uppdrag för att stärka stadens CSI-verksamhet. 2017-06-01. Olle Burell m.fl. (S) Ingegerd Akselsson Le Douaron m.fl. (MP) Freddy Grip (V).
Utbildningsnämnden Stockholms stad (2018), ”Skrivelse Utbildningsnämnden: Tillgången till CSI-grupper.” Tjänsteutlåtande Dnr 1.1.3-5048-2018.

Elektroniska källor

Aftonbladet (2013-09-19), ”Stockholm ser över resursskolor”. Tillgänglig [elektronisk]:<https://www.aftonbladet.se/senastenytt/ttnyheter/inrikes/a/l1JKl9/stockholm-ser-over-resursskolor> [2020-10-01]
Autism- och Aspergerförbundets blogg (2012-05-28), ”Skolan ska anpassas efter eleverna, inte tvärtom!”. <https://autismasperger.wordpress.com/2012/05/28/skolan-ska-anpassas-efter-eleverna-inte-tvartom/> [2020-10-01]
Dagens Arena (2013-09-19), ”Stockholm backar om resursskolorna”. <https://www.dagensarena.se/innehall/stockholm-backar-om-resursskolorna/> [2020-10-01]
Dagens Nyheter (2012-04-13), ”Rektor försvinner - då drabbas de utsatta barnen”. <https://www.dn.se/sthlm/rektor-forsvinner-da-drabbas-de-utsatta-barnen/> [2020-10-01]
Dagens Nyheter (2013-09-19), ”Storartat att Edholm backar om resursskolor”. <https://www.dn.se/sthlm/storartat-att-edholm-backar-om-resursskolor/> [2020-10-01]
Dagens Nyheter (2014-12-18), ”Resursskola kan stängas efter miljonvinster”. <https://www.dn.se/sthlm/resursskola-kan-stangas-efter-miljonvinster/> [2020-10-01]
Dagens Nyheter (2020-06-09), ”Stockholm startar kommunala resursskolor”. <https://www.dn.se/sthlm/stockholm-startar-kommunala-resursskolor/> [2020-10-01]
Dagens samhälle (2013-09-16), ”Besparingarna på resursskolorna är förödande”. <https://www.dagenssamhalle.se/debatt/besparingarna-pa-resursskolorna-aer-foeroedande-6223> [2020-10-01]
Expressen (2013-09-01), ”Värna välfärden från högerns lättsinne”. <https://www.expressen.se/ledare/anna-dahlberg/varna-valfarden-fran-hogerns-lattsinne/> [2020-10-01]
Ifous (u.å.), ”Inkluderande lärmiljöer”. <https://www.ifous.se/programomraden-forskning/inkludering/> [2020-10-01]
Mynewsdesk (2012-06-18), ”Olikheter är en tillgång i klassrummet”. <https://www.mynewsdesk.com/se/utbildningsforvaltningen/pressreleases/olikheter-aer-en-tillgaang-i-klassrummet-771492> [2020-10-01]
Mynewsdesk (2020-06-10), ”Skolborgarrådet Isabel Smedberg-Palmqvist (L) bygger ut det särskilda stödet”. <https://www.mynewsdesk.com/se/liberalerna-stockholms-stadshus/pressreleases/skolborgarraadet-isabel-smedberg-palmqvist-l-bygger-ut-det-saerskilda-stoedet-3006586> [2020-10-01]
Svenska Dagbladet (2013-09-08), ”Tove Lifvendahl: Vad kostar egentligen mest?” <https://www.svd.se/vad-kostar-egentligen-mest> [2020-10-01]

Resursskolornas hemsidor besökta under 2016–2020

Svalnäs skola och behandling http://www.svalnas.se/
Ängkärrskolan https://angkarrskolan.se/
Magelungen https://magelungen.com/
Svedenskolan Bergshamra https://www.up.se/svedenskolanbergshamra/
Vintertullsskolan https://www.vintertullsskolan.se/
Aspdammskolan och Skolgrunden https://skolgrunden.se/
Jorielskolan https://www.pysslingenskolor.se/jorielskolan/
Kunskapsskolan resursskolan https://www.kunskapsskolan.se/skolor/resursskolan-hagersten
Ingridskolan https://www.ingridskolan.se/
Lunaskolan Bromma https://www.up.se/lunaskolanbromma/
Sofiaängen http://www.sofiaangen.se/
Tasava skola https://nytida.se/verksamheter/tasava-skola/
Helleborus https://www.helleborusskolan.se/
Magitaskolan https://magitaskolan.se/
Snitz skolor https://snitz.se/
Mellansjöskolan https://nytida.se/verksamheter/mellansjo-skola/

Litteratur

Alsarvare, Jenny, Lundqvist, Åsa, Roman, Christine (2017), *Ensamma mammor: Dilemman, resurser och strategier*. Malmö: Gleerups.

Aarseth, Helen (2014), "Lyst til læring eller «Fit for Fight»? Middelklasse familiens læringskulturer", s. 168–188 i H.B. Nielsen (red), *Forskjeller i klassen: Nye perspektiver på kjønn, klasse og etnisitet i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Aarseth, Helene (2018), "Fear of Falling – Fear of Fading: The Emotional Dynamics of Positional and Personalised Individualism", *Sociology*, vol. 52, nr 5, s. 1087–1102.

Abi-Rached, Joelle M. & Rose, Nikolas (2010), "The Birth of the Neuromolecular Gaze", *History of the Human Sciences,* vol. 23, nr 1, s. 11–36.

Ahmed, Ali & Hammarstedt, Mats (2020), "Do Swedish Schools Discriminate Against Children with Disabilities?". IFN Working Paper No. 1330.

Ambjörnsson, Fanny (2008), *I en klass för sig. Genus, klass och sexualitet bland gymnasietjejer.* Stockholm: Ordfront.

Ambrose, Anna (2017), *Att navigera på en skolmarknad: En studie av valfrihetens geografi i tre skolor*. Stockholm: Barn och ungdomsvetenskapliga institutionen, Stockholms universitet.

Amor, Antonio M. Hagiwara, Mayumi, Shogren, Karrie A., Thompson, James R., Verdugo, Miguel Ángel, Burke, Kathryn, M. & Aguayo, Virginia (2019), "International Perspectives and Trends in Research on Inclusive Education: A Systematic Review", *International Journal of Inclusive Education,* vol. 23, nr 12, s. 1277–1295.

Anastasiou, Dimitris & Kauffman, James M. (2009), "When Special Education Goes to the Marketplace: The Case of Vouchers", *Exceptionality: The Official Journal of the Division for Research of the Council for Exceptional Children,* vol. 17, nr 4, s. 205–222.

Artiles, Alfredo J., Kozleski, Elizabeth B., Dorn, Sherman & Christensen, Carol (2006), "Learning in Inclusive Education Research: Re-mediating Theory and Methods with a Transformative Agenda", *Review of Research in Education,* vol. 30, nr 1, s. 65–108.

Atladottir, Hjördis O. m.fl. (2015), "The Increasing Prevalence of Reported Diagnoses of Childhood Psychiatric Disorders: A Descriptive Multinational Comparison", *European Child & Adolescent Psychiatry,* vol. 24, nr 2, s. 173–183.

Axelsson, Runo & Axelsson, Susanna Bihari (2006), "Integration and Collaboration in Public Health: A Conceptual Framework", *The International Journal of Health Planning and Management,* vol. 21, nr 1, s. 75–88.
Bagley, Carl & Woods, Philip A. (1998), "School Choice, Markets and Special Educational Needs", *Disability & Society,* vol. 13, nr 5, s. 763–783.
Ball, Stephen J. (1993), "Education Markets, Choice and Social Class: The Market as a Class Strategy in the UK and the USA", *British Journal of Sociology of Education*, vol. 14, nr 1, s. 3–19.
Ball, Stephen J. (2003), "The Risks of Social Reproduction: the Middle Class and Education Markets", *London Review of Education*, vol.1 nr 3, s. 163–175.
Ball, Stephen J. & Vincent, Carol (1998), "'I Heard It on the Grapevine': 'Hot' Knowledge and School Choice", *British Journal of Sociology of Education,* vol. 19, nr 3, s. 377–400.
Barker, Kristin (1998), "A Ship upon a Stormy Sea: The Medicalization of Pregnancy", *Social Science & Medicine,* vol. 47, nr 8, s. 1067–1076.
Blaxter, Mildred (1978), "Diagnosis as Cathegory and Process: The Case of Alcoholism", *Social Science & Medicine,* vol. 12, s. 9–17.
Blix, Stina Bergman & Wettergren, Åsa (2019), *Professional Emotions in Court: A Sociological Perspective.* London: Routledge.
Blomqvist, Camilla (2012), "Samarbete med förhinder: Om samarbete mellan BUP, socialtjänst, skola och familj". Göteborg: Institutionen för socialt arbete, Göteborgs universitet.
Blum, Linda (2007), "Mother-Blame in the Prozac Nation: Raising Kids with Invisible Disabilities", *Gender & Society,* vol. 21, nr 2, s. 202–226.
Blum, Linda (2015), *Raising Generation Rx: Mothering Kids with Invisible Disabilities in an Age of Inequality*. New York: New York University Press.
Bourdieu, Pierre (1984 [1979]), *Distinction: A Social Critique of the Judgement of Taste*. Cambridge: Harvard University Press.
Bourdieu, Pierre, (1986) "The Forms of Capital", s. 241–58 i Richardson, John (red), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. Westport, CT: Greenwood.
Bourdieu, Pierre (1988 [1984]), *Homo Academicus*. Stanford, California: Stanford University Press.
Bourdieu, Pierre (1995[1980]), *Praktiskt förnuft: Bidrag till en handlingsteori.* Göteborg: Diadalos.
Bourdieu, Pierre (1996[1989]), *The State Nobility: Elite Schools in the Field of Power*. Cambridge: Polity Press.
Bourdieu, Pierre (1999[1993]), "Understanding" s. 607–626 i Bourdieu, Pierre (red.), *The Weight of the World: Social Suffering in Contemporary Society*. Cambridge: Polity Press.
Bourdieu, Pierre (2000[1992]), *Konstens regler: Det litterära fältets uppkomst och struktur*. Stockholm: Brutus Östlings Bokförlag Symposion.
Bourdieu, Pierre (2000[1997]), *Pascalian Meditations*. Cambridge: Polity Press.
Bourdieu, Pierre (2001[1998]), *Masculine Domination*. Stanford: Stanford University Press.
Bourdieu, Pierre (2005), *The Social Structures of Economy*. Cambridge: Polity Press.
Bourdieu, Pierre, Boltanski, Luc, Castel, Robert, Chamboredon, Jean-Claude & Schnapper, Dominique (1996[1965]), *Photography: A Middle-Brow Art*. Cambridge: Polity Press.
Bourdieu, Pierre & Passeron, Jean-Claud (1979[1964]), *The Inheritors: French Students and their Relation to Culture*. Chicago: The University of Chicago Press.
Bourdieu, Pierre & Wacquant, Loïc J.D. (1992), *An Invitation to Reflexive Sociology*. Chicago: The University of Chicago Press.
Broady, Donald (1991[1990]), *Sociologi och epistemology: Om Pierre Bourdieus författarskap och den historiska epistemologin.* Stockholm: HLS Förlag.

Broady, Donald (1998), ”Kapitalbegreppet som utbildningssociologiskt verktyg.”, *Skeptronhäften* nr 15. Uppsala: SEC, ILU, Uppsala universitet.

Brown, Phil (1995), “Naming and Framing: The Social Construction of Diagnosis and Illness”, *Journal of Health and Social Behavior,* Extra Issue, s. 34–52.

Bunar, Nihad (2009), *När marknaden kom till förorten: valfrihet, konkurrens och symboliskt kapital i mångkulturella områdens skolor*. Lund: Studentlitteratur.

Börjesson, Mikael (2005), *Transnationella utbildningsstrategier vid svenska lärosäten och bland svenska studenter i Paris och New York*. Uppsala: Pedagogiska institutionen och SEC/ILU, Uppsala universitet.

Carlhed, Carina (2007), *Medicinens lyskraft och skuggor: Om trosföreställningar och symbolisk makt i habiliteringen 1960–1980.* Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.

Carlsson, Reidun & Nilholm, Claes (2004), ”Demokrati och inkludering: En begreppsdiskussion”, *Utbildning & demokrati,* vol. 13, nr 2, s. 77–95.

Comstock, Edward J. (2011), “The End of Drugging Children: Toward the Genealogy of the ADHD Subject”, *Journal of the History of the Behavioral Sciences,* vol. 47, nr 1, s. 44–69.

Conrad, Peter (1975), “The Discovery of Hyperkinesis: Notes on Medicalization of Deviance”, *Social Problems*, vol. 23, nr 1, s. 12–21.

Conrad, Peter (1992), “Medicalization and Social Control”, *Annual Review of Sociology,* vol. 18, nr 1, s. 209–232.

Conrad, Peter (2005), “The Shifting Engines of Medicalization”, *Journal of Health and Social Behavior,* vol. 46, nr 1, s. 3–14.

Conrad, Peter (2007), *The Medicalization of Society: On the Transformation of Human Conditions into Treatable Disorders*. Baltimore: The John Hopkins University Press.

Conrad, Peter & Potter, Deborah (2000), “From Hyperactive Children to ADHD Adults: Observations on the Expansion of Medical Categories”, *Social Problems*, vol. 47, nr 4, s. 559–582.

Corcoran, Jacqueline, Schildt, Brent, Hochbrueckner, Rebecca & Abell, Julia (2017), “Parents of Children with Attention Deficit/Hyperactivity Disorder: A Meta-Synthesis, Part I”, *Child and Adolescent Social Work Journal*, vol. 34, nr 4, s. 281–335.

Cottingham, Marci D. (2016), “Theorizing Emotional Capital”, *Theory and Society,* vol. 45, nr 5, s. 451–470.

Courcy, Isabelle & des Rivières, Catherine (2017), “‘From Cause to Cure’: A Qualitative Study on Contemporary Forms of Mother Blaming Experienced by Mothers of Young Children with Autism Spectrum Disorder”, *Journal of Family Social Work,* vol. 20, nr 3, s. 233–250.

Eyal, Gil, Hart, Brendan, Oncular, Emine, Oren, Neta & Rossi, Natasha (2010), *The Autism Matrix*. Oxford, UK: Polity Press.

Faraone, Stephen V, Sergeant, Joseph, Gillberg, Christopher & Biederman, Joseph (2003), “The Worldwide Prevalence of ADHD: Is It an American Condition?”, *World Psychiatry,* vol. 2, nr 2, s. 104–113.

Farrugia, David (2009), “Exploring Stigma: Medical Knowledge and the Stigmatisation of Parents of Children Diagnosed with Autism Spectrum Disorder”, *Sociology of Health & Illness,* vol. 31, nr 7, s. 1011–1027.

Fitzgerald, Terence D. (2009), “Controlling the Black School-Age Male: Psychotropic Medications and the Circumvention of Public Law 94-142 and Section 504”, *Urban Education,* vol. 44, nr 2, s. 225–247.

Forsberg, Håkan (2015), *Kampen om eleverna: Gymnasiefältet och skolmarknadens framväxt i Stockholm, 1987–2011*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.

Foucault, Michel (2003[1963]), *The Birth of the Clinic*: *An Archaeology of Medical Perception*. E-bok, Routledge.

Francis, Ara (2012), "Stigma in an Era of Medicalisation and Anxious Parenting: How Proximity and Culpability Shape Middle-class Parents' Experiences of Disgrace", *Sociology of Health & Illness,* vol. 34, nr 6, s. 927–942.
Friedson, Eliot (1988 [1970]), *Profession of Medicine: A Study of the Sociology of Applied Knowledge*. Chicago: The University of Chicago Press.
Furedi, Frank (2006), "The End of Professional Dominance", *Society,* vol. 43, nr 6, s. 14–18.
Garcia, Sandrine (2013), *À l'école des dyslexiques: Naturaliser ou combattre l'échec scolaire?* Paris: La Découverte.
Ginker, Roy Richard (2007), *Unstrage Minds: Remapping the World of Autism*. New York: Basic Books.
Giota, Joanna & Lundborg, Olof (2007), *Specialpedagogiskt stöd i grundskolan: Omfattning, former och konsekvenser,* IPD-rapport 2007:3, Göteborg: Utbildningsvetenskapliga fakulteten, Göteborgs universitet.
Graham, Linda J. (2008), "From ABCs to ADHD: the Role of Schooling in the Construction of Behaviour Disorder and Production of Disorderly Objects", *International Journal of Inclusive Education,* vol. 12, nr 1, s. 7–33.
Graham, Linda J. & Slee, Roger (2008), "An Illusory Interiority: Interrogating the Discourse/s of Inclusion", *Educational Philosophy and Theory,* vol. 40, nr 2, s. 277–293.
Gray, David E. (2002), "'Everybody Just Freezes. Everybody is just Embarrassed': Felt and Enacted Stigma among Parents of Children with High Functioning Autism", *Sociology of Health & Illness,* vol. 24, nr 6, s. 734–749.
Gray, David E. (2003), "Gender and Coping: The Parents of Children with High Functioning Autism", *Social Science & Medicine,* vol. 56, nr 3, s. 631–642.
Gustafson, Katarina & Hjörne, Eva (2015), "Friskolan en frizon för elever i behov av särskilt stöd? Inkludering, olikhet och specialpedagogik för alla", *Pedagogisk forskning i Sverige*, vol. 20, nr 3–4, s. 273–292.
Göransson, Kerstin & Nilholm, Claes (2014), "Conceptual Diversities and Empirical Shortcomings: A Critical Analysis of Research on Inclusive Education", *European Journal of Special Needs Education,* vol. 29, nr 3, s. 265–280.
Hacking, Ian (1995), "The Looping Effects of Human Kinds", s. 351–383 i Sperber, Dan Premack, David & Premack, Ann James (red), *Causal Cognition: A Multidisciplinary Debate*. New York: Oxford University Press.
Hacking, Ian (1999), *The Social Construction of What?* Cambridge: Harvard University Press.
Hacking, Ian (2002), *Mad Travelers: Reflections on the Reality of Transient Mental Illnesses*. Cambridge: Harvard University Press.
Hacking, Ian (2006) "Kinds of People: Moving Targets", British Academy Lecture, 11 April 2006.
Hacking, Ian (2010), "Pathological Withdrawl of Refugee Children Seeking Asylum in Sweden", *Studies in History and Philosophy of Science Part C: Studies in History and Philosophy of Biological and Biomedical Sciences,* vol. 41, nr 4, s. 309–317.
Harwood, Valerie (2010), "The New Outsiders: ADHD and Disadvantage", s. 119–142 i Linda. J. Graham (red), *(De)Constructing ADHD: Critical Guidance for Teachers and Teacher Educators.* New York: Peter Lang.
Haug, Peder (1998), *Pedagogiskt dilemma: specialundervisning*. Stockholm: Skolverket.
Hays, Sharon (1996), *The Cultural Contradictions of Motherhood*. New Haven: Yale University Press.
Hochschild, Arlie Russell (1979), "Emotion Work, Feeling Rules, and Social Structure", *American Journal of Sociology,* vol. 85, nr 3, s. 551–575.
Hollway, Wendy & Jefferson, Tony (2000), *Doing Qualitative Research Differently: Free Association, Narrative and the Interview Method*. London: SAGE.
Holmqvist, Mikael (2015), *Djursholm: Sveriges ledarsamhälle*. Stockholm: Atlantis.

Horvat, Erin McNamara, Weininger, Elliot B. & Lareau, Annette (2003), "From Social Ties to Social Capital: Class Differences in the Relations Between Schools and Parent Networks", *American Educational Research Journal,* vol. 40, nr 2, s. 319–351.

Horwitz, A.V. & Wakefield, J.C. (2007), *The Loss of Sadness: How Psychiatry Transformed Normal Sorrow into Depressive Disorder*. New York: Oxford University Press.

Howe, Kenneth R & Welner, Kevin G (2002), "School Choice and the Pressure to Perform: Deja vu for Children with Disabilities", *Remedial and Special Education*, vol. 23, nr 4, s. 212–221.

Idring, Selma, Lundberg, Michael, Sturm, Harald, Dalman, Christina, Gumpert, Clara, Rai, Dheeraj, m.fl. (2015), "Changes in Prevalence of Autism Spectrum Disorders in 2001–2011: Findings from the Stockholm Youth Cohort", *Journal of Autism and Developmental Disorders,* vol. 45, nr 6, s. 1766–1773.

Illouz, Eva (2008), "Emotional Capital, Therapeutic Language, and the Habitus of 'The New Man'", s. 151-177 i Nicole C. Karafyllis & Gotlind Ulshöfer (red), *Sexualized Brains: Scientific Modeling of Emotional Intelligence from a Cultural Perspective*. Cambridge, MA: MIT Press.

Johannisson, Karin (2008), "Om begreppet kultursjukdom", *Läkartidningen*, vol. 105, nr 44, s. 3129–3132.

Jutel, Annemarie, (2009) "Doctor's Orders: Diagnosis, Medicalisation and the Exploitation of Anti-Fat Stigma", s. 60-77 i Wright, Jan. & Harwood, Valerie. (red.), *Biopolitics and the 'Obesity Epidemic': Governing Bodies.* London: Routledge.

Jutel, Annemarie (2009), "Sociology of Diagnosis: A Preliminary Review", *Sociology of Health & Illness*, vol. 31, nr 2, s. 278–299.

Jutel, Annemarie (2011), *Putting a Name to It: Diagnosis in Contemporary Society*. Baltimore: John Hopkins University Press.

Kallstenius, Jenny (2010), *De mångkulturella innerstadsskolorna: Om skolval, segregation och utbildningsstrategier i Stockholm*. Stockholm: Acta Universitatis Stockholmiensis.

Kiger, Gary (1985), "Economic Transformations and the Processing of Hyperactive School Children", *Mid-American Review of Sociology,* vol. 10, nr 1, s. 65–85.

Kim, Young Shin m.fl. (2011), "Prevalence of Autism Spectrum Disorders in a Total Population Sample", *American Journal of Psychiatry*, vol. 168, nr 9, s. 904–912.

Kopp, Svenny & Järvå, Håkan (2004), *Kön och autism: Med fokus på flickor med någon form av autismspektrumstörning*. Stockholm: Autismforum, Stockholms läns sjukvårdsområde.

Kopp, Svenny, Kelly, Kristina Berg & Gillberg, Christopher (2010), "Girls with Social and/or Attention Deficits: A Descriptive Study of 100 Clinic Attenders", *Journal of Attention Disorders,* vol. 14, nr 2, s. 167–181.

Kärfve, Eva (2000), *Hjärnspöken: Damp och hotet mot folkhälsan*. Stockholm: Brutus Östling bokförlag symposium.

Lakoff, Andrew (2000), "Adaptive Will: The Evolution of Attention Deficit Disorder", *Journal of the History of the Behavioral Sciences,* vol. 36, nr 2, s. 149–169.

Lareau, Anette (2003), *Unequal Childhoods*. Berkeley: University of California Press.

Lareau, Annette & Weininger, Elliot B. (2008), "Time, Work, and Family Life: Reconceptualizing Gendered Time Patterns Through the Case of Children's Organized Activities", *Sociological Forum,* vol. 23, nr 3, s. 419–454.

Lassinantti, Kitty (2014), *Diagnosens dilemma: Identitet, anpassning och motstånd hos kvinnor med ADHD*. Uppsala: Sociologiska institutionen, Uppsala universitet.

Laurin, Emma & Bertilsson, Emil (2017), *Targeting or Pushing Away Pupils with a Neuropsychiatric Diagnosis: School Strategies on the Educational Market in Stockholm, Konferensbidrag ESA 2017*. Aten: European Sociological Association.

Lee, Douglas O. & Ousley, Opal Y. (2006), "Attention-Deficit Hyperactivity Disorder Symptoms in a Clinic Sample of Children and Adolescents with Pervasive

Developmental Disorders", *Journal of Child and Adolescent Psychopharmacology,* vol. 16, nr 6, s. 737–746.
Lee, Shirley & Mysyk, Avis (2004), "The Medicalization of Compulsive Buying", *Social Science & Medicine,* vol. 58, nr 9, s. 1709–1718.
Lidegran, Ida (2009), *Utbildningskapital: Om hur det alstras, fördelas och förmedlas*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
Lignier, Wilfried (2012), *La petite noblesse de l'intelligence: Une sociologie des enfants surdoués Paris*. Paris: La Découverte.
Lilley, Rozanna (2011), "Maternal Intimacies: Talking about Autism Diagnosis", *Australian Feminist Studies,* vol. 26, nr 68, s. 207–224.
Lindqvist, Rafael (2019), *Aktivering och medikalisering i sjukförsäkringen: Det sociala medborgarskapets förändrade innebörder*. Malmö: Égalité.
Litt, Jacquelyn (2004), "Women's Carework in Low-Income Households: The Special Case of Children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder", *Gender & Society*, vol. 18, nr 5, s. 625–644.
Lundahl, Lisbeth (2002), "Sweden: Decentralization, Deregulation, Quasi-markets – and then What?", *Journal of Education Policy*, vol. 17, nr 6, s. 687–697.
Lupton, Deborah (1997), "Foucault and the Medicalisation Critique", s. 94–110 i Robin Bunton & Alan Petersen (red.), *Foucault, Health and Medicine*. London/New York: Routledge.
Magnússon, Gunnlaugur (2015), *Traditions and Challenges: Special Support in Swedish Independent Compulsory Schools*. Västerås: School of Education, Culture and Communication, Mälardalen University.
Magnússon, Gunnlaugur (2020), "Inclusive Education and School Choice: Lessons from Sweden", *European Journal of Special Needs Education*, vol. 35, nr 1, s. 25–39.
Magnússon, Gunnlaugur, Göransson, Kerstin & Nilholm, Claes (2015), "Similar Situations? Special Needs in Different Groups of Independent Schools", *Scandinavian Journal of Educational Research*, vol. 59, nr 4, s. 377–394.
Malacrida, Claudia (2003), *Cold Comfort: Mothers, Professionals, and Attention Deficit (Hyperactivity) Disorder*. Toronto: University of Toronto Press.
Malacrida, Claudia (2004), "Medicalization, Ambivalence and Social Control: Mothers' Descriptions of Educators and ADD/ADHD", *Health*, vol. 8, nr 1, s. 61–80.
Margalit, Malka & Raskind, Marshall H. (2009), "Mothers of Children with LD and ADHD: Empowerment through Online Communication", *Journal of Special Education Technology*, vol. 24, nr 1, s. 39–49.
Marginson, Simon (2006), "Dynamics of National and Global Competition in Higher Education", *Higher Education*, vol. 52, nr 1, s. 1–39.
McDonough, Peggy & Polzer, Jessica (2012), "Habitus, Hysteresis and Organizational Change in the Public Sector", *Canadian Journal of Sociology*, vol. 37, nr 4, s. 357–380.
Mehan, Hugh (2014), "The Prevalence and Use of the Psychological: Medical Discourse in Special Education", *International Journal of Educational Research*, vol. 63, s. 59–62.
Morse, Mary L. & Bell, Sherry Mee (2018), "Homeschooling: A Growing School Choice Option for Meeting Special Educational Needs", *International Journal of Educational Reform*, vol. 27, nr 2, s. 156–172.
Murray, Stuart (2008), *Representing Autism: Culture, Narrative, Fascination*. Liverpool: Liverpool University Press.
Neufeld, Paul & Foy, Michael (2006), "Historical Reflections on the Ascendancy of ADHD in North America c. 1980–c. 2005", *British Journal of Educational Studies*, vol. 54, nr 4, s. 449–470.
Nilholm, Claes (2005), "Specialpedagogik: Vilka är de grundläggande perspektiven?", *Pedagogisk forskning i Sverige*, vol. 10, nr 2, s. 124–138.

Nordström, Erik, Josephson, Irene, Hedberg, Berith & Kjellström, Sofia (2016), ”Agenda för samverkan eller verksamhetens agenda? Om professionellas erfarenheter av samverkan enligt samordnad individuell plan (SIP)”, *Socialvetenskaplig tidskrift,* vol. 23, nr 1, s. 37–57.

Olsvold, Aina (2012), *Når ”ADHD” kommer inn døren: En psykosocial undersøkelse av barns, mødres og fedres forståelse og opplevelse av ADHD-diagnose og -medisinering*. Oslo: Universitetet i Oslo.

Olsvold, Aina, Aarseth, Helene & Bondevik, Hilde (2019), "'I Think My Son is a Wonderful Chap': Working-Class and Middle-Class Fathers' Narratives of Their Son's ADHD Diagnosis and Medication", *Families, Relationships and Societies*, vol. 8, nr 1, s. 105–120.

Ong-Dean, Colin (2006), "High Roads and Low Roads: Learning Disabilities in California, 1976–1998", *Sociological Perspectives*, vol. 49, nr 1, s. 91–113.

Ong-Dean, Colin, Daly, Alan J. & Park, Vicki (2011), "Privileged Advocates: Disability and Education Policy in the USA", *Policy Futures in Education*, vol. 9, nr 3, s. 392–405.

Palme, Mikael (2008), *Det kulturella kapitalet: Studier av symboliska tillgångar i det svenska utbildningssystemet 1988–2008*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.

Peter Bergman & Isaac McFarlin Jr. (2020), *Education for All? A Nationwide Audit Study of School Choice*, NBER Working Paper.

Rafalovich, Adam (2001), "The Conceptual History of Attention Deficit Hyperactivity Disorder: Idiocy, Imbecility, Encephalitis and the Child Deviant, 1877–1929", *Deviant Behavior*, vol. 22, nr 2, s. 93–115.

Rafalovich, Adam (2005), "Relational Troubles and Semiofficial Suspicion: Educators and the Medicalization of 'Unruly' Children", *Symbolic Interaction*, vol. 28, nr 1, s. 25–46.

Ramey, David M. (2015), "The Social Structure of Criminalized and Medicalized School Discipline", *Sociology of Education*, vol. 88, nr 3, s. 181–201.

Reay, Diane (2004), "Gendering Bourdieu's Concepts of Capitals? Emotional Capital, Women and Social Class", *The Sociological Review*, vol. 52, s. 57–74.

Ringer, Noam (2020), *Patterns of Coping: How Children with ADHD and Their Parents Perceive and Cope with the Disorder*. Stockholm: Institutionen för pedagogik och didaktik, Stockholms universitet.

Roenn-Smidt, Helle, Shim, Janet K., Larsen, Kristian & Hindhede, Anette L. (2020), "Hysteresis: Or the Mismatch of Expectations and Possibilities among Relatives in a Transforming Health Care System.", *Health Sociology Review*, vol. 29, nr 1, s. 31–44.

Rose, Nikolas (2006), "Disorders Without Borders? The Expanding Scope of Psychiatric Practice", *BioSocieties*, vol.1, nr 4, s. 465–484.

Rosenqvist, Jerry (2007), *Specialpedagogik i mångfaldens Sverige. Om elever med annan etnisk bakgrund än svensk i särskolan*. Specialpedagogiska institutet & Högskolan Kristianstad.

Rothstein, Bo & Blomqvist, Paula (2000), *Välfärdsstatens nya ansikte. Demokrati och marknadsreformer inom den offentliga sektorn*. Stockholm: Agora.

Scheer, Monique (2012), "Are Emotions a Kind of Practice (and is That What Makes Them Have a History)? A Bourdieuian Approach to Understanding Emotion", *History and Theory*, vol. 51, nr 2, s. 193–220.

Singh, Ilina (2003), "Boys Will Be Boys: Fathers' Perspectives on ADHD Symptoms, Diagnosis, and Drug Treatment", *Harvard Review of Psychiatry*, vol. 11, nr 6, s. 308–316.

Singh, Ilina (2004), "Doing Their Jobs: Mothering with Ritalin in a Culture of Mother-Blame", *Social Science & Medicine*, vol. 59, nr 6, s. 1193–1205.

Singh, Ilina (2006), "A Framework for Understanding Trends in ADHD Diagnoses and Stimulant Drug Treatment: Schools and Schooling as a Case Study", *BioSocieties*, vol. 1, nr 4, s. 439–452.

Singh, Ilina (2008), ADHD, Culture and Education, *Early Child Development and Care*, vol. 178, nr 4, s. 347–361.

Singh, Jennifer (2016), *Multiple Autisms: Spectrums of Advocacy and Genomic Science*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Skawonius, Charlotte (2005), *Välja eller hamna: Det praktiska sinnet, familjers val och elevers spridning på grundskolor.* Stockholm: Pedagogiska institutionen, Stockholms universitet.
Skeggs, Beverly (1999[1997]), *Att bli respektabel: Konstruktioner av klass och kön.* Göteborg: Daidalos.
Skolinspektionen (2011), *Mottagandet i särskolan under lupp: Granskning av handläggning, utredning och information i 58 kommuner*. Dnr 40-2011:348.
Skolverket (2014), *Arbete med extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram.* Skolverkets allmänna råd med kommentarer, Stockholm.
Skolverket (2014), *Fristående skolor för elever i behov av särskilt stöd: En kartläggning*. Stockholm.
Statens beredning för medicinsk utvärdering (2005), ”ADHD hos flickor: En inventering av det vetenskapliga underlaget”, nr 174, Stockholm.
Slee, Roger (2018), “Defining the Scope of Inclusive Education”, *Think Piece Prepared for the 2020 Global Education Monitoring Report*. Global Education Monitoring Report, UNESCO.
Sousa, Amy C. (2011), “From Refrigerator Mothers to Warrior-Heroes: The Cultural Identity Transformation of Mothers Raising Children with Intellectual Disabilities”, *Symbolic Interaction*, vol. 34, nr 2, s. 220–243.
Stevens, Mitchell (2003), *Kingdom of Children: Culture and Controversey in the Homeschooling Movement*. Princeton: Princeton University Press.
Tah, Jude K. (2019), “One Market, Two Perspectives, Three Implications: On the Development of the Special Education Market in Sweden”, *European Journal of Special Needs Education*, vol. 34, nr 4, s. 485–498.
Tideman, Magnus (2000), *Normalisering och kategorisering*. Lund: Studentlitteratur.
Timimi, S. & Taylor, E. (2004), “ADHD is Best Understood as a Cultural Construct”, *British Journal of Psychiatry*, vol. 184, nr 1, s. 8–9.
Tomlinson, Sally (2012), “The Irresistible Rise of the SEN industry”, *Oxford Review of Education*, vol. 38, nr 3, s. 267–286.
Vincent, Carol & Ball, Stephen J. (2007), “‘Making Up’ the Middle-Class Child: Families, Activities and Class Dispositions”, *Sociology*, vol. 41, nr 6, s. 1061–1077.
Vincent, Carol & Maxwell, Claire (2016), “Parenting Priorities and Pressures: Furthering Understanding of ‘Concerted Cultivation’”, *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, vol. 37, nr 2, s. 269–281.
Vincent, Carol (2017), “‘The Children Have Only Got One Education and You Have to Make Sure It’s a Good One’: Parenting and Parent–School Relations in a Neoliberal Age”, *Gender and Education*, vol. 29, nr 5, s. 541–557.
Widmark, Catharina, Sandahl, Christer, Piuva, Katarina & Bergman, David (2013), “Parents’ Experiences of Collaboration Between Welfare Professionals Regarding Children with Anxiety or Depression: An Explorative Study”, *International Journal of Integrated Care*, vol. 13, nr 4, s. 1–11.
Wilder, JeffriAnne, Koro-Ljungberg, Mirka & Bussing, Regina (2009), “ADHD, Motherhood, and Intersectionality: An Exploratory Study”, *Race, Gender & Class*, vol. 16, No. 3/4 s. 59–81.
Yorke, Isabel, White, Pippa, Weston, Amelia, Rafla, Monica, Charman, Tony & Simonoff, Emily (2018), “The Association Between Emotional and Behavioral Problems in Children with Autism Spectrum Disorder and Psychological Distress in Their Parents: A Systematic Review and Meta-analysis”, *Journal of Autism and Developmental Disorders*, vol. 48, nr 10, s. 3393–3415.
Zanten, Agnes van (2009), ”Le choix des autres: Jugements, stratégies et ségrégations scolaires”, *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 180, s. 25–34.
Zembylas, Michalinos (2007), “Emotional Capital and Education: Theoretical Insight from Bourdieu”, *British Journal of Educational Studies*, vol. 55, nr 4, s. 443–463.

Zerubavel, Eviatar (1979), "Private Time and Public Time: The Temporal Structure of Social Accessibility and Professional Commitments", *Social Forces*, vol. 58, nr 1, s. 38–58.

ACTA UNIVERSITATIS UPSALIENSIS
Studier i utbildnings- och kultursociologi

Editores: Mikael Börjesson, Esbjörn Larsson, Ylva Bergström, Donald Broady

1. Palme, Mikael, 2008, *Det kulturella kapitalet. Studier av symboliska tillgångar i det svenska utbildningssystemet 1988–2009*.
2. Lundin, Sverker, 2008, *Skolans matematik. En kritisk analys av den svenska skolmatematikens förhistoria, uppkomst och utveckling*.
3. Lidegran, Ida, 2009, *Utbildningskapital. Om hur det alstras, fördelas och förmedlas*.
4. Bertilsson, Emil, 2014, *Skollärare. Rekrytering till utbildning och yrke 1977–2009.*
5. Backman Prytz, Sara, 2014, *Borgerlighetens döttrar och söner. Kvinnliga och manliga ideal bland läroverksungdomar, ca 1880–1930.*
6. Melldahl, Andreas, 2015, *Utbildningens värde. Fördelning, avkastning och social reproduktion under 1900-talet.*
7. Forsberg, Håkan, 2015, *Kampen om eleverna. Gymnasiefältet och skolmarknadens framväxt i Stockholm, 1987–2011.*
8. Michaëlsson, Madeleine, 2016, *Privata bidrag till folkskolan. Järnbruken och det svenska folkskoleväsendet 1850–1930.*
9. Bernhardsson, Peter, 2016, *I privat och offentligt. Undervisningen i moderna språk i Stockholm 1800–1880*.
10. Sharif, Hassan, 2017, *”Här i Sverige måste man gå i skolan för att få respekt”. Nyanlända ungdomar i den svenska gymnasieskolans introduktionsutbildning.*
11. Dalberg, Tobias, 2018, *Mot lärdomens topp. Svenska humanisters och samhällsvetares ursprung, utbildning och yrkesbana under 1900-talets första hälft.*
12. Larsson, Germund, 2018, *Förbrytelser och förvisningar. Bestraffningssystemet i de svenska läroverken 1905–1961.*
13. Krigh, Josefine, 2019, *Språkstudier som utbildningsstrategi hos grundskoleelever och deras familjer.*
14. Laurin, Emma, 2021, *Barn med diagnoser. Mödrars och skolors strategier i Stockholm.*