



GÖTEBORGS UNIVERSITET  
INST FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

# Misslyckade elever eller skolans misslyckande?

**IM-elevers syn på sin grundskoletid, sitt lärande och sig själva som lärande individer.**

**Anna Hansson**

---

Uppsats/Examensarbete: 15 hp  
Program och/eller kurs: Specialpedagogiska programmet, SPP600  
Nivå: Avancerad nivå  
Termin/år: Vt 2012  
Handledare: Anders Hill  
Examinator: Marianne Dovmark  
Rapport nr: VT12-IPS-17 SPP600

## Abstract

Uppsats/Examensarbete: 15 hp  
Program och/eller kurs: Specialpedagogiska programmet, SPP600  
Nivå: Avancerad nivå  
Termin/år: Vt 2012  
Handledare: Anders Hill  
Examinator: Marianne Dovmark  
Rapport nr: VT12-IPS-17 SPP600  
Nyckelord: En skola för alla, livslångt lärande, livsvärld, skolerfarenheter, lärande, självbild

---

Det övergripande syftet med denna studie är att beskriva och tolka hur elever på ett introduktionsprogram ser på sitt eget lärande och på sig själva som lärande individer relaterat till tidigare skolerfarenheter.

Studien är kvalitativ och har en livsvärldsfenomenologisk ansats. Livsvärlden är den värld vi är involverade och lever i. Våra livsvärldar görs synlig genom våra handlingar och berättelser. Livsvärlden uppstår i mötet med omvärlden och detta sker alltid i en bestämd kulturell och social kontext, i vilken människan bär med sig sina tidigare erfarenheter, sina horisonter, vilka ger de ramar och begränsningar för hur vi uppfattar och erfar nya fenomen. Det som kännetecknar den fenomenologiska forskningen är en metodologisk mångfald men utifrån tidsaspekten samt studiens fokus på elevernas egna berättelser utgår studiens empiri uteslutande från halvstrukturerade intervjuer. Intervjuerna betecknas som halvstrukturerade då de inte utgår från en uppsättning färdiga frågor utan rör sig kring vissa på förhand fastställda teman, och där intervjuaren i största möjliga mån försöker vara så öppen och följsam som möjligt gentemot den intervjuade.

Resultatet visar att eleverna bär på negativa skolerfarenheter från grundskolan. Dessa ger i sin tur en negativ inställning till skolarbetet och en negativ bild av dem själva, både som elever och i relation till lärandet. Resultatet visar vidare att deras inställning till skolan och lärandet förändrats under deras tid på IM. Orsakerna till detta är främst en mer individanpassad och relationsbaserad undervisning. Dessa två faktorer är avgörande för deras förändrade inställning till lärandet och delvis förändrade självbild. Vad gäller deras syn på sig själva i förhållande till det livslånga lärandet framgår det dock att det är svårare att få till en förändrad självbild. Vad detta får för konsekvenser är en fråga för framtida forskning.

## Förord

I nutidens utmärkta skola infoga det späda personlighetsämnet – eller rättare utströs det för vind och våg, som en liten sten vid stranden. Där träffas den av det ena vågskvalpet efter det andra, dag efter dag, termin efter termin. Plask –fyrtiofem minuter kristendom; plask – dito historia; plask – dito slöjd; plask – dito franska; plask – dito naturkunnighet! Nästa dag nya ämnen i små stänk! ...Under dessa vågskvalp domna hjärnorna, fördummas och förstummas själarna som lärjungarnas.

Ellen Key

En droppe droppad i livets älv  
Har inte kraft att flyta själv  
Det krävs en styrka hos varje droppe  
Hjälp att hålla de andra oppe.

Tage Danielsson

Först och främst vill jag rikta ett stort tack till Tobbe, Sebbe, Elsa, Emilia, Robin och Lina för att jag fått ta del av era berättelser. Oavsett om jag har varit på Hemköp och handlat, läst *Bu och Bä* för ungarna, eller varit på gymmet, så har ni inte för ett ögonblick lämnat mig och mina tankar under tiden som arbetet med studien pågått. Dessa möten med er har utmanat mig och mina föreställningar och ni har gett mig nya erfarenheter och pedagogiska insikter som jag fortsättningsvis bär med mig, både som yrkesverksam och som människa.

Att skriva uppsats är i stort ett ensamarbete men mycket erfarenhetsutbyte har gjorts i vår spontana studiegrupp där allt från skrivandets vedermödor till metodiska dilemman dryftats. Så tack, Sara och Linda för er tid, era klokskaper och ert goda humör.

Tack också Anders för att du trodde på mig från första stund. Som handledare har du varit fantastisk, utmanat på rätt sätt och stöttat vid rätt tillfällen.

# Innehållsförteckning

<b>Abstract</b> .....	<b>1</b>
<b>Förord</b> .....	<b>1</b>
<b>Innehållsförteckning</b> .....	<b>1</b>
<b>1. Inledning</b> .....	<b>3</b>
<b>2. Syfte och forskningsfrågor</b> .....	<b>4</b>
<b>3. Bakgrund</b> .....	<b>4</b>
3.1 Kunskapsöversikt .....	4
3.2 Intentionen om en skola för alla .....	5
3.3 Det livslånga lärandet .....	6
3.3.1 Livslångt lärande för alla? .....	7
3.4 Lärande .....	8
3.4.1 Aspekter på lärande .....	8
3.4.2 Skolverkets syn på lärande .....	9
3.5 Lärande och självbild.....	10
3.5.1 Den symboliska interaktionismen och identitetskapandet .....	11
3.5.2 Avvikande beteende och stämplingsteori – ett tillämpningsområde .....	12
<b>4. Metod</b> .....	<b>14</b>
4.1 Val av forskningsansats .....	14
4.2 Metodval .....	15
4.2.1 Tolkningsförfarande.....	16
4.3 Urval .....	17
4.4 Genomförande .....	18
4.5 Validitet, reliabilitet och generaliserbarhet .....	18
4.6 Etiska överväganden.....	19
<b>5. Resultat</b> .....	<b>21</b>
5.1 Presentation av eleverna .....	21
5.1.1 Elsa.....	21
5.1.2 Sebbe.....	21
5.1.3 Emilia.....	22
5.1.4 Tobbe .....	22
5.1.5 Robin.....	22
5.1.6 Lina .....	22
5.2 "Det var så längesen, jag kommer inte ihåg så mycket" .....	23
5.2.1 "Jag var typ den smartaste killen i klassen i fyran med. Sen femman så gick det åt helvete..." .....	23
5.2.2 "Ett slöseri med tid" .....	24
5.2.3 "Jag var trött på skolan... och hade ingen lust att gå dit." .....	25
5.3 "Alla lär sig olika" .....	26
5.3.1 "Vissa saker måste man lära sig – för livet liksom" .....	28
5.4 "Jag är en skolkare" .....	29

5.4.1 "Ibland känns det som om jag är ett särbarn, inget fastnar" .....	30
5.4.2 "Pluggar vidare är sånt som andra gör" .....	31
<b>6. Diskussion .....</b>	<b>32</b>
6.1 Metoddiskussion.....	32
6.2 Elevernas erfarenheter av formell utbildning .....	32
6.3 Elever i komplicerade lärandesituationer eller en skola med lärandesvårigheter?.....	34
6.4 Formandet av självbilder .....	35
6.5 Intentioner på villovägar.....	37
6.6 Pedagogiska och specialpedagogiska implikationer.....	38
6.5 Vidare forskning .....	39
<b>7. Slutord .....</b>	<b>40</b>
<b>Referenslista.....</b>	<b>41</b>
<b>Bilaga 1 .....</b>	<b>44</b>
<b>Bilaga 2.....</b>	<b>45</b>

# 1. Inledning

Den svenska skolan har som uppdrag att vara ”en skola för alla”, en skola vars skyldighet och utmaning är att möta varje elev där den är dvs. se till varje elevs unika förutsättningar och erfarenheter. Den svenska skolan ska ”ge alla elever en bra grund att stå på, både kunskapsmässigt och socialt” (Skolverket, 2000, s 12) vilket innebär att skapa goda förutsättningar för elevens lärande samt skapa en mötesplats som förmedlar en känsla av gemenskap och delaktighet. I teorin är detta självklarheter men verkligheten ser delvis annorlunda ut.

Samhället är idag inte detsamma som för femtio år sedan. Vi har gått från ett industrisamhälle till ett informations- och kommunikationssamhälle. Detta ställer helt nya krav på skolans innehåll och organisation, då skolan förväntas vara ”en spegel av samhället” (Skolverket, 2000, s 17). Lärandet är för individen av idag oerhört centralt och något som förväntas följa oss genom hela livet, både i vår skoltid, vardag, och senare i vårt yrkesverksamma liv. Detta är vad vi skulle beteckna som det livslånga lärandet (Skolverket, 1999). Det är med andra ord av yttersta vikt att vi som individer etablerar oss som just lärande individer och att detta blir en del av vår självbild för att vi ska kunna orientera oss i samhället, och i världen, av idag. Det formella utbildningssystemet ska ge samtliga elever likvärdiga möjligheter till detta och ska sträva efter att bryta betydelsen av individens sociala bakgrund (Skolverket, 2000).

Det är utifrån de båda begreppen, ”en skola för alla”, samt ”det livslånga lärandet” som den här studien hämtar sina utgångspunkter. Den svenska skolan bör utifrån sina intentioner om att vara en skola för alla, ge alla individer möjligheten att utvecklas till lärande individer, där lärandet blir en viktig del av individens självbild. Min erfarenhet som lärare på ett introduktionsprogram<sup>1</sup> visar att den svenska skolan gång på gång misslyckas i sitt uppdrag att skapa en skola för alla. Varje år möter jag nya elever som inte nått de kunskapsmål som satts upp för grundskolan, och varje år möter jag elever som vittnar om att de varken upplevt delaktighet eller känt gemenskap. Detta väcker naturligtvis funderingar kring vad dessa erfarenheter har för betydelse för deras självbild och syn på sig själva som lärande individer.

Utifrån ovanstående diskussion föddes en önskan om att få ta del av några IM-elevs erfarenheter, rörande deras skolerfarenheter, deras upplevelser av att gå i den skola vi kallar ”en skola för alla”, samt hur deras syn på sig själva som lärande individer påverkats av en skolgång kantad av olika svårigheter. De elever, vars livsvärldar jag ämnar studera, har alla det gemensamt att de av olika anledningar befinner sig i komplicerade lärandesituationer och har ett misslyckande, i bemärkelsen att de ej nått de uppsatta kunskapskraven för grundskolan, med sig i bagaget. Min förhoppning och övertygelse är att denna studie ska skapa insikt och förståelse för elevernas olika livsvärldar, dvs. hur de uppfattar t.ex. ett skolmisslyckande och de konsekvenser detta kan få. Jag hoppas vidare att vi som arbetar inom skolan får förståelse för individens syn på sig själv och förhoppningsvis kan vi identifiera eventuella hinder för lärande samt skissera framkomliga vägar till en förändring av elevs lärandeidentiteter.

---

<sup>1</sup> Före detta individuella programmet.

## 2. Syfte och forskningsfrågor

Syftet med studien är att beskriva och tolka hur elever på ett introduktionsprogram ser på sitt eget lärande och på sig själva som lärande individer relaterat till tidigare skolerfarenheter. De forskningsfrågor som fokuseras i studien är följande:

- Hur har eleverna upplevt sitt eget lärande under tiden på grundskolan?
- Vad är elevernas bild av orsakerna till att de inte nådde de kunskapskrav som finns uppsatta för grundskolan?
- Hur ser de på de konsekvenser detta fick vad gäller självbild samt det egna lärandet?
- Hur talar de om sitt lärande idag?
- Hur talar de om sitt fortsatta lärande utifrån talet om det livslånga lärandet?

## 3. Bakgrund

### 3.1 Kunskapsöversikt

Skolan är att betrakta som ett samhällsfenomen. Likt alla samhällsfenomen är skolan omöjlig att beskriva objektivt, utan forskningen kan välja att studera den ur olika perspektiv. Ett sätt att belysa skolan är ur ett organisationsperspektiv, där vi t.ex. kan välja att titta på de styrdokument som reglerar skolan. Ytterligare ett sätt att förstå skolan är att undersöka och beskriva människors erfarenheter av den. Konsekvensen av detta perspektiv är att vi kommer få otaliga bilder av den svenska skolan: "Om vi menar skolan som den framstår i elevernas föreställningsvärld har vi lika många skolor som vi har elever" (Andersson, 2001, s 61).

När det kommer till forskning rörande ungdomar så menar Andersson (2001) att den under de senaste 20 åren främst rört aspekter som ungdomars livsstil, kultur och interaktionsmönster dvs. aspekter rörande ungdomars fritid snarare än ungdomars skolverklighet. Den senare är avsevärt mindre beforskad. Andersson (2001) och Garpelin (2003) har på olika sätt uppmärksammat bristen på skolforskning ur ett elevperspektiv, speciellt vad gäller gymnasieskolan, såväl inom det allmän pedagogiska som det specialpedagogiska fältet. Inom det specialpedagogiska fältet finner vi en hel del forskning rörande elever i behov av särskilt stöd i grundskolan och särskolan men det finns ingen motsvarighet rörande gymnasieskolan. I kunskapsöversikten *Forskning inom det specialpedagogiska fältet* (Emanuelsson, Persson & Rosenqvist, 2001, s 50) konstaterar författarna; "Som framgått av tidigare avsnitt i vår rapport så är den specialpedagogiska forskningen som direkt gäller gymnasieskolan av ytterst liten omfattning".

I det följande är ambitionen inte att beskriva den begränsade forskning som finns utan fortsättningsvis kommer kapitlet att behandla den litteratur och forskning som utgör studiens förförståelse och utgångspunkter. I det följande kommer aspekter av intentionen om en skola för alla, det livslånga lärandet, lärande i allmänhet samt självbild, att behandlas.

## 3.2 Intentionen om en skola för alla

I deklARATIONEN om de mänskliga rättigheterna från 1948, ansågs en kostnadsfri, obligatorisk utbildning på ett grundläggande stadium, vara en mänsklig rättighet. Denna deklARATION omarbetades 1989 och den ratificerades av de flesta av världens stater inom två år (Persson, 2001). 1994 tillkom SalamancadeklARATIONEN (Svenska Unesco-rådet, 2001) som betonade ett utbildningssystem som bygger på principen om lika och rättvis tillgång, vilket ska bidra till en demokratisk fostran. Detta utbildningssystem ska även utformas så att barns egenskaper och unika lärandebehov tillvaratas.

De överenskommelser som träffas internationellt är mer eller mindre bindande till sin karaktär, och vi kan konstatera att Sverige inte enbart skrivit under dessa deklARATIONER och konventioner utan, ur ett internationellt perspektiv, har Sverige kommit långt vad gäller att samtliga barn oavsett funktionshinder, social bakgrund, könstillhörighet etc. har rätt till kostnadsfri utbildning. Detta innebär att den bärande tanken inom svensk politik, nämligen människors lika värde, kommit till uttryck inom utbildningspolitiken i form av en skollagstiftning som ger alla medborgare samma möjlighet till utveckling och utbildning (SOU 2003:35).

Emanuelsson (2006) menar att vid sidan om denna grundläggande rätt till utbildning har det under de senaste decennierna även vuxit fram en tanke om att den svenska skolan ska vara en skola för alla, där ”en skola för alla är ett mål att sträva mot – ett mål, som har ideologisk och moralisk grund” (Emanuelsson, 2006, s 47). Begreppet återfinns i styrdokument som läroplaner, i och med 1980 års läroplan, Lgr 80 (s 9);

En skola för alla innebär att alla elever ska ha tillgång till och få en likvärdig utbildning.

I regeringens skrivelse (1996/97:112, s 22) kan vi läsa följande;

En skola för alla betyder en skola där alla elever blir sedda och bemötta, där alla elevers erfarenheter får utrymme och där alla elever får en undervisning som tillgodoser deras behov och krav. I en skola för alla undervisas elever med olika bakgrund tillsammans. Målet är en skola där alla elever utvecklar kunskaper, färdigheter och förhållningssätt som stärker deras förmåga både att anpassa sig till det moderna samhället och att delta i förändringen av detta samhälle.

Om rätten till kostnadsfri utbildning inte framstår som kontroversiell, så menar Ahlberg (1999) att begreppet ”en skola för alla” kan definieras på flera olika sätt beroende på i vilken kontext det används och citatet ovan illustrerar de många dimensioner begreppet inbegriper. Dels rör det sig om likvärdighet inom skolan, dvs. att alla elever har rätt att få en bra utbildning oavsett var de bor, men även om hur den svenska skolan ska hantera och förhålla sig till elevers olikheter och inlärningsförmåga. Redan vid folkskolans tillkomst diskuterades hur de elever som hade svårt att följa den ordinarie undervisningen skulle hanteras (Brodin & Lindstrand, 2004, Ahlberg, 1999) och diskussionen har fortsatt. Begrepp som normalitet, avvikelser, segregering och integrering är hela tiden närvarande i den skolpolitiska debatten. Inom specialundervisning, dvs. den del av skolans verksamhet som kom att ombesörja stödet för elever i svårigheter, kom det inkluderande perspektivet eller med Haugs (1998) ord, det demokratiska deltagarperspektivet, att växa fram parallellt med tanken om en skola för alla (Brodin & Lindstrand, 2004) som en del av det demokratiska projektet.



Det vi kan konstatera är att den svenska skolan genomgått stora förändringar från folkskolans införande 1842 fram till idag. Dess utveckling är nära förknippad med den historiska och ideologiska utveckling Sverige genomgått. Det skolpolitiska målet "en skola för alla" måste betraktas i ljuset av denna historiska kontext med demokratisering, ekonomisk tillväxt och framväxten av välfärdsstaten Sverige. Tanken om en skola för alla innefattar idag även gymnasieskolan. I början av 1990-talet satte regeringen upp som mål att "alla ungdomar ska få en fullständig gymnasieutbildning" (Skolverket, 1996, s 12).

Men begreppet är inte oproblemiskt. Emanuelsson och Persson (1996) påpekar att vi fortfarande inte har en samlad grundskola utan att barn med olika begåvningshandikapp, eller funktionshinder av andra slag, än idag tillhör särskilda skolor. Ahlberg (1999) och Brodin och Lindstrand (2004), försöker problematisera frågan om den segregerade specialundervisningens roll i den svenska skolan i relation till en skola för alla, och Emanuelsson och Persson (1996) men även Haug (1998) menar vidare att i internationell jämförelse är det en stor andel elever i den svenska skolan som är i någon form av specialundervisning, en undervisning som ofta bedrivs i segregerad form.

Kompletterar vi den här bilden med statistik från Skolverket kan vi konstatera att våren 2011 saknade 22.7% av Sveriges grundskoleelever fullständigt slutbetyg för år 9 (Skolverket, 2011). 87.7% var behöriga till de yrkesförberedande programmen och 82.5% var behöriga till samtliga nationella program på gymnasiet. Detta innebär att 12.3% av Sveriges niondeklassare inte behärskade de grundläggande kunskapskraven och därmed var hänvisade till IM-programmen eller kommunernas uppföljningsansvar. Av Skolverkets statistik kan vi utläsa att det är en högre andel pojkar än flickor, samt en procentuellt högre andel utlandsfödda, som saknar behörighet till gymnasieskolan. Utifrån ovanstående diskussion kan vi konstatera att frågan om den svenska skolan är en skola för alla, är en definitionsfråga mer än något annat.

### **3.3 Det livslånga lärandet**

Det livslånga lärandet kan sägas vila på åtminstone två olika grundläggande principer; Den ena handlar om att individens lärande inte är avslutat i och med den formella utbildningens slut i övre tonåren, utan att det är något som följer oss genom hela livet. Den andra handlar om att lärandet kan ske i mer eller mindre formella sammanhang, dvs. att lärande kan ske i den formella utbildningens regi, men även inom ramen för arbetsplatsen eller inom det civila samhället (Ellerström, 1996). Skolverket benämner detta som det livslånga och det livsvida lärandet (Skolverket, 1999).

Det livslånga lärandet kan betraktas som individens självförverkligande men även som ett uttryck för en utbildningsideologi, dvs. vägledande och normativa principer för hur samhällets utbildningspolitik bör formars. Utifrån detta perspektiv tecknar Rubensson (1996) två generationer av det livslånga lärandet med delvis olika betydelse men också sprungna ur olika historiska och samhälleliga kontext. Med bakgrund i den svenska välfärdsstatens framväxt under 1960- och 70-talet dyker begreppet upp för första gången och är då ett uttryck för tidens humanistiska bildningsideal:

...lanseringen av livslångt lärande ska förstås mot bakgrund av tidens politiska kultur. Idén är förankrad i en humanistisk tradition och kopplad till förhoppningar om ett bättre samhälle och högre livskvalitet. Det livslånga lärandet stod för individens personliga utveckling och ökade självkänsla. Individuell autonomi, självförverkligande, jämlikhet och

demokrati var nyckelord och livslångt lärande sågs som komponenter i ett vidare ideologiskt sammanhang (Skolverket, 1999, s 17).

Talet om det livslånga lärandet blev först och främst visionärt och försvann så småningom ur debatten för att återigen dyka upp på den skolpolitiska scenen under det sena 1980-talet. Men nu var kontexten förändrad. 1980-talet innebar en ekonomisk kris för Sverige med ökad arbetslöshet, en samhällelig åtstramningspolitik, teknisk utveckling och det slutgiltiga inträdet i det s.k. kunskapssamhället. Det livslånga lärandet blir nu en tänkbar väg, ett ekonomiskt-politiskt instrument, för att skapa förutsättningar för den ekonomiska tillväxt som ansågs nödvändig för att skapa sysselsättning och en väg ur den ekonomiska krisen (Ellerström, 1996):

En jämförelse av första och andra generationen av livslångt lärande ger vid handen att begreppets ideologiska innehåll ersatts av en snävare tolkning, centrerad kring ekonomiska behov av kvalificerad arbetskraft med nödvändig skicklighet och kompetens. Det livslånga lärandet införlivas med ekonomisk humankapitalteori (Skolverket, 1999, s 18).

Gustavsson (2006, 2009, 2011) förhåller sig kritisk till den reducering av begreppet livslångt lärande genomgått under senare år. Han menar att den komplexa mänskliga aktiviteten lärande reducerats till en produktionsfaktor, en investering i humant kapital med avsikt att öka ekonomisk vinning. Gustavsson menar att det idag sker en avhumanisering av kunskap och att ”det som har att göra med demokrati, medborgarskap, mänsklig växt och humanism får stå tillbaka” (s 238). Även Skolverket (1999) problematiserar utbildningspolitiken och statens ansvar utifrån demokratiska aspekter.

### 3.3.1 Livslångt lärande för alla?

Det formella utbildningssystemets roll i det livslånga lärandet är att ge alla barn och ungdomar en likvärdig grund vad gäller att läsa, skriva och räkna men även till att hitta motivation och lust till fortsatt lärande. (Skolverket, 1999). I övrigt poängteras att det livslånga och livsvida lärandet i allt högre grad är ett individuellt projekt. Det formella utbildningssystemet lägger en grund, men det är därefter upp till individen att söka upp och tillgodogöra sig möjligheterna i ett allt mer utvidgat lärandelandskap. Det livslånga och livsvida lärandet blir utifrån detta resonemang beroende av individens motivation, hennes attityder till lärande, förmågan att lära nytt och att orientera sig i de nya lärandemiljöerna (Skolverket, 1999).

Individens ökade ansvar kan leda till att social bakgrund slår igenom på ett tydligare sätt, med ökade skillnader mellan olika grupper av individer som följd. Härnqvist (1992) menar att kunskapsskillnader mellan grupper av individer tenderar att öka genom det formella utbildningssystemet. Skillnaderna växer under skoltiden snarare än jämnas ut och utanför det formella skolsystemet är skillnaderna än mer markanta. Redan idag är det livslånga lärandet en realitet för en grupp människor som aktivt tar del av kompetensutveckling, vidareutbildning eller engagerar sig i det civila samhället på olika sätt. Denna grupp är i regel högutbildad och resursstark (Skolverket, 1999).

En bärande tanke inom svensk skolpolitik, samt de reformer som kommit i dess kölvatten, har hela tiden varit att minska det sociala ursprungets betydelse för social snedrekrytering till högre utbildning, vilket i förlängningen kan leda till social rörlighet, eller social öppenhet, (Eriksson, 1992) och en jämnare fördelning av möjligheter och livschanser (Åberg, 1992). Härnqvist (1992) visar på grundval av en serie longitudinella studier att förskjutningen mot individens egen motivation vad gäller det livslånga

lärandet har fått som konsekvens att motivationsskapande faktorer i hemmiljön fått ökad betydelse. Han visar vidare att föräldrar i de högre socio-ekonomiska grupperna haft lättare att motivera sina barn till lärande och att ge sina barn bilden av dem själva som lärande, än föräldrar i lägre socioekonomiska grupper. Detta är utifrån skolans ambition om jämlikhet, rättvisa samt en skola för alla, en dyster bild.

### 3.4 Lärande

Lärande är ett centralt begrepp i samhället idag, och även i den här studien som bygger på sex elevers syn på sitt eget lärande och på sig själva som lärande individer mot bakgrund av att inte ha nått de av Skolverket uppsatta kunskapskraven för år 9. Begreppet *lärande* är svårfångat och rymmer ett stort antal dimensioner. Det betraktas som så komplext att Alerby (2000) ifrågasätter om det överhuvudtaget är möjligt, eller meningsfullt, att definiera lärande med en heltäckande definition: "Huruvida lärande som begrepp kan definieras eller inte kan betraktas just som en definitionsfråga" (s 20). Ambitionen är inte att ge någon heltäckande definition av lärande utan i det följande kommer ett antal aspekter av lärande att tas upp som kan ses som relevanta för studien och som visar på begreppets komplexitet.

#### 3.4.1 Aspekter på lärande

Gemensamt för dagens pedagogiska forskning är en enighet om att lärande inte är något som sker hos den enskilda individen, utan genom deltagande: "Lärandet sker aldrig i ett vakuum. Det sker i ett sammanhang" (Jensen, 2011, s 20). Vidare betraktas lärandet som något som på olika sätt utgår från individens erfarenheter och förändrar individens förståelse för världen och hur hon agerar utifrån sin nya förståelse: "Allt lärande måste nu utgå från antagandet att den lärande redan har erfarenheter som är av betydelse när något nytt ska erövrats" (Kroksmark, 2006, s 13).

Carlgren (1999) menar att det idag skett en glidning i synen på lärande. Från att tidigare ha betraktats som i huvudsak ett kognitivt fenomen så betraktas lärandet idag som "ett deltagande i en social praktik, ett fenomen som inte bara är kognitivt utan också sinnligt och socialt" (Carlgren, 1999, s 12). Utifrån detta sätt att se på lärande så blir situationen eller det sociala sammanhanget arenan för kognitionen och sålunda en integrerad del av kognitionen. Lärandet kommer därmed "till uttryck som förändrat deltagande i en social praktik" (Carlgren, 1999, s 15).

Illeris (2003) menar att lärandet omfattas av inte mindre än tre integrerade dimensioner; kognitiv, emotionell, och social. Utifrån den kognitiva dimensionen utvecklar individen kunskap, färdigheter och förståelse. Genom den emotionella dimensionen utvecklar individen attityder, känslor och inte minst motivation. Avslutningsvis uppmärksammas den sociala dimensionen av individens lärande, som innefattar utvecklandet av empati, kommunikation och samarbete mm.

Marton och Booth (2000) poängterar att i förståelsen av vad lärande innebär så måste vi försöka frånga uppdelningen i människa och värld, mellan det inre, en slags individuell konstruktivism och ett yttre betingat lärande. Istället bör värld, individ och lärande ses som en helhet: "Världen konstrueras inte av den lärande, som inte heller påtvingas den; världen *konstitueras* som en intern relation mellan dem" (Marton & Booth, 2000, s 30). Som förklaring till att vi betraktar världen på olika sätt, att vi lär

oss olika och är olika handlar enligt Marton och Booth (2000) om att vårt erfارande alltid är ofullständigt.

Säljö (2006) utgår från ett sociokulturellt perspektiv när han diskuterar kunskap och lärande. Han menar att vår gemensamma kunskapsbank och våra gemensamma färdigheter kommer ur ”insikter och handlingsmönster som byggts upp historiskt i ett samhälle och som vi blir delaktiga igenom interaktion med andra människor” (Säljö, 2006, s 19). Med detta menas att kunskap är föränderligt över tid. Lärandet i stort handlar om ”hur människor tillägnar sig och formas av deltagande i kulturella aktiviteter och hur de använder sig av de redskap som kulturen tillhandahåller” (Säljö, 2006, s 18). Ett centralt begrepp inom det sociokulturella perspektivet är mediering. Detta innebär att vårt tänkande och våra föreställningar är framvuxna ur, och färgade av vår kultur och de intellektuella och fysiska redskap som den uppvisar. Den resurs vi har för mediering är språket: ”Ord och språkliga utsagor medierar således omvärlden för oss och gör att den framstår som meningsfull. Med hjälp av kommunikation med andra blir vi delaktiga i sätt att beteckna och beskriva världen som är funktionella och som gör att vi kan samspela med våra medmänniskor i olika aktiviteter” (Säljö, 2006, s 82).

### 3.4.2 Skolverkets syn på lärande

Det livslånga lärandet och en skola för alla är två dimensioner av lärande som framhålls av Skolverket. I diskussionen ovan framkommer att lärande är för individen ett livsprojekt som sker både på en formell, och en informell arena. Vidare anser Skolverket att det organiserade lärandet ska bedrivas utifrån en demokratisk tanke om likvärdighet och inkludering.

I läroplanskommitténs betänkande *Skola för bildning*, SOU 1992: 94, diskuteras begreppen kunskap och lärande. Betänkandet menar, utifrån den forskning som bedrivits kring inläring under 1900-talet, att utvecklingen vad gäller förståelse av individens lärande kan beskrivas utifrån följande tre steg:

1. Lärande som införlivande av yttre kunskaper.
2. Lärande som förståelse utifrån elevens utvecklingsnivå.
3. Lärande som ett samspel mellan individ och miljö. (SOU 1992:94, s 47)

Den första punkten illustrerar en syn på lärande som dominerade runt slutet av 60-talet. Den tar sin utgångspunkt i en kvantitativ och objektivistisk kunskapssyn där de sociala sammanhangen var av ringa betydelse. Ursprunget finner vi i behavioristiska inläringsteorier som främst var riktade mot yttre beteenden snarare än inre mentala processer. Enligt SOU (1992:94) är skolans uppgift i detta fall att förmedla mindre komplexa och tydligt avgränsade kunskaper och färdigheter, en typ av kunskap som ansågs funktionell i den arbetsdelning ett industrisamhälle uppvisar.

På 70-talet förändrades den pedagogiska debatten så till vida att synen på lärandet som en förmedling av yttre kunskaper ersattes av lärandet som något som skedde i individens inre. Utgångspunkten var Piagets teorier och den centrala frågan var vad elever i olika åldrar är mogna att lära sig. Individen utvecklas naturligt, genom att genomgå olika utvecklingsnivåer, mot en allt ökad förståelse av sin omvärld. Utvecklingsnivån sätter på så vis gränsen för vilken inläring som är möjlig. ”Skolans uppgift i ett sådant perspektiv blir att skapa betingelser för elevens naturliga utveckling att, samt att

stimulera denna genom att ställa eleverna inför problem som svarar mot deras utvecklingsnivå” (SOU 1992:94, s 37). Detta illustreras av den andra punkten.

Den tredje och avslutande beskrivningen uppvisar stora likheter med de teorier kring lärande som presenterades under föregående rubrik. Dessa tankar utgår från Vygotskij och kan sägas dominera den pedagogiska debatten från 80-talet fram till våra dagar. Utveckling och inläring ses inte längre som generella fenomen som sker oberoende av tid och kontext, utan dessa är tillsammans med individens tidigare erfarenheter avgörande för lärandet. Kunskap beskrivs i detta sammanhang varken som något yttre eller något inre, utan kunskap är snarare något som ligger mellan individen och dennes omgivning. ”Individen lär sig inte genom att ”ta in” utan genom att interagera med sin omgivning” (SOU 1992:94, s 41). Lärandet är utifrån detta synsätt något som sker tillsammans med andra, i ett socialt samspel, och språket blir det redskap med vilket vi beskriver och kommunicerar. En viktig aspekt på det lärande som sker inom skolans organisation är att:

att förflytta sig från social inkompetens till social kompetens inom ett område [...] Eleverna lär sig inte endast det ’synliga’ kunskapsinnehållet i t.ex. läromedel och undervisning, deras lärande omfattar också ett hanterande av den sociala situation som skolan erbjuder (SOU 1992:94, s 40).

Det betonas vidare att individens variation i social och kulturell bakgrund får betydelse för hur vi lär samt förmågan att hantera den sociala miljö skolan erbjuder. Detta får konsekvenser även för skolans kunskapsförmedling: ”En av slutsatserna som dras utifrån detta är att skolan måste erbjuda ett socialt sammanhang där elevernas lärande blir meningsfullt. För att det ska bli meningsfullt måste elevernas erfarenheter ses som en resurs att bygga vidare på eftersom lärande bygger på tidigare erfarenheter hos individer” (Hugo, 2007, s 20).

Likt Hugo (2007) och Skolverket (SOU 1992: 94) är en av utgångspunkterna för den här studien att lärande är situationsbundet och erfarenhetsbaserat. Begreppsparet erfarenheter – lärande blir alltså centralt. Hugo påpekar att detta synsätt på människors lärande kan härledas till så väl Vygotskij som till fenomenologin och Husserl (Hugo, 2007, s 20).

Husserl menade att det är genom erfarenheter som vi får tillgång till världen. Lärande kan då beskrivas ske genom intentionella upplevelser i situationer där den lärande alltid riktar sitt medvetande mot något. Vad vi riktar vårt medvetande mot är samtidigt alltid sammanflätat med våra tidigare erfarenheter som utgör referensramen för vad som kan erfaras /.../. När något framträder för oss på ett kvalitativt nytt sätt har någon form av lärande ägt rum (Hugo, 2007, s 20).

### **3.5 Lärande och självbild**

Utifrån ovanstående diskussion kring lärande i allmänhet så fokuseras i det följande aspekter som påverkar lärandet. Då fokus i den aktuella uppsatsen är elevens egen syn på sitt lärande och på sig själv ur detta perspektiv, så behöver även aspekter att lärande i kombination med självbild diskuteras.

### 3.5.1 Den symboliska interaktionismen och identitetskapandet.

Genom arbeten av Cooley, Dewey och Mead utvecklades den riktning som kom att kallas den symboliska interaktionismen under de tre första årtiondena på 1900-talet. I polemik mot den traditionella behaviorismens intresse av att endast studera våra yttre handlingar, vårt beteende, formulerades inom den symboliska interaktionismen tanken om en social handling, d v s att våra handlingar är resultatet av så väl inre som yttre processer som samspelet. Vidare formulerades tanken om att kroppen är att betrakta som biologisk medan människan till sin natur är social. I ett psykologiskt perspektiv innebär detta att vi blir till i samspelet med andra och att vi behöver andra att spegla oss i för att utveckla vårt jag och vårt medvetande. Människans varande och hennes beteende bör enligt teorin betraktas som resultatet av det sociala samspelet med andra. Mead menar därför att "En individs beteende kan endast förstås i termer av hela den grupps beteende i vilken han är medlem..." (Mead, 1976, s 30).

Cooley formulerade tanken om spegeljaget, en tes som utgår från att människans bild, värdering och upplevelse av sig själv formas genom de reaktioner, attityder och värderingar vi möts av från andra (Hill & Rabe, 1987). Hill och Rabe menar att det finns stöd för en sådan teori men menar också att den ser människan som socialt förutbestämmd utan större möjligheter till att påverka bilden av sig själv: "Tesen om spegeljaget anger att människan är socialt determinerad och att omgivningen kommer att bestämma hennes syn på sig själv" (Hill & Rabe, 1987, s 29).

Enligt Berg (1991) formulerade Mead tanken om att identiteten, jaget, formas i det sociala samspelet med andra. Det lilla barnet erfar sig själv i interaktionen med sin omgivning. Genom att hon får tillgång till andras sätt att betrakta henne på, d v s får syn på sig själv genom andras ögon, riktas medvetandet mot individen själv. "Att medvetandet kan riktas mot individen själv och resultera i en jagbild är det samma som att säga att människan kan vara ett objekt för sig själv, med sig själv som subjekt" (Berg, 1991, s 152). Till vår hjälp i denna utvecklingsprocess har vi språket. Enligt Mead innehåller språket "en uppsättning symboler, som svarar mot ett visst innehåll, vilket i sin tur är tydligt identiskt i de olika individernas erfarenhet" (Mead, 1976, s 59).

Hill och Rabe uttrycker Meads tankar som att individen i det sociala samspelet med sin omgivning, tar olika roller vilket utvecklas till hennes jag: "I jaguppfattningen och rollerna ligger en komplex uppsättning av föreställningar och värderingar som är den grund utifrån vilken man uppfattar världen och agerar i den samma" (Hill & Rabe, 1994, s 23). En konsekvens av detta resonemang är att för att få till en förändring av individens värderingar, handlingar och självuppfattning krävs att så väl den sociala kontexten som relationerna genomgår en förändring. Ju äldre individen är desto tydligare blir hon en produkt av tidigare socialisation och desto mindre benägen att förändra sin jaguppfattning blir hon, då hon i allt högre grad är präglad av den kulturella kontexten (Hill & Rabe, 1994).

### 3.5.2 Avvikande beteende och stämplingsteori – ett tillämpningsområde

Gränsen mellan vad som anses som normalt och vad som ses som avvikande beteende är enligt Foucault (2003) en social konstruktion. Det innebär att det som anses som avvikande i vår kultur inte per automatik betraktas som det i en annan kontext, ett annat samhälle. Det betyder också att vad som betraktas som normalt respektive avvikande förändras över tid. Samhället tenderar att sortera upp människor i grupper och tillskriva dem olika beteenden som anses vanligt förekommande i de olika grupperna. Dessa generaliseringar är de glasögon med vilka vi betraktar dessa kategorier av människor (Hill & Rabe, 1987).

Becker (1963) definierar avvikande beteende på följande sätt:

Avvikelsen (är) inte primärt en kvalitet hos en handling som personen begår, utan snarare en konsekvens av att andra tillämpat regler och sanktioner på en ”syndare”. Den avvikande är en person, som man lyckas fästa en etikett på: Avvikande beteende är det beteende som människor stämplar som sådant (1963, s 231).

Berg (1991) uttrycker detta som att människan inte är en avvikare utan att hon blir det i mötet med sin omgivning. Han menar vidare att avvikaren ”genomgår en karriär som slutar i en uppfattning om den permanenta avvikelse som uppfattas av både personen själv och den som omger honom” (Berg, 1991, s 167).

Avvikande beteende och stämpling hänger samman då stämpling kan betraktas som ett förlopp då människor eller grupper av människor betraktas som avvikande i negativ mening och som utstår upprepade negativa reaktioner från andra. ”Stämplingen tjänar som ett slags offentliggörande av hur man ser på den avvikande och är startpunkten för den process som påverkar såväl den som stämplar som den stämplade” (Hill & Rabe, 1987, s 36). Beroende på vilka reaktioner den avvikande möter från sin omgivning och hur denne speglar sig i dessa bemötanden, så får det olika konsekvenser för den avvikandes självbild och identitet. Ett scenario är att den avvikande förändrar den egna självbilden så att den överensstämmer med omgivningens:

Är man dålig i andras ögon blir man det i sina egna. Detta leder enligt teorin till att det avvikande beteendet förstärks och blir manifest. En stämpling som på detta sätt internaliseras bidrar till att den stämplade utvecklar en negativ självbild och bristande tilltro till den egna förmågan (Hill & Rabe, 1987, s 37).

Det troliga är att samtliga människor bär på impulser att handla utifrån det som avviker från samhällets normer men genom tidig socialisation där samhället reagerat med sanktioner av olika slag på avvikande beteenden och belönat de acceptabla beteendena, har det internaliserats i vårt medvetande vad som är norm och avvikelse. Människor i allmänhet har genom socialisationen lärt sig samhällets regler, koder och konventioner men sedan finns det också grupper av människor som inte lärt sig detta alternativt inte haft förmåga att i samma utsträckning göra det. Till den senare gruppen hör t ex psykiskt funktionshindrade människor.

Stämplingsteorin och teorier kring avvikande beteende har fått utgöra förklaringsmodell vid exempelvis studier av kriminalitet, drogmissbruk och psykisk ohälsa. Hill och Rabe (1987) applicerar den även på studiet av psykiskt utvecklingsstörda barn. Teorin

kan vara användbar som förklaringsmodell till hur en negativ självbild uppstår även i skolsammanhang och kan sätta fokus på samspelet mellan individen och dess omgivning. Den uppmärksammar också omgivningens förväntningar på individen som en viktig faktor i upprättandet av individens självbild i en viss kontext. På detta sätt kan den vara en användbar utgångspunkt i denna studie.



## 4. Metod

### 4.1 Val av forskningsansats

För ett par decennier sedan hade det varit nödvändigt att på ett utförligt och övertygande sätt argumentera för valet av en kvalitativ studie. Så förhärskande var den kvantitativa forskningstraditionen (Bengtsson, 2005). Men de kvalitativa studierna har vunnit allt mer mark inom de samhällsvetenskapliga disciplinerna de senare åren och det som utmärker de kvalitativa studierna är enligt Merriam (1994) "...många verkligheter, att världen inte är objektivt beskaffad utan snarare är en funktion av varseblivning och samspel med andra människor. Verkligheten är en mycket subjektiv historia som behöver tolkas snarare än mätas" (s 31).

I denna delvis retrospektiva studie, har jag intagit ett elevperspektiv. Det är elevernas egna, subjektiva erfarenheter och upplevelser av sin skolgång och sig själva som lärande individer, som jag önskar ta del av och tolka, vilket gör studien kvalitativ till sin karaktär. Ett fruktbart sätt att fånga upplevelser hos enskilda individer är enligt Carlsson (2009) och Berndtsson (2009) en livsvärldsfenomenologisk ansats. Livsvärldstologin vill få oss att förstå verklighetens komplexitet och vänder sig därmed mot all form av reduktionism. Verkligheten, eller livsvärlden, går helt enkelt inte att reducera till enkla, generella förklaringsmodeller. Istället måste vi låta mångfalden, pluralismen, visa sig som den är; en sammanflätning av liv och värld, kropp och själ, känslor och förnuft etc. (Bengtsson, 2005). Carlsson (2009) menar vidare att studier med utgångspunkt i den livsvärldsfenomenologiska traditionen på ett givande sätt fångar ut-satta människors försök att leva upp till de förväntningar och krav ett samhälle av idag, ställer på dem.

Livsvärlden är ursprungligen ett fenomenologiskt begrepp, med kunskapsteoretisk och ontologisk innebörd som vid sidan av filosofin haft ett inflytande på samhällsvetenskaplig teori och forskning (Bengtsson, 2005). Husserl betraktas som den moderna fenomenologins grundare men fenomenologin av idag bör närmast betraktas som en rörelse då den innehåller variationer och olika riktningar (Bengtsson, 2005). Gemensamt för den fenomenologiska rörelsen är en strävan efter att "gå tillbaka till sakerna själva" och att vara följsam mot de saker eller fenomen, man går tillbaka till. Det som är viktigt att betona är att dessa fenomen aldrig är fenomen i sig själva, utan alltid är fenomen för någon. Detta betyder att tankar och handlingar alltid är riktade mot något, mot ett mål eller ett subjekt dvs. det är intentionalt. Subjektet är däremot bundet till "en historisk period, en social omgivning, ett visst bestämt språk, osv." (Bengtsson, 2005, s 15-16). Jag uppfattar detta som att det handlar om att tolka fenomenen för att kunna förstå dem och för att inte enbart hamna i ett beskrivande av dem. Tolkning blir därför, vid sidan av ett beskrivande, centralt i denna studie.

Det jag vill få åtkomst till och tolka är med andra ord elevernas livsvärldar. Livsvärlden är den värld där vi lever våra dagliga liv, där vi gör våra erfarenheter, känner, tänker och handlar. Hur våra dagliga liv ser ut, vad vi erfar och upplever, skiljer sig naturligtvis från person till person vilket kan uppfattas som om livsvärlden är subjektiv. Livsvärlden är med andra ord något implicit och Berndtsson (2009) uttrycker detta som att "vi är oreflekterat vår egen livsvärld" (2009, s 253). Ambitionen med den här studien är att göra dessa livsvärldar explicita. Kan vi ta del av elevers livsvärldar kan

vi också få en ökad förståelse för de fenomen som visar sig, de handlingar som kommer till uttryck inom den praktik vi kallar skola.

En av den fenomenologiska rörelsens förgrundsgestalter, Merleau-Ponty menar att kropp och själ inte är möjliga att separera utan måste betraktas som en helhet (Merleau-Ponty, 1997). Han menar vidare utifrån teorin om den levda kroppen att det är just genom denna som vi får tillgång till och erfar världen. Den levda kroppen, som är att betrakta som såväl fysisk som mental, kan sättas i samband med lärandet. Bengtsson (2001) menar att vi är oförmögna att se vårt handlande därför att vi *är* vårt handlande, med kropp och medvetande som aktörer. Vi kan förstå detta som att den förändring av tankemönster som sker genom en läroprocess, leder till förändrade handlingsmönster. Vi betraktar inte bara världen på ett annorlunda sätt, vi handlar därefter.

Ytterligare ett begrepp inom den fenomenologiska rörelsen som är användbart för denna studie är horisontbegreppet. Husserl uttrycker det som att den värld vi erfar är underförstått en horisont och varje horisont representeras av en erfarenhet. När vi gör nya erfarenheter genereras eller förflyttas våra horisonter och då nya perspektiv tas, förändras våra horisonter (Berndtsson, 2001). Horisontbegreppet är också nära förknippat med lärandet. Berndtsson (2009) skriver: "Horisontbegreppet som metafor för lärande och progression blir härmed grundläggande för att kunna förstå förändringar i livet samt hur dessa kan övervinnas" (2009, s 255). Genom att ta del av och tolka de studerade elevernas horisonter kan vi också få ökad förståelse för deras livsvärldar.

## 4.2 Metodval

Utifrån intentionen om "en skola för alla" och "det livslånga lärandet" så har den svenska skolan tagit form. Skolan som institution kännetecknas av en rad aktörer, allt från de beslutande på statlig och kommunal nivå som sätter ideologiska och ekonomiska ramar, till utförare på olika nivåer, rektorer med ett övergripande verksamhetsansvar, pedagoger, elevhälsopersonal mm, som alla har sin bild och sin vision av vad skolan är eller bör vara. Intentionen har varit att se skolan utifrån ett elevperspektiv och valet blev därför att bygga studien utifrån intervjuer med elever.

Det som kännetecknar den fenomenologiska forskningen är en metodologisk kreativitet. Bengtsson (2005) påvisar svårigheten att å ena sidan gå tillbaka till sakerna så som de visar sig för forskaren och å andra sidan den traditionella vetenskapens krav på metod. Han skriver att "De preskriptiva regler som vetenskapliga metoder innehåller förmår bara ge kunskap om det som metoderna medger" (Bengtsson 2005, s 37-38). Forskaren får därmed inte bli mer trogen sina metoder än sakerna själva. En konsekvens av detta resonemang blir att den livsvärldsgrundade forskningen inte uppvisar en färdig metod med ett konsekvent regelverk utan det krav på metod som ställs på forskningen "är att den eller de är adekvata för frågeställningen och anpassas till den verklighet som det önskas kunskap om" (Bengtsson 2005, s 38). Detta betyder också att mer än en metod *kan* användas i samma studie. Detta skulle i praktiken kunna innebära att de planerade elevintervjuerna kompletterades med intervjuer av elevernas föräldrar. Vidare hade observationer kunnat vara ett sätt att få ytterligare information, eller delvis annan information och en bredare bild av elevernas berättelser. Föreliggande studie inhämtar dock data uteslutande utifrån intervjuer med elever. Anledningen till att intervjuer med föräldrar ej kommer att genomföras är, som ovan nämnts, det elevfokus studien har, det är sålunda uteslutande elevernas egna röster som ska höras.

Att komplettera studien med observationer hade troligtvis gett fler dimensioner men är samtidigt inte tänkbart inom den tidsmässiga ramen för den här studien. Observationer är där till något som görs i nutid medan den aktuella studien delvis har en retrospektiv ansats.

För att få tillträde till elevernas livsvärld kommer samtal, eller det Kvale och Brinkman (2009) benämner den halvstrukturerade livsvärldsintervjun, att utgöra en metod för datainsamlandet. De båda författarna anser att denna metod har som avsikt att ”erhålla beskrivningar av den intervjuades livsvärld i avsikt att tolka de beskrivna fenomenens mening” (2009, s 13). Och det är också i detta samband som den ovan nämnda metodiska kreativiteten gör sig gällande. Istället för att använda intervjun som en utpräglad strukturell metod där intervjuaren ställer frågor och den intervjuade svarar, så är ambitionen snarare att skapa mer av ett samtal, att intervjuaren blir den resenär, som Kvale (2009) använder som beskrivning av den kvalitativt inspirerade intervjuaren, som inleder samtal med sina medresenärer i ett okänt eller delvis känt landskap. Eftersom studien är intresserad av förståelse för de intervjuades livsvärldar bör en ”karta” eller intervjuguide, i form av tänkbara samtalsteman formuleras, innan start. Dessa teman utformas utifrån studiens syfte och forskningsfrågor och har ett antal tänkbara frågor kopplade till sig. Vid själva samtalstillfället är det dock intervjuarens uppgift att förhålla sig så lyhörd och följsam som möjligt till den intervjuade, vilket får till konsekvens att intervjuerna kan ta olika riktningar inom ramen för de på förhand skissade temana. Samtalen kommer att spelas in för att därefter transkriberas och utgör studiens empiriska material.

#### 4.2.1 Tolkningsförfarande

Då studien tar sin utgångspunkt i människors upplevelser, dvs. det omätbara, krävs någon form av tolkning av deras utsagor. Som hjälp i denna tolkningsprocess kommer en hermeneutisk tolkning att vara användbar. Hermeneutiken kan beskrivas som en förståelse- och tolkningslära, som skapar möjlighet till inlevelse och förståelse för andra människor. Hermeneutiken har sina rötter i antiken men fick sin moderna form i och med filosofer som Husserl, Heidegger, Gadamer och Ricoeur (Ödman, 2003).

Ett av de mer centrala begreppen inom hermeneutiken är den hermeneutiska cirkeln som ”bör uppfattas som en bild för hur tänkande, förståelse och tolkning fungerar” (Ödman, 2007, s 100). Denna hermeneutiska cirkel bör ses som den växelverkan som uppstår mellan delen och helheten i det tolkande arbetet att frambringa förståelse. Tolknigen kan alltså uppfattas som en cirkelrörelse där den tolkande rör sig från helhet till del och från del till helhet och implicerar också det faktum att delen inte kan förstås utan en helhet och vice versa.

Radnitsky betraktade denna cirkel som en statisk bild, som inte till fullo lyckades fånga svängningarna mellan del och helhet på ett tillfredsställande sätt, varpå han formulerade tanken om den hermeneutiska spiralen (Ödman, 2003). Oavsett vilken bild vi använder oss av är det centrala att fånga det faktum att delarna och helheten ömsidigt stödjer varandra och att det inom hermeneutiska tolkningen hela tiden måste finnas en dialog mellan skapande och kontroll, där vi ger oss frihet att tolka det vi ser, samtidigt som vi är noggranna i hur vi tolkar och vad som får oss att tolka i en viss riktning dvs. vår förförståelse, våra fördomar och våra teoretiska perspektiv (Ödman, 2003).

Inom hermeneutiken arbetar man med tolkning av text. Ett utvidgat textbegrepp kan innefatta både skrivna och talade yttranden. Den tänkta studiens empiri är som tidigare nämnts ett antal samtal med elever som därefter kommer att förvandlas till skriven text genom transkribering. Kvale (2009) påpekar dock skillnaden mellan den traditionella hermeneutikens studie av litterära texter som är avslutade och framställda av en annan författare än den som tolkar. Vid tillämpning av hermeneutisk tolkning i samband med den kvalitativa intervjun blir forskaren både textens konstruktör *och* tolkare, vilket ställer krav på att forskaren kan manövrera i det ofullständiga brus ett samtal innebär och vara konsekvent i sin transkribering och sin tolkning.

### 4.3 Urval

Inom livsvärldsfenomenologisk forskning uppmärksammas det faktum att även forskaren innefattas av sin livsvärld, bär på sina horisonter, och är en del av en kultur (Berndtsson, 2001). Det innebär enligt Heidegger (1993) att vi bär på en förståelse av världen, en förförståelse, utifrån vilken vi betraktar vår omgivning. Föreliggande studiers fokus grundar sig i min tidigare yrkesverksamhet på ett individuellt program och de funderingar som där föddes kring hur mina elever såg på sig själva som lärande individer. Berndtsson (2001) skriver; "När vi vill förstå något på ett djupare eller kanske annorlunda sätt, kan man säga att vi utsätter vår förförståelse för en prövning (s 92). Förförståelsen måste med andra ord medvetandegöras och formuleras för att därefter genom forskarens öppna och nyfikna förhållningssätt, omformas.

Studiens fokus på elever på introduktionsprogram kommer sig både av att det är där elever som saknar behörighet till nationellt gymnasieprogram har möjlighet att komplettera sina betyg, vilket innebär i en mening att de bär på ett skolmisslyckande.

För att komma i kontakt med elever kontaktade jag ett IM-program i Västra Sverige. Efter att personalen ställt sig positiv till undersökningen presenterades den för eleverna, som informerades om att deltagandet var frivilligt och att de hade rätt att när som helst avbryta sitt deltagande. Eleverna informerades även om att de skulle förbli anonyma. Vid detta tillfälle lämnades även ett missivbrev (Bilaga 1) med ett intyg för vårdnadshavares medgivande, som eleverna fick med sig. Lärarna samlade därefter in de intyg från elever och vårdnadshavare som samtyckte till studien.

Det fortsatta urvalsförfarandet styrdes av följande tankar: Studien är kvalitativ till sin karaktär, vilket innebär att ambitionen är att få inblick i ett fåtal elevers livsvärldar, utan intention att generalisera resultaten. Det finns också en tidsaspekt att ta hänsyn till vilket begränsar antalet intervjuer. Den sista aspekten rör sig om elevernas erfarenheter på IM-programmet. På ett IM-program kan elevgruppen förändras avsevärt under ett läsår, beroende på att några elever tillkommer efter att ha avbrutit sina studier på nationellt program medan andra avviker till APU eller annan utbildning. Utifrån ovanstående resonemang fann jag att sex intervjuer var möjliga att genomföra inom den tidsram studien har och att det var tillräckligt många för att ge ett tillräckligt omfattande material att arbeta vidare med. Sist men inte minst var det av vikt att de elever som skulle ingå i studien hade liknande förutsättningar på programmet. Detta resulterade i att studien enbart fokuserar på elever som går sitt första år på IM och som gått på programmet under hela innevarande läsår.

När urvalsgruppen identifierats gjordes ett stratifierat urval vilket innebar att populationen delades in i två strata, utifrån kön, då det var av intresse att få del av både kvinnliga och manliga elevers livsvärldar. Därefter gjordes ett proportionellt stratifierat urval vilket säkrade att båda strata representerades.

#### 4.4 Genomförande

Som tidigare nämnts så har jag tidigare arbetat på ett IM-program och när eleverna på det kontaktade programmet accepterat medverkan i studien så besökte jag programmet. Syftet med detta var att det var att göra mig känd både för personal och elever och därefter enklare få tillträde. Det fanns vidare en bekantskap med de organisatoriska förutsättningarna som kan spela in vid en studie men även med den miljö, den kultur eleverna befinner sig i. Detta var sålunda en del av studiens förståelse. Vidare hade eleverna möjligheten att få förtroende för mig som person, och jag hade dessutom möjligheten att få en förståelse för vad som kunde samtals kring med eleverna samt hur frågor skulle ställas. Att samtala om frågor som har med sitt eget lärande att göra, dvs. att tala på en metanivå, var främmande för eleverna men det gavs möjlighet att samtala med dem vid ett par tillfällen innan studiens genomförande för att få idéer och tankar inför utformandet av intervjuguiden. Det genomfördes även en provintervju med en elev som inte kom att ingå i själva studien för att pröva intervjuguides bärighet.

Efter att intervjuerna genomförts transkriberades de till skriven text. Eftersom även transkribering är en analytisk akt bör den följa vissa på förhand uppsatta regler (Kvale, 2009). Då syftet i den aktuella uppsatsen är att lyfta fram elevernas egna berättelser var utgångspunkten vid transkriberingen att de skulle vara begripliga och läsbara. Att läsa en text som transkriberats ordagrant blir i det närmaste oläslig. Därför har ingen ordagrann transkribering genomförts utan utfyllnadsord, harklingar och dyl har utelämnats.

#### 4.5 Validitet, reliabilitet och generaliserbarhet

All ny kunskap och forskning behöver på något sätt verifieras. Vanligtvis diskuteras detta utifrån termer som validitet, reliabilitet och generaliserbarhet, där validiteten (giltigheten) definieras i hur väl studien undersöker det den har för avsikt att undersöka och reliabiliteten (tillförlitligheten) hänger samman med hur noggrant och korrekt undersökningen sen genomförs. Men hur verifierar man kunskap grundad på intervjuer, där intervjuerna varken går att återskapa och bygger på ett unikt möte, ett konstruerande av kunskap mellan forskaren och den intervjuade?

Kvale (2009) menar att begreppen validitet, reliabilitet och generaliserbarhet inte är helt okontroversiella inom den kvalitativa forskningen: "Validitet handlar här om *tillförlitligheten* hos undersökningspersonernas rapporter och *kvaliteten* på själva intervjuerna liksom i *tolkningen* av intervjun" (s 267, min kurs.). Detta citat illustrerar hur nära sammanflätade begreppen reliabilitet och validitet är inom den kvalitativa forskningen. Utifrån Kvales resonemang beror den föreliggande undersökningens validitet (giltighet) dels på trovärdigheten i det de intervjuade eleverna berättar men även på transkriberingen från talat till skrivet språk samt tolkningen av intervjun. Rollen som intervjuare kräver därmed att eleverna ges de förutsättningar som är nödvändiga för att de ska få så goda möjligheter som möjligt att avge tillförlitliga rapporter vilket ställer

krav på utformandet av intervjuguiden, att klagörande frågor ställs under intervjuerna samt att de ges möjlighet att förtydliga sina svar.

Larsson (2010) diskuterar huruvida det överhuvudtaget är intressant att diskutera i termer av generaliserbarhet då det handlar om kvalitativa studier. Han menar att det kan finnas ett egenvärde i att se till det unika och individuella, istället för till det generella. Skulle vi ändå vilja tala i dessa termer så menar Larsson (2010) att det i så fall skulle röra sig om generaliseringar via igenkännande av en gestaltning. Generaliseringsakten tillfaller i denna tankekonstruktion den som tar del av studien. Genom att ha tagit del av ett fall eller människors livsvärldar, genom författarens beskrivningar och tolkningar, kan vi ha dessa livsvärldar som en erfarenhetsbank eller beredskap då vi möter en annan livsvärld, vilken kan kännas igen eller diskuteras utifrån den tidigare.

Vi kan med andra ord inte tala om generaliserbarhet i ordets gängse vetenskapliga betydelse eftersom det inte går att applicera på en studie med utgångspunkt i en livsvärldsansats (Berndtsson, 2001). Berndtsson illustrerar detta genom ett citat av Trankell (s 134)

*Då jag förstår en annan människa innebär det att jag har fått vetskap om de villkor på vilka denna människas kompetens vilar. Detta vetande går inte att generalisera till kunskap om andra människors existensvillkor. Däremot gör det mig bättre rustad (mer kompetent) att möta andra människor, eftersom en inblick i andras livsvillkor också ökar min insikt om villkoren för mitt förhållande till andra.*

Citatet visar både på läsarens egen förförståelse, men också läsarens möjlighet till förändring och utveckling. Studien får sin giltighet genom att den utmanar läsarens förståelse och på så sätt förflyttar läsarens horisonter. Ökad förståelse och förflyttade horisonter innebär en möjlighet att se och handla annorlunda. I praktiken kan det innebära en ökad förståelse för elevers sätt att se på sig själva som lärande individer och förhoppningsvis ger det oss som är yrkesverksamma inom skolan, oavsett om det är som pedagoger, specialpedagoger eller övrig personal ett förändrat förhållningssätt.

## 4.6 Etiska överväganden

Eftersom forskning har en betydande roll för vårt samhälles utveckling är det av yttersta vikt att all forskning bedrivs i enlighet med de etiska normer och värderingar som Vetenskapsrådet (1990) formulerat. Vid all typ av forskning måste överväganden som har med värdet med den förväntade kunskapsutvecklingen vägas mot eventuella negativa konsekvenser för undersökningsdeltagarna dvs. utgångspunkten måste vara att skydda individerna. Vetenskapsrådet formulerar detta som att "Samhällets medlemmar har /.../ ett berättigat krav på skydd mot otillbörlig insyn t.ex. i sina livsförhållanden. Individer får heller inte utsättas för psykisk eller fysisk skada, förödmjukelse eller kränkning (s 5). Detta blir naturligtvis extra aktuellt i en studie som fokuserar på just individernas egna livsberättelser.

Vetenskapsrådet har utifrån denna intention att skydda individen formulerat fyra huvudkrav. Det första kallas informationskravet och innebär att forskaren bör informera deltagarna om projektet, deltagarnas roll i projektet samt om villkor för medverkan. Vidare bör informeras om att deltagandet är frivilligt och att man när som helst kan avbryta sin medverkan. I den aktuella studien erbjöds den här informationen så väl

muntligt genom personlig kontakt, som skriftligt. I denna information framgick även studiens syfte samt den förväntade kunskapsutveckling studien förväntades generera. Genom att skriva under detta missivbrev (bilaga 2) erhöles ett skriftligt samtycke till deltagande i den aktuella studien, allt enligt vetenskapsrådets andra krav, samtyckeskrevet.

Det tredje kravet, konfidentialitetskravet, innebär att uppgifterna har bevarats på ett sätt så att inte obehöriga har haft möjlighet att ta del av dem. Utomstående ska inte heller ha möjlighet att identifiera enskilda individer i undersökningen och forskaren behöver vara väl medveten om att detaljerade beskrivningar av individer kan utgöra en risk för att personerna kan identifieras. Konsekvenserna av detta blir att namn på deltagare, skolor, kommuner mm har förvanskats eller avidentifierats på andra sätt och i resultatdelen har försiktighet iakttagits vad gäller vilken data som skrivits fram. Det fjärde och sista kravet innebär, att en insamlad data inte får användas i kommersiella, eller icke-vetenskapliga syften. Detta utgör det s.k. nyttjandekravet.

## 5. Resultat

I följande del presenteras elevernas erfarenheter av grundskolan, deras syn på sitt eget lärande och på sig själva som lärande individer. Ambitionen har varit att närma mig ungdomarnas livsvärldar för att förstå innebörder och mening i deras berättelser och att beskriva de delar av det empiriska materialet som är relevant för studiens syfte. Resultatpresentationen innehåller med andra ord både elevernas egna utsagor och författarens tolkning av dessa utsagor utifrån tidigare presenterad teoriram.

Presentationen som följer är organiserad utifrån fyra huvudrubriker. Inledningsvis presenteras de elever som medverkat i studien. Därefter redovisas resultaten av intervjuerna utifrån tre huvudrubriker som utgår från studiens syfte; elevernas erfarenheter av grundskolan, deras syn på sitt eget lärande och på sig själva som lärande individer. Under varje huvudrubrik har ett antal underrubriker formulerats utifrån ett antal innehållsliga kategorier som framträtt vid analysen av det empiriska materialet. I så stor utsträckning som möjligt utgörs rubrikerna av elevernas egna utsagor.

### 5.1 Presentation av eleverna

Inledningsvis ges en kortfattad presentation av de sex elever som intervjuats. I presentationen har jag valt att utgå dels från mina egna intryck av eleverna och från de berättelser eleverna själva ger kring sig själva. Jag har inte tagit del av äldre dokumentation eller lärares eller vårdnadshavares utsagor. Anledningen till detta är att elevernas egna livsvärldar ska få framträda så klart som möjligt. För att respondenterna i så hög utsträckning som möjligt ska betraktas som individer och inte reduceras till studieobjekt, har de fått fingerade namn istället för beteckningar eller nummer.

#### 5.1.1 Elsa

Elsa är 17 år och ett år äldre än sina nuvarande klasskamrater eftersom hon gått om ett år under sin grundskoletid. Hon tycker själv att hon har svårt att läsa och skriva och ser sig själv som mycket okoncentrerad. I klassrumssituationen är hon tyst och tillbakadragen och vill inte gärna delta i gemensamma aktiviteter. Hon har på eget initiativ försökt få till en utredning vad gäller hennes läs- och skrivsvårigheter, vilken påbörjats under läsåret. På fritiden träffar hon helst sina kompisar men beskriver att hon inte har några egentliga intressen.

#### 5.1.2 Sebbe

Sebbe är 16 år, kort till växten och ger ett osäkert intryck. Han har under flera år tampats med en tarmsjukdom vilket medfört en hel del sjukfrånvaro för hans del i grundskolan. Idag mår han bättre och har full närvaro vilket gjort att han själv sett att han gjort framsteg i skolarbetet. Han tyckte själv då han började på IM att matematik var fullständigt obegripligt men hans inställning har förändrats radikalt under läsåret. Sebbe är den enda av de intervjuade eleverna med ett riktigt starkt intresse och tydlig bild av framtiden, en tydlig dröm. Hans stora intresse är fiske och hans stora mål är att läsa upp sina betyg för att komma in på en gymnasielinje inriktad mot fiske för att sen kunna försörja sig inom fiskerinäringen. När intervjun genomförs tror han sig själv vara på väg mot behörighet.



### 5.1.3 Emilia

Emilia är 17 år. Även hon ett år äldre än de flesta andra som går första året på IM. Hon beskriver en kaotisk uppväxt med en missbrukande mor, flera olika fosterhem och en ständig oro för sina småsyskon. Skolan har alltid prioriterats lågt av Emilia och hon beskriver själv i att hon knappt närvarade i skolan över huvud taget under år 8 och 9, vilket resulterade i att hon inte har ett enda betyg med sig från grundskolan. Nu har hon dock bestämt sig för att läsa upp sina grundskolebetyg för att sedan läsa vidare på folkhögskola. Ett nationellt gymnasieprogram känns inte aktuellt. Emilia lägger i dag ett stort ansvar på sig själv för att hon inte lyckades närvara i skolan tidigare.

### 5.1.4 Tobbe

Även Tobbe, 16 år, beskriver en social problematik som följt med genom hela uppväxten. Missbruk i familjen resulterade i en tidig fosterhemsplacering. Skolan prioriterades lågt och var främst en arena för sociala kontakter. Tobbe var under en period i högstadiet en s.k. integrerad särskolelev men har efter att testats om visat sig vara normalbegåvad och följer nu kursplanen för den obligatoriska grundskolan. Tobbe har tampats med ett eget missbruk under några år men har nu bestämt sig för att göra upp med sitt gamla liv och fullfölja sina grundskolestudier. Han går även en truckutbildning i IM:s regi vilket han hoppas ska ge jobb möjligheter i framtiden. Han har svårt att formulera vad han önskar sig i livet och vill helst bara få ett "Svenssonliv" som han uttrycker det.

### 5.1.5 Robin

Robin är 16 år och fick diagnosen Aspergers syndrom under sina tidiga skolår och beskriver själv att han ansetts omöjlig att ha i ordinarie undervisningssituation. Detta har resulterat i att han undervisats enskilt under perioder eller gått i mindre undervisningsgrupp. På eget initiativ lyckades han komma till en "vanlig" högstadieskola, där han gick i årskurs 6 – 9. Han beskriver att han trivdes mycket bra där rent socialt och att det viktigaste för honom, var att få vara med kompisarna. Han upplever matematiken som det svåraste i skolan men ser själv att han har lätt att lära sig allt som har med hans specialintresse, idrottsstatistik att göra. Han drömmer om att bli sportkommentator.

### 5.1.6 Lina

Lina ska snart fylla 16 år och beskriver sig själv som en stökig elev, den där eleven som gjort sig omöjlig med samtliga lärare och som fick sitta större delen av tiden i korridoren efter att ha blivit utkörd från lektion. Skolan är mycket en social arena för Lina. Hon tycker själv att hon hittat ett annat lugn idag och trivs med det mindre sammanhanget som IM innebär. Hon är bekymrad inför framtiden och vad hon ska "bli", och har svårt att tänka och planera framåt. Tidigare har hon varit aktiv fotbolls- och innebandyspelare men slutade med all sport då hon upplevde att det bara var de som var allra bäst som fick spela match. Idag har hon inget speciellt intresse utan är mest med kompisar på fritiden.

## 5.2 ”Det var så längesen, jag kommer inte ihåg så mycket”

Det första som framgår med tydlighet vid genomläsning av det empiriska materialet, är hur svårt flera av respondenterna har att närma sig minnen av den tidigare skolgången. Elsa t. ex har svårt att formulera sig inledningsvis då jag ställer frågor om grundskoletiden och det blir långa pauser då hon tänker efter. Efter ett tag säger hon: ”Det var så längesen, jag kommer inte ihåg så mycket...”. Vi kan tänka oss en rad olika anledningar till att det är svårt att prata om den här tiden. Först och främst kan grundskoletiden upplevas som avlägsen om vi betonar de tidigaste skolåren, men det Elsa menar handlar mer om att hon upplever det som om att den tiden tillhörde en annan period i livet och i den bemärkelsen ”var längesen”. Möjligheten att det är smärtsamma minnen kopplade till den här tiden i elevernas liv kan heller inte uteslutas. Emilia berättar en bit in i intervjun, men då i relation till en specifik undervisningssituation, om sina känslor: ”Alltså när jag var på mattelektionerna då var det jobbigt. Det är knappt man kommer ihåg hur det kändes, det är bara jobbigt att tänka på det...”.

Sebbe och Emilia är dessutom osäkra på vad begreppet grundskola innebär:

I: Hur var det att gå i grundskolan?

R: Menar du ettan till femman?

I: Till grundskolan räknas år ett till nio...

R: Lång paus...(Sebbe)

Detta kan tolkas som att det fanns en grundläggande brist på förståelse av sammanhang och att det är ett tecken på att de kände sig utanför och hade små möjligheter att påverka sin situation. Det hänger med andra ord samman med delaktighet.

### 5.2.1 ”Jag var typ den smartaste killen i klassen i fyran med. Sen femman så gick det åt helvete...”

Samtliga intervjuade elever vittnar om att grundskolan på olika sätt upplevts som negativ för dem. Av olika anledningar, har de haft svårt att ta till sig undervisningen, därav underkända betyg och studier på IM-programmet. Lina, Tobbe och Emilia menar att skolgången inledningsvis upplevdes som hanterbar:

I sexan var det inte så jobbigt, sjuan var också ok, inte så jobbig. Men det var i åttan allt började alltså...” (Lina). ”Ettan, tvåan, trean så gick det bra du vet. Jag var typ den smartaste killen i klassen i fyran med. Sen femman så gick det åt helvete...” (Tobbe) ”Det gick väldigt bra för mig i grundskolan, eller bra och bra, det gick helt ok fram till femman ungefär...det var då jag började missköta skolan eller läxor började det med. (Emilia)

Ingen av de intervjuade eleverna har varit socialt utsatt i skolan. De menar tvärtom att de haft många vänner i skolan och känt sig respekterade av kamraterna. Skolan kan på ett plan beskrivas som en viktig social arena för dem.

I: Trivdes du med dina kompisar i skolan?

R: Ja, självklart.(Tobbe)

Robin berättar att han tvingades byta skola mot sin vilja i år 5 för att gå i en mindre undervisningsgrupp. När han hamnade där utan sina kamrater vägrade han att gå till skolan under en period. ”Men där kände jag ju ingen. Och så ville jag ju till Eken, det

var ju där jag hade alla mina vänner. Då vägrade jag att gå till skolan”. Det slutade med att skolledningen gav med sig och han fick komma till den skola där hans vänner gick: ”Där trivdes jag bättre givetvis. Då blir det lättare att jobba”.

Relationen till lärarna beskrivs också som en trivselfaktor. Här uppvisar respondenterna stora olikheter i hur de upplevt relationen till lärarna. Både Elsa och Robin beskriver att de haft goda relationer med sina lärare och beskriver dem som snälla och villiga att hjälpa dem. Emilia menar att lärarna brydde sig om hur hon mådde i början men att hon allt eftersom tiden gick upplevde att intresset avtog. Hon tar dock på sig ansvaret för detta;

I: Tyckte du att lärarna försökte?

R: Ja de försökte. Mer än man kan begära men det var jag som inte engagerade mig så det fanns ingenting liksom (Emilia).

Lina och Sebbe är de med sämst erfarenheter. Lina berättar att hon upplevde det som om lärarna var glada att bli av med henne när hon började skolka. ”Då var de av med problemet”. Hon pekar dock på vikten av goda relationer och på vuxnas positiva förväntningar;

I: Har du haft några lärare som du känner att du har funkat med?

R: Ja, en eller två kanske...

I: Kan du beskriva vad som var speciellt med dem?

R: Madde? Ja hon var den enda lärare som brydde sig om mig och som undrade hur det var med mig...som ville att jag skulle lyckas...Det kanske dom ville allihop men hon var den enda som visade att hon brydde sig...(Lina).

Sebbe ger uttryck för att olika lärare förhöll sig väldigt olika till sina elever och att han upplevde att vissa elever favoriserades. Han är också den av de intervjuade som starkast tar avstånd från tiden i grundskolan och som ger uttryck för att hans misslyckande i grundskolan till största delen beror på lärarna, både deras oförmåga att lära ut men även deras sätt att förhålla sig till olika elever.

R: Fiaskolan var en skitskola.

I: Jaha, kan du förklara varför?

R: Lärarna var dåliga. Så var det.

I: vad gjorde de som var dåligt?

R: Dom förklarade dåligt och vissa var helt värdelösa. Jag tror inte ens de tyckte om barn.

I: Fanns det någon du tyckte var bra?

R: Ja en...

I: Vad gjorde den läraren annorlunda, kan du se det?

R: Ja, hon visste hur man lärde ut till saker, och hade inga favoritelever. Många lärare hade det typ...(Sebbe).

### 5.2.2 ”Ett slöseri med tid”

Även om eleverna trivdes socialt så ger samtliga respondenter uttryck för att skolan var förknippad med tristess eller känslan av att slösa bort sin tid. ”Skolan var helt enkelt för tråkig” (Emilia). Tobbe och Robin ger dessutom uttryck för att det kändes meningslöst att vara i skolan: ”Äh jag ville bara gå kände man och det var bara meningslöst. Ett slöseri med tid.” (Robin). Det som verkar skapa den här känslan av menings-

löshet och tristess är att skolan upplevdes som för svår, att flera av de intervjuade eleverna beskriver att de inte hann med och att de hela tiden kom efter i skolarbetet.

I: Upplevde du skolarbetet som svårt?

R: Svårt, eller det var så mycket press att man skulle bli klar, och ett visst arbete, vid en viss tid annars skulle man inte få godkänt. Så du var stressad hela tiden.

I: Och du tycker det är jobbigt med stress?

R: Mmm. Dessutom låg jag ju efter alla andra...(Lina).

Vad var då anledningarna till att skolan upplevdes som tråkig och meningslös? Samtliga de intervjuade ger uttryck för att de upplevde undervisningen som för svår. Orsakerna till detta är flera; Elsa, Sebbe och Tobbe berättar att det var svårt att få arbetsro på lektionerna eftersom det var så rörigt; Dom flesta (lektionerna, min förklaring) var stökiga och så, ganska stökiga. Dom flesta pratade och så." (Sebbe). "Äh alla pratade hela tiden och det var väldigt stökigt och det var svårt att få hjälp och så där /.../ Lärarna var snälla men dom hade så mycket att göra, dom var så stressade hela tiden, och skulle hjälpa så många" (Elsa).

Elsa ger i citatet uttryck för ytterligare en faktor till att det var svårt att lära sig, nämligen att flera respondenter upplever det som att det var svårt att få hjälp. Antingen berodde det på tidsbrist hos lärarna som i citatet ovan eller på en ovilja att hjälpa: "Det fanns en lärare som typ inte hjälpte dem som inte kunde, han ville bara hjälpa dem som kunde allt typ." (Sebbe).

Emilia beskriver att hon upplevde skolan som en tävling:

R: Skolan var mest en tävling.

I: Du menar att du upplevde det så?

R: Ja exakt. En tävling det är ju precis det, det inte ska vara. Det är det dåligaste som kan hända att det blir en tävling. Skolan är ju till för att man ska lära sig saker på bästa sätt inte att man ska tävla.

I: Vad tror du att det har för betydelse om man upplever det så?

R: Det är nog många som gör som jag och bara lägger av. Det hade varit bättre om alla bara fick vara som de är (Emilia).

Ytterligare en orsak till att skolan upplevdes negativ kan vara att grundskolan och kanske framför allt högstadietiden upplevdes som fragmentarisk. Flera av eleverna uttrycker att de sällan hann avsluta skolarbetet i lugn och ro, samt upplevde att de växlade mellan ämnen och lärare ett stort antal gånger under en och samma dag. Robin uttrycker sig på följande sätt; "Det bästa är när man hinner göra färdigt en sak innan man börjar på nästa. På grundskolan var det så mycket olika saker hela tiden och man hann aldrig bli klar innan det var dags för nästa..."(Robin).

### 5.2.3 "Jag var trött på skolan...och hade ingen lust att gå dit."

Resultatet av det som beskrivits ovan, känslan av tristess, meningslöshet och att det var svårt att följa med i undervisningen resulterade för samtliga elever utom Robin, i en omfattande frånvaro. "Vi som har problem med skolk det handlar ju mest om att man är skoltrött, att det känns meningslöst" (Emilia). "Jag var trött på skolan...och hade ingen lust att gå dit." (Elsa). Sebbe kopplar samman sin frånvaro med de relationer han hade till vuxna i skolan; "Vissa lärare var så dåliga och dumma att det inte var nån idé att gå dit". Tobbe och Emilia pekar dessutom på att deras frånvaro börjar samtidigt som det var turbulens i deras hemsituation. För Emilias del handlade det om

att hon bytte fosterhem och Tobbe menar att ”Det var dålig hemmamiljö” och att föräldrarna inte brydde sig om vad han gjorde på dagarna. Både Emilia och Lina beskriver sig som ”korridorsittare” dvs. de gick till skolan varje dag men gick inte på lektionerna.

I: Händes det att du var i skolan men inte på lektionerna?

R: Jag var ju tvungen att gå till skolan på morgonen det var ju mina fosterföräldrars uppgift att se till det...men sen gick jag aldrig in. (Emilia)

I: I början var det inte så farligt (med skolk, min förklaring) men sen efter jul i åttan då blev det kaos. Då började jag skolka på allvar. Jag skolkade nästan hela tiden. Varje dag.

R: Varför gjorde du det då?

I: Jag var skoltrött...

R: Vad gjorde du istället?

I: Jag vet inte. Jag satt och sov på olika bänkar i skolan. (Lina)

Det som skiljer Robin från de övriga respondenterna är att han enbart varit frånvarande under en period och då med ett uttalat syfte, nämligen att bli placerad på en annan skola. Då beslutet om placering upphävts och Robin fått som han vill upphörde frånvaron. I övrigt uppvisar han samma svårigheter som de övriga med att hänga med i undervisningen, lämna in i tid, att nå målen men för honom överväger det sociala i skolsituationen som en anledning att gå dit.

Frågan om vad som gjordes för att minska frånvaron berördes också under intervjuerna och samtliga menade att de upplevt att försök gjordes från skolans sida, för att de skulle delta i undervisningen, dock utan större framgång. I Emilias, Linas och Tobbes fall var även socialtjänsten inkopplad.

Sammanfattningsvis så kan vi konstatera att eleverna talar om skolan som svår, trist och meningslös. Det eleverna uttrycker är att de är omotiverade för skolan på grund av brist på sammanhang och delaktighet. De upplever också skolan som fragmentarisk och utan direkt verklighetsförankring vilket gör den svårgripbar. Detta sammantaget resulterade i skolk och ”stök” för flera av dem medan Robin t ex. accepterade situationen som den var och såg skolan som en social arena. Utifrån detta väcks tankar om skolans förmåga att skapa motivation, sammanhang och delaktighet för dessa elever.

### **5.3 ”Alla lär sig olika”**

Att tala om *hur* och *vad* de intervjuade eleverna lärde och lär sig, dvs. att föra ett resonemang på en metanivå, upplevdes inledningsvis som svårt. Eleverna förstod inte riktigt frågorna och de fick omformuleras på ett flertal sätt och göras oerhört konkreta och kopplas till specifika lärandesituationer som de kunde relatera till. En elev uttryckte att sådana tankar hade hon inte tid med, medan en annan elev försökte styra in samtalet på andra frågor så fort de metakognitiva frågorna kom upp. Slutsatsen som kan dras kring detta är att det är svårt eller ovant att prata om, samt att det väcker frågor om hur skolan lyckats medvetandegöra elevernas förståelse kring det egna lärande. Svårigheter med att synliggöra det egna lärande ger dem i sin tur mindre möjligheter att hitta strategier vad gäller lärandet och att själva avgöra kvalitén på det egna arbetet.

Eleverna kunde efter resonering identifiera vissa saker vad gäller det egna lärandet. Flera av dem kunde se att det var vissa tidpunkter på dagen då det var lättare att lära

sig och att vara koncentrerad, främst gällde detta förmiddagar. ”Typ på förmiddagen, det är bäst eller precis efter lunch... Men jag orkar inte jättelänge på eftermiddagen”(Robin).

Flera av elevernas berättelse kan tolkas utifrån tanken om den levda kroppen. I Emils berättelse framkommer vikten av att kropp och själ är i balans för att ett lärande över huvud taget ska bli möjligt; ”Det krävs att jag har MIN dag! När jag mår bra och inte har en massa jobbiga tankar, ja då kan man få den där jobbkänslan som kommer ibland, då är det att man lär sig bäst... Å så måste jag tro att det går...”

Tobbe, som har haft en svår social uppväxt beskriver perioder av sitt liv som ett kaos då vare sig skola eller lärande varit möjligt för honom.

”Allt var knas vet du.../.../ Jag gjorde inte en läxa, inte ett prov ingenting. Varför skulle jag det? Jag brände allt bara och brydde mig inte.” (Tobbe) ”Visst man ska försöka men alla har sina dagar...Till exempel idag eller igår, jag har massor av dåliga minnen i huvudet, jag vill inte minnas och jag vill inte fylla år men då är det...svårt att koncentrera sig” (Tobbe).

Det var framförallt i jämförelsen mellan tiden i grundskolan och deras nuvarande skolgång på IM-programmet som lärandet framträdde för de intervjuade eleverna. Samtliga berättar om att det mindre sammanhanget som IM innebär, med färre klasskamrater, högre lärartäthet och individuellt anpassade uppgifter, ökade deras möjligheter till lärande. Både Emilia och Tobbe ger tydligt uttryck för detta.

”För det mesta är det mycket lugnare här. Alla sitter still och jobbar. För det mesta i alla fall. Inte så mycket att titta eller lyssna på.../ Och så är det mer personal här...lättare att få hjälp. Då känner jag mig lite lugnare och då blir det lättare att be om hjälp om jag inte förstår...och då känns det som om jag förstår när dom förklarar och så blir det bättre...(Emilia).

”Han vet vad jag klarar, när han ska tvinga mig, eller tvinga och tvinga, men pusha och när han ska backa. Det är bra. Och sen är det lagom stora och svåra uppgifter. Sen gör han uppgifterna till *mig*, det är bra...”(Tobbe).

En avgörande faktor för att de upplever att de lyckas bättre på IM-programmet vad gäller lärandet är att uppgifterna och undervisningen är individuellt anpassad. De ger uttryck för att lärarna är medvetna om vad varje individ har förmåga till, och utgår från det i planeringen och genomförandet av undervisningen. Deras berättelser kan tolkas som att det skett en horisontsammanflätning mellan skola och elev, där skolan och lärarna lyckats skapa det sammanhang och förmåga till överblick som de tidigare uppgifter ha saknat.

Sebbe berättar; ”Ja alla lär sig olika, och då är det ju bra om inte alla elever måste lära sig på samma sätt. Vissa lärare, som här (läs IM) har ju fattat det men vissa orkar bara inte typ...(Sebbe). ”Det var (läs matematiken) var lättare än jag trodde/.../men innan så hade jag inte fattat vad jag skulle göra...”(Sebbe).

Trots att skolans styrdokument lägger ett stort ansvar på varje enskild lärare att anpassa undervisningen efter elevernas olika förutsättningar, så uttrycker Robin en stor förståelse för att undervisningen inte anpassats efter hans behov tidigare: ”Ja här är det anpassat efter mig. På ett annat sätt. Det var ju inte så att Fiaskolan anpassade det för mig och inte för någon annan men här anpassas det för mig men även för alla andra

elever, enskilt, det gör man inte annars, där gör alla samma. Det hade ju varit omöjligt för våra fyra lärare att göra upp enskilt för 60 elever, det går inte... (Robin).

De intervjuade eleverna ger uttryck för att individualiseringen gett resultat avseende lärandet. Sebbe menar t.ex. att matematiken som varit det han har haft svårast för blivit mer begriplig; ”jag tyckte att det var svårt men nu är det lätt...”. Detta kan beskrivas som att elevernas horisonter förskjutits både vad gäller faktiska kunskaper och vad gäller inställning till lärandet.

Det framkommer under intervjuernas gång att flera av de intervjuade eleverna ser en tydlig koppling mellan det som de tycker är roligt eller använder sig av i det dagliga livet och vad de upplever som lättare att lära sig. Återigen handlar det om sammanhanget, att kunskaperna sätts i ett sammanhang och bildar en gripbar helhet. Flera av de intervjuade uttrycker till exempel att engelska är ”lätt” eftersom det kan man ändå genom att de lyssnar på musik, reser, eller spelar på datorn. Emelie, Robin och Elsa berättar följande;

”jag tror att om man tycker att något är roligt så går det lättare eller man orkar i alla fall anstränga sig lite...” (Emilia). ”Matte är så tråkigt, jag vet inte vad jag ska ha det till” (Robin). ”Jag har alltid haft problem med matten, tyckt att det varit tråkigt och svårt.../engelska är lätt och det är kul att lära sig andra språk och det är bra om man vill kunna prata med nån eller åka nån annanstans, till nått annat land eller så...” (Elsa).

”Vi är inte så många i klassen och då blir det bättre och man får mer hjälp så det blir bättre. Jag trivs bättre.../ De hjälper mig här...de förklarar att jag kan och tror på det tror jag...ingen bara säger, jo du kan bara för att vara snäll liksom” (Elsa).

Det Elsa berättar här ovan illustrerar de tre framgångsfaktorer som samtliga av respondenterna lyfter fram som av avgörande betydelse; gruppens storlek, lärartätheten samt relationen till lärarna och deras förväntningar på dem. Vad gäller den mindre undervisningsgrupp som IM-programmet innebär så kan det vara av intresse att ställa den i relation till de mindre undervisningssammanhang eleverna tidigare mött. Det första exemplet som redan beskrivits är Robin och hans kamp emot att slippa en särskiljande placering. Tobbe och Lina har också erfarenheter av den särskiljande lilla gruppen men deras inställning till den är mer komplex. Tobbe uttrycker visserligen att ”det var där man samlade alla problem.../det var ju ADHD folk som var där” (Tobbe) men samtidigt beskriver han relationerna till de vuxna som betydelsefulla. Det var där de hade tid för honom och det var där han blev tagen på allvar. Det gjorde också skolarbetet möjligt.

Lina uttrycker sig på följande sätt; ”Om du sitter i en liten grupp så blir det ju också så att du inte behöver visa att du kan vara stökig eller vill vara stökig...och då är ändå du där själv och hon du sitter med och då blir det en annan grej...”

### 5.3.1 ”Vissa saker måste man lära sig – för livet liksom”

Eleverna är, trots deras egna erfarenheter, eniga om att den formella utbildningen är nödvändig. Det är där man ska lära sig läsa och skriva eller som Tobbe uttrycker det; ”Vissa saker man lär sig i skolan är jätteviktiga. Det kan vara läsa å sånt men också... man vill ju inte få ett jobb eller få barn och sen frågar dom en något och så kan man

inte svara liksom. Det blir ju pinsamt” (Tobbe). ”Ja det är mycket man ska kunna för arbetsliv och familjeliv vet du... Det är mycket i skolan man ska lära sig...” (Robin).

Det finns med andra ord en stor tilltro till det formella skolväsendets som den instans där man får lära sig ”allt man behöver veta” (Lina). Att de skulle lära sig utanför skolan dvs. i ett informellt sammanhang, har de inte reflekterat över och det visar sig i att frågor som rör det informella lärandet blir svårare att samtala om. Robin och Sebbe är de som kan se att de lärt sig informellt och då är det kopplat till deras intressen; sportresultat och fiske. För de övriga eleverna är det här mödosamma frågor att besvara. Till slut formulerar Elsa sig på följande sätt; ”... vet inte kanske har jag lärt mig att baka...jag har i alla fall gjort det många gånger...eller mamma har visat mig hur man gör. Hon kan baka” (Elsa).

För att sammanfatta diskussionen ovan så är det tydligt att skolan har ett kunskapsmonopol eller betraktas som en unik kunskapsförmedlare för dessa elever med negativa erfarenheter av skolan. Att ha förmåga att se att vi lär oss även i informella sammanhang och att kunskaper kan vara av flera olika slag är något som skolan inte förmedlat till dessa elever.

## 5.4 ”Jag är en skolkare”

”Jag var nog stökig tror jag...” (Elsa), ”Jag hade svårt att komma i tid/.../Jag tog inte med mig mitt material, pennor, papper och så.../.../Oansvarig” (Tobbe), ”I början var jag ganska bra, men sen blev jag sämre” (Sebbe).

I samtalen uttrycker samtliga elever att de ser sig själva som normbrytare och avvikare, både vad gäller beteende och lärande.

Citaten ovan ger uttryck för den negativa bild eleverna tecknar av sig själva. Det visar att det finns en bild hos respondenterna kring hur en elev bör vara och uppträda, samt en medvetenhet kring att de själva avviker från den normen. Sebbes uttalande ovan vittnar om att den normen gör att han kan sortera elever i ”bra” eller ”dåliga” beroende på hur de förhåller sig till dessa upplevda förväntningar. Hans berättelse vittnar dessutom om att det är en bild av honom själv som vuxit fram successivt och alltså inte funnits där från början. Det är med andra ord en bild av honom själv som skapats i mötet med skolan.

”Jag är en skolkare... grövsta sorten” (Emilia). Så presenterar Emilia sig under intervjuens inledande skede. Detta kan ses som att den regionala värld skolan utgör dvs. hennes elevidentitet, är starkt förknippad med just ”skolk”. Hon uttrycker senare i intervjun att hon upplevde att hennes omfattande frånvaro ledde till att skolan inte förväntade sig att hon skulle närvara och uppvisade vad hon upplevde som förvåning då hon kom till lektion.

Den som tydligast ger uttryck för det vi kan benämna som stämpling är Lina. Hon upplever att hon genom sitt normbrytande beteende i klassrummet i det närmaste straffat ut sig och att det var därför hon hamnade på IM-programmet. Hennes berättelse är ett tydligt exempel på en elev som formats av det sociala samspelet och stämpling och därmed tillskrivits en specifik roll:



När jag inte gjorde det så blev de besvikna på att jag inte stökade. Det var som när jag var på lektion så sa dom att vi saknade dig för det var ingen som höll på men samtidigt blev sura för att jag höll på.../ det var som om jag var i skolan bara för att stöka.../Ja det var precis som om dom ville att jag skulle vara stökig och då blev jag det typ...Så var det precis som om dom inte orkade med mig och blev sura och så liksom...Då är det lika bra att jag inte är där... (Lina).

#### 5.4.1 "Ibland känns det som om jag är ett särbarn, inget fastnar"

Respondenterna gav i intervjuerna målande beskrivningar av hur de var som elever, men när frågorna rörde deras självbild avseende lärandet så upplevde jag att det var mycket svårare att samtala om. Emilia, Robin, Tobbe, Elsa återkommer alla till funderingar om det är något fel på deras huvud som gör att de har svårare att lära sig saker. "Det är inte mitt huvud det är fel på?" (Elsa), "Det går lite långsamt i huvudet..."(Robin) "Jag har nog en störning där" (Emilia).

Tobbe berättar följande;

Men jag har lite svårt för det här med matten alltså...lite inlärningssvårigheter...Ibland känns det som om jag är ett särbarn, inget fastnar...som om jag är dum i huvudet liksom...Det känns som om man inte kan. Man inbillar sig att man inte kan, har missat så mycket...man tänker att man inte kan...

Det är en mycket negativ bild Tobbe ger av sig själv vad gäller det egna lärandet men citatet visar även att det finns en medvetenhet hos Tobbe själv kring att hans egen självbild blir ett hinder för lärandet i och med att han uttrycker att han inte tror sig kunna.

Samtidigt ger några av eleverna uttryck för att deras självbild delvis genomgått en förändring i och med att de börjat på IM-programmet och fått ett annat sammanhang och en annan undervisning som de uttrycker är anpassad mer för dem. Detta skulle kunna beskrivas som att det till viss del skett en förskjutning av deras horisonter. Emilia berättar att hon är mer närvarande i skolan vilket tyder på ett förändrat beteende; "Jag har inte varit i skolan så här mycket sen i sexan", säger hon. (Emilia). Även Lina uttrycker att hennes bild av sig själv förändrats men menar på samma gång att det troligtvis beror på det sammanhang hon är i nu, vilket innebär att hon skulle kunna komma att återta den roll hon hade på sin förra skola om hon hamnade i samma sammanhang igen; "Jag känner inte igen mig faktiskt. Men skulle jag gå tillbaka dit så skulle det nog bli samma sak..."(Lina).

Robin är den som har lättast att formulera och beskriva hur han ser på sig själv vad gäller lärande både retrospektivt och i nutid. Han säger följande;

Jag har väl insett att man inte behöver vara dummare för att man går i en liten grupp man kanske inte arbetar i samma tempo som alla andra, det går lite långsammare bara. Men det betyder inte att man inte lär sig annat eller på annat sätt. Tänk på mig t ex, jag har jättesvårt för matte men jag har jättelätt för idrottsresultat typ, jag lär mig hur fort som helst, utan problem (Robin).

Precis som Tobbe uttrycker Robin vikten av tilltro till den egna förmågan för att nå vägen till lärande. Utan tilltron till den egna förmågan uteblir lärandet. På frågan om hur det kommer sig att han i dagläget upplever framsteg i matematiken svarar han; "Jag vet inte, kanske är det så att jag tror på mig själv lite mer...tror på att jag faktiskt

kan lära mig” (Robin). Även Emilia uttrycker att bristen på tilltro till den egna förmågan är en anledning till att det blir svårt: ”Jag tror att matten sitter i huvudet, alltså inte att jag är trög men att jag tror att jag inte kan” (Emilia).

Den som uppvisar de tydligaste horisontförskjutningarna avseende synen på det egna lärande är Sebbe. I ett retrospektivt perspektiv beskriver han sig själv som en ”dålig elev”, oförmögen att klara av matematiken; ”Och matte, det klarade jag inte av bara...” (Sebbe). Vid intervjutillfället uttrycker han dock att matematiken blivit lätt, och anledningarna till det är den förändrade skolsituationen. Han ger uttryck för att en förändrad relation till lärarna i kombination med en individuellt anpassad undervisning gett honom andra förutsättningar. Han är också den elev som har tydligast mål av respondenterna, att komma in på en gymnasieutbildning med inriktning mot specialintresset – fiske. ”Nu vet jag vad jag vill. Det visste jag inte då...”(Sebbe).

En förklaring till dessa förskjutningar av horisonter är det nya sammanhanget IM inbär. Flera uttrycker det som befriande att inse att man inte är den ende som uppvisar svårigheter i lärandet och det finns en förståelse för varandra.

R: Jag vet att ju att de behöver ju också hjälp eller hur, alla behöver ju hjälp, vilket så var det inte tidigare...

I: Är det en fördel för dig att veta att det är flera som behöver hjälp?

R: Ja för då behöver man inte känna så att varför är det bara jag som behöver hjälp, är det bara jag som inte fattar...(Robin).

”Här får alla vara som dom är” (Emilia).

#### 5.4.2 ”Pluggar vidare är sånt som andra gör”

Samtliga elever uttrycker att den formella skolan inte är något de identifierar sig med utan det är snarare ett medel för att ”bli nått”. Att bli nått enligt dem är detsamma som att få ett arbete och bilda familj, vilket beskriver den bild de har av den norm som är eftersträvansvärd. Hade de kunnat få ett arbete utan vidare studier hade de gärna avbrutit studierna en gång för alla. När vi vid intervjutillfällena berör frågor som gäller fortsatta studier och lärande upplever jag att det är svårt för eleverna att prata om. Flera uttrycker diffusa tankar om vad de ska göra efter året på IM: ”Sen vill jag inte plugga...jag vet inte riktigt vad jag vill, jag är inte så bra på det (plugga, min förkl.) så jag vill helst ha ett jobb/.../Det är svårt att veta vad man ska göra sen”(Elsa), ”Nä, inte en aning. Först ska jag väl gå klart här, skaffa betyg kanske, om det går. Sen ska jag väl läsa gymnasiet. Jag vet inte riktigt vad bara...”(Emilia).

Även om det framkommer under intervjuerna att flera av eleverna fått en delvis förändrad syn på sitt eget lärande så får den tidigare negativa självbilden konsekvenser för det fortsatta livsvida och livslånga lärandet. Lina uttrycker detta tydligast:

I: Kan du tänka dig att läsa vidare nästa år?

R: Nää det är inte för mig (skratt). Jag tror att det är vissa människor som gör sånt. Det är liksom inte för alla, inte för såna som jag i alla fall.

I: Och hur är du?

R: Nä du vet, en sån som aldrig varit bra i skolan och som inte har det i mig liksom. Det märkte jag när jag gick i grundskolan att det fanns dom som var bra på att lära sig saker, det gick fort liksom, och dom kommer säkert plugga och gå kurser, men inte jag...aldrig” (Lina)

## 6. Diskussion

I det följande återfinns inledningsvis ett kapitel som behandlar några av de metodiska frågor som dykt upp under arbetets gång. Därefter lyfts och diskuteras de resultat jag funnit mest intressanta utifrån studiens syfte och forskningsfrågor. Kapitlet avslutas med en diskussion kring de pedagogiska och specialpedagogiska implikationer studien väcker, samt tankar kring vidare forskning.

### 6.1 Metoddiskussion

Även om den fenomenologiska forskningen enligt Bengtsson (2005) kännetecknas av en metodisk kreativitet bygger denna studie uteslutande på den halvstrukturerade livsvärldsintervjun (Kvale & Brinkman, 2009). Denna metod visade sig framgångsrik vad gäller att få åtkomst till de intervjuades livsvärldar vilket var primärt då uppsatsens ansats var den livsvärldsfenomenologiska. En utgångspunkt vid intervjutillfällena har varit att vara så följsam och öppen som möjligt inför det eleverna berättar så att intervjuerna i så hög utsträckning som möjligt kom att likna samtal. Detta ställde stora krav på mig som intervjuare och min förmåga att läsa av när det var tid att lyssna och avvakta, när det var tid att ställa följdfrågor, samt hur dessa följdfrågor skulle formuleras. Detta visade sig vara en svår konst vilket resulterade i att de senare intervjuerna upplevdes som mer utvecklade ur hänseende att vara livsvärldsintervjuer.

Under arbetets gång har jag dock frågat mig i vilken utsträckning det över huvud taget är möjligt att få tillgång till en annan människas livsvärld. Empirin i den aktuella uppsatsen bör närmast betraktas som en inblick i det de intervjuade låter mig få tillträde till, utifrån den givna kontexten.

Det faktum att jag sedan tidigare hade en relation till eleverna kan i vetenskapligt hänseende betraktas som så väl positivt som negativt. Vi bär alla på en förförståelse men det skulle kunna vara att betrakta som en försvårande omständighet att förhålla sig till förförståelse om forskaren har ett känslomässigt engagemang i de intervjuade. I detta fall ser jag det som positivt, i och med att relationen gav mig tillträde, samt att jag även bar på en förförståelse kring de frågor som var möjliga att ställa samt hur dessa behövde formuleras. Det skulle naturligtvis kunna väckas etiska frågor kring att studera elever med vilka man har en relation, men då jag ej var undervisande lärare, eller eleverna var i någon annan form av beroendeställning till mig så övervägde fördelarna. Rent generellt är en svårighet vid denna typ av kvalitativa studier hur mycket information vi kan lämna ut rörande de intervjuade innan det är risk att deras identiteter röjs. Under arbetets gång har detta varit en ständigt närvarande tanke, vilket resulterat i att vissa citat och sammanhang medvetet utelämnats.

Det kan naturligtvis diskuteras hur många personer som är lämpligt att samtala med för att få en bild av elevers tidigare erfarenheter men utifrån valet av en livsvärldsansats i kombination med studiens tidsplan, så föreföll det rimligt att samtala med sex deltagare. Dessa sex intervjuer, eller samtal gav ett omfattande empiriskt material för tolkning och analys.

### 6.2 Elevernas erfarenheter av formell utbildning

Av resultatet framgår tydligt att eleverna bär med sig negativa bilder, speciellt från grundskolans senare del. Deras berättelser uttrycker en avsaknad av horisont-

sammansmältning mellan dem och skolan, både vad gäller innehåll och relationer till vuxna. Flera elever vittnar om en undervisning som varit för svår, för fragmentarisk och omfattande till omfånget vilket oundvikligen lett till en känsla av misslyckande i lärandet. Vidare menar flera av dem att de i jämförelsen med klasskamraterna upplevt skolan som en tävling, där de hela tiden dragit det kortaste strået.

Det misslyckande i lärandet, den brist på sammanhang och det utanförskap eleverna ger uttryck för resulterade för flera av dem i hög frånvaro. Frånvaron bör betraktas som ett avståndstagande, ett motstånd och resultatet visar att flera av eleverna ofta var i skolan även om de inte var på lektioner. Detta säger oss att skolan var betydelsefull för dem som social arena, som mötesplats, men att klassrumssituationen ledde till motstånd. I det sociala sammanhang som klassrummet utgör var kamratrelationerna inte lika okomplicerade som under lektionsfri tid. Anledningen till detta är att i klassrummet utgör klasskamraterna den norm både vad gäller lärande och beteende, med vilka de intervjuade eleverna jämförde sig med och upplevde sig bryta mot. Under den lektionsfria tiden så som raster mm. kunde eleverna dessutom i högre utsträckning välja sitt umgänge.

Relationerna till lärarna är mer komplicerade än kamratrelationerna och även om deras berättelser delvis går isär när det kommer till vuxenrelationerna, kan vi tolka deras berättelser som om att de upplevde en brist på förståelse då det inte skedde några förändringar av undervisningen för att möta deras behov och att de inte blev sedda eller tagna på allvar. Dessa möten kan tolkas som möten som reducerat dem som elever i deras formella lärandesituationer snarare än fått dem att växa och lära.

Sammanfattningsvis ser vi att undervisningen i kombination med komplicerade relationer till lärare, resulterar i en känsla av misslyckande i lärandet, skolk och utanförskap. Detta är en bild som överrensstämmer med den bild Hugo (2007) ger i sin avhandling *Liv och lärande i gymnasieskolan*.

Tydligast framträder elevernas erfarenheter av grundskolan, då de sätts i relation till deras nuvarande skolgång på IM-programmet. Empirin visar att om grundskolan visade avsaknad av horisontsammanflätning mellan elever och lärare, så har en sådan kommit till stånd på IM-programmet. Här upplever eleverna att undervisningen bedrivs på deras villkor, att den är individuellt anpassad efter deras behov och önskemål och känslan av att samtliga elever har ett stödbehov skapar trygghet i att de inte är ensamma om att vara i komplicerade lärandesituationer.

Även om eleverna pekar på vikten av den individuellt anpassade undervisningen så är det avgörande ändå relationen till lärarna. De möten med lärare som framträder i elevernas berättelser från grundskolan, kännetecknas av utsatthet, brist på samförstånd, konflikter, och misslyckande. Detta illustrerades av Lina som så tydligt uttryckte att hon inte upplevde ett genuint engagemang eller intresse från de lärare hon mötte i skolan.

De möten de upplever under sin nuvarande skolgång kännetecknas av tillit och bekräftelse. De upplever att lärarna är uppriktigt intresserade av dem, samt att de ställer rimliga krav och har tydliga förväntningar. Även denna bild överrensstämmer med Hugos (2007) som menar att "Framträdande är att lärarna är genuint intresserade av sina elever som människor med olika erfarenheter och behov" (s 159). Empirin visar att de

möten som sker mellan elev och lärare blir avgörande för det motstånd eller det accepterande som eleverna uppvisar till skolan, klassrumssituationen och lärandet.

### **6.3 Elever i komplicerade lärandesituationer eller en skola med lärandesvårigheter?**

Empirin visar att undervisningen i kombination med reducerande möten, dvs. möten med lärare som snarare förminskade dem som elever än fick dem att växa, resulterar i brist på sammanhang, utanförskap och skolk. Detta får också konsekvenser för lärandet.

I tidigare kapitel diskuterades så väl Skolverkets (SOU 1992:94) som den samtida forskningens syn på lärande (Krooksmark, 2006, Illeris, 2003, Säljö, 2006, Marton & Booth, 2000). Sammanfattar vi deras tankar framträder två saker; det ena är att lärandet är en verksamhet som pågår i interaktion med andra (SOU 1992:94, Carlgren, 1999, Säljö, 2006). Lärandet är med andra ord relationellt till sin karaktär (Marton & Booth, 2000). Därtill påpekas av t.ex. Krooksmark (2006) att lärandet på olika sätt bygger på individens erfarenheter. De elever vars berättelser den här studien bygger sin empiri på, visar på ett tydligt sätt, att den formella utbildningen misslyckats i att skapa en undervisningssituation som utgår från dessa elevers erfarenhetshorisonter. Vidare uteblir de meningsfulla relationerna och de visar brist på förståelse av sammanhanget. Konsekvensen blir att lärandet uteblir, i alla fall på den formella arenan. Lärandets situations- och relationsbundenhet blir än tydligare då vi ställer elevernas erfarenheter i relation till deras nuvarande undervisningssituation så som den beskrivs ovan.

Den förändrade lärandesituation som IM-programmet innebär, gör att eleverna upplever att de lär sig saker som de tidigare hade svårt att lära sig. Resultatet visar att det inte är någon mirakelkur, flera av dem menar att de fortfarande tycker att det är svårt, men det som tidigare varit omöjligt, framstår nu som möjligt. Detta kan utifrån Vygotskijs tankar, ses som att lärarna på IM-programmet hittat rätt gällande elevernas proximala utvecklingszon och anpassat undervisningen därefter. I detta nya sammanhang upplever även eleverna tydligare att det finns en tilltro till deras förmåga från de vuxnas håll, vilket illustreras av Elsa; : ”...de förklarar att jag kan och tror på det tror jag...inte bara säger, jo du kan för att vara snäll liksom” (Elsa). Detta klimat bidrar till tilltron till den egna förmågan dvs. en förändrad självbild; ”Jag vet inte, kanske är det så att jag tror på mig själv lite mer nu...tror på att jag faktiskt kan lära mig” (Robin).

I detta sammanhang är det relevant att applicera Merleau-Pontys (1997) teori om den levda kroppen. Resultatet visar att den förändrade undervisningssituationen bidragit till ett förändrat tankemönster vilket i sin tur bidrar till ett förändrat handlingsmönster. I detta fall handlar det lika mycket om en lärprocess där eleverna ges tillgång till ett metakognitivt tänkande dvs. de blir varse hur och vad de lär sig samt att den delvis förändrade inställningen till lärandet i stort bidragit till detta förändrade handlingsmönster. Detta har medfört att eleverna inte bara kommer till skolan utan även att de är villiga att ta sig an skolarbetet, svårigheter till trots.

Ytterligare en aspekt av lärandet som kommer till uttryck i resultatet, är att liv och lärande är sammanflätade för eleverna i den regionala värld vi benämner skola. Med livsvärldsfenomenologisk terminologi skulle vi även här kunna tala om detta som den

levda kroppen. Det några av eleverna bl.a. Tobbe och Emilia berättar, är att både kropp och själ behöver vara i balans för att lärande ska komma till stånd. ”Det måste vara MIN dag. När jag mår bra och det inte är en massa jobbiga tankar...” (Emilia). De ger bilden av att de tar med sig sitt privata liv, med dysfunktionella familjesituationer, missbruk m.m. till skolan, vilket försvårar eller rent av hindrar lärandet. Att betrakta eleverna som en levd kropp, dvs. en helhet, är en utmaning för de lärare och specialpedagoger som möter dessa elever att förhålla sig till i det dagliga arbetet.

Sammanfattningsvis kan vi konstatera att det är möjligt att få till en förändring avseende förmågan att lära. Resultatet visar att eleverna uppvisar förskjutna horisonter avseende lärandet, både vad de faktiskt har förmåga att lära sig samt inställningen till skolan och lärandet. De tidigare negativa erfarenheterna kan i ett socialt sammanhang med en förändrad undervisning och mer positiva relationer till lärarna, brytas.

Resultatet av empirin visar att det finns lärandesituationer som är positiva för de elever som i grundskolan befunnit sig i det vi kallar, behov av särskilt stöd alternativt, i komplicerade lärandesituationer. Elever som i grundskolan såg sitt lärande som avvikande från övriga klasskamrater, kan betrakta sitt lärande utifrån en annan norm på IM-programmet. Detta för tankarna till Foucault (2003) och tankar om normalitetens kontextberoende. Frågan är alltså som rubriken antyder, om det är eleverna som befinner sig i komplicerade lärandesituationer eller om det är skolan som är i lärandesvårigheter.

## 6.4 Formandet av självbilder

Enligt Foucault (2003) finns i varje samhälle normer och värderingar som är överenskomna och som de flesta av oss tar för sanna och riktiga. Dessa normer och värderingar är knutna till en specifik kulturell och historisk kontext, vilket innebär att normerna är föränderliga. Av resultatet framgår att det finns en medvetenhet hos eleverna om att det finns en norm för hur en elev bör vara, och vad som är ett korrekt beteende, samt att de själva avviker från dessa normer. Skolan handlar med andra ord lika mycket om att identifiera de rådande normerna och förhålla sig till dem, som det faktiska lärandet. Saknar man förmågan att anpassa sig till rådande skolkultur kan den motkultur som elevernas normbrytande beteenden kan sägas vara, uppstå.

Även då det kommer till lärandet ser eleverna sig som avvikare. De tankar och funderingar de bär på rörande deras hjärnors funktionalitet, orsaker till att de arbetar långsammare än andra och inte förstår det andra förstår, har följt dem genom grundskolan och blivit allt mer påtagliga ju äldre eleverna blivit och ju högre krav som ställts på dem. Slutsatsen vi kan dra av dessa resultat är att eleverna i varierande grad har negativa bilder av sig själva, både vad gäller synen på dem själva som elever och gällande lärandet.

Den symboliska interaktionismen och stämplingsteorier kan tjäna som förklaringsmodell till förståelsen och uppkomsten av dessa negativa självbilder samt de handlingar som manifesterar sig i dess kölvatten (Hill & Rabe, 1987, Berg, 1991). Som tidigare nämnts är utgångspunkten för dessa teorier att ”jaget” dvs. människans självbild, värdering och upplevelse av sig själv formas genom de reaktioner, attityder och värderingar vi möts av från andra. I detta fall utgör skolan den sociala arenan för ett socialt samspel, där eleverna genom interaktion med sin omgivning formar den jaguppfatt-

ning som enligt Hill och Rabe (1987) är ”en komplex sammansmältning av föreställningar och värderingar som är den grund utifrån vilken man uppfattar världen och agerar i den samma” (s 23). Detta betyder att dessa elever inte kom till skolan som avvikare, oavsett om vi ser till beteende eller lärande, utan att de har formats till avvikare i mötet med omgivningen och dess rådande normer och värderingar (Berg, 1991).

Stämpling kan närmast betraktas som en vidareutveckling av den sociala interaktionismen och är närmast att betrakta som ett sätt för omgivningen att offentliggöra och manifesteras sin syn på den avvikande. Beroende på hur individen svarar på och förhåller sig till stämplingen, så kan avvikaren påbörja en karriär som just avvikare (Hill & Rabe, 1987). Tydligast framkommer det i resultatet hur dessa avvikarkarriärer formats i förhållande till normbrytande beteende. Anledningen till att det framträder tydligast är helt enkelt, att beteenden var enklare att sätta ord och formulera sig kring för eleverna, än de metasamtal som krävdes för att få syn på deras självbild rörande lärandet.

Emilias uttalande: ”Jag är en skolkare... grövsta sorten” är värt att uppehålla sig lite ytterligare vid. Tolkar vi uttalandet i ljuset av den symboliska interaktionismen och stämplingsteori, ser vi att Emilias negativa självbild blivit manifest i detta normbrytande beteende. Även det faktum att Emilia, likt Robin, i så hög utsträckning tar på sig ansvaret för sina misslyckanden i skolan kan tolkas som att dessa negativa självbilder internaliserats.

Betraktar vi Emilias berättelse i ljuset av att hon uttrycker att hennes lärare till slut inte längre noterade hennes närvaro i och med att de förväntade sig att hon inte skulle närvara, blir det också explicit vilken betydelse omgivningens förväntningar har för självbilden.

Vi kan av resultatet tolka att den negativa självbild avseende elevernas lärande, vuxit fram på ett liknande sätt hos de sex intervjuade eleverna. De har visserligen svårare att formulera sig kring frågor rörande lärandet men så väl Lina, Tobbe och Emilia berättar att de upplevde de tidiga skolåren som hanterbara, ja till och med framgångsrika i Tobbes fall, men att de successivt upplevde större svårigheter i lärandet. Naturligtvis är det utifrån resultatet omöjligt att avgöra om den negativa självbilden är ett resultat av upplevelsen av svåra lärandesituationer eller om det förhåller sig tvärtom. I detta fall kan det vara relevant att återvända till tanken om den levda kroppen som visar på den komplexitet, den sammansmältning av yttre och inre, som jaget är. Utifrån denna tanke är det irrelevant att diskutera vad som är utgångspunkten utan det avgörande är istället att elevernas levda kropp påverkas vilket också skapar begränsningar för deras horisonter och i förlängningen påverkas deras livsvärldar.

Resultatet visar dock att genom den förändrade sociala kontext IM-programmet innebär, med förändrade relationer, förväntningar och delvis andra normer, sker också vissa förändringar avseende elevernas självbild. Annorlunda uttryckt kan vi se detta som en förskjutning av elevernas horisonter och en tydligare horisontsammansmältning mellan elev och skola. Lina, som är den som tydligast uttrycker att hon tagit en roll menar ”att hon inte känner igen sig själv” som elev i det nya sammanhanget, vilket märks i ett förändrat beteende. Samtidigt uttrycker hon att beteendeförändringen är bunden till den speciella kontext IM-programmet innebär och att hon tror sig återfalla i samma roll om hon skulle återvända till sin tidigare skola. Detta innebär inte enbart

självbildens kontextuella beroende utan även att horisontförskjutningen inte är helt internaliserad.

När det kommer till bilden av dem själva som lärande framträder den som än mer komplex. Eleverna berättar om en förändrad inställning till skolarbete och sin förmåga att klara av det. Detta kan vi tolka som att det finns en medvetenhet hos eleverna kring att självbilden och lärandet står i relation till varandra. När det kommer till bilden av dem själva i ett fortsatt lärande, oavsett om det sker i formella eller informella sammanhang, dvs. det Skolverket (1999:121) benämner det livslånga och livsvida lärandet visar resultatet att eleverna saknar tilltro till den egna förmågan till fortsatta studier och att det enda som kan motivera dem till det är tanken på ett arbete.

Slutligen kan vi konstatera att även om det förändrade sociala sammanhanget kan bidra till delvis förskjutna horisonter mot en mer positiv självbild, menar Hill och Rabe (1987) att ju äldre individen blir desto tydligare framträder det faktum att individen är en produkt av sin tidiga socialisation, och mindre förändringsbenägen vad gäller jag-uppfattning. Detta resultat är av intresse för så väl pedagoger, som specialpedagoger och skolledare eftersom vi genom medvetenhet kring detta faktum kan få förståelse för eleverna och forandandet av deras självbilder samt genom att försöka identifiera de sociala strukturer som skapar stämpling och avvikande beteende kan förhindra avvikar-karriärer.

## 6.5 Intentioner på villovägar

Under de senaste decennierna har två intentioner gällande lärandet vuxit fram inom svensk utbildningspolitik. Både tanken om en skola för alla och det livslånga och livsvida lärandet kan sägas sprungna ur den framväxande välfärdsstaten Sverige med dess demokratiska förtecken, men har allt eftersom kommit att bli ett politiskt instrument och en framkomlig väg till sysselsättning och ekonomisk tillväxt (Ellerström, 1996).

Som påpekats tidigare är inte en skola för alla ett entydigt och okomplicerat begrepp, då svensk skola i internationell jämförelse i högre utsträckning bedrivs under segregerade former (Haug, 1998) samt att ett antal elever varje år lämnar grundskolan utan behörighet till vidare gymnasiestudier. Sverige har förvissa ett av världens mest ambitiösa utbildningssystem där Skolverkets siffror visar att 98 % av landets grundskoleelever fortsätter till gymnasieskolan. Detta kan jämföras med snittet i OECD-länderna där knappt 70 % påbörjar gymnasiala studier (SOU 1997:107, SOU 2002:120). Denna siffra på 98 % bör dock ställas i relation till att det år 2011 var 12.3 % av eleverna som lämnade år nio, som saknade behörighet till något av gymnasieskolans nationella program och därmed hänvisades till IM-programmet. Några av eleverna bakom dessa siffror är Emilia, Tobbe, Sebbe, Lina, Robin och Elsa som alla lämnade grundskolan med ofullständiga betyg, negativa erfarenheter och en negativ självbild både gällande sig själva i relation till den rådande elevnormen, och till lärandet.

Det utanförskap och brist på delaktighet som de berättar om kan tolkas som att skolan i alla fall inte var till för dem, att skolan misslyckats i sitt uppdrag att skapa den vilja och lust att lära som krävs för det vidare livslånga lärandet (Skollagen 2010:800). Skolans intention om en skola för alla och det livslånga och livsvida lärandet som en framkomlig väg att bryta utanförskap och skapa social rörlighet och ökade livschanser



(Åberg, 1992, Eriksson, 1992), verkar ur de intervjuades perspektiv vara intentioner på villovägar.

Den bärande tanken inom svensk utbildningspolitik, att det svenska skolväsendet ska minska det sociala ursprungets betydelse (Eriksson, 1992) kan sägas ha misslyckats utifrån det de intervjuade eleverna berättar. Men inte nog med det, skolan som social arena befäster och förstärker negativa självbilder och stämplar eleverna i den aktuella studien som avvikande.

## 6.6 Pedagogiska och specialpedagogiska implikationer

Ur så väl pedagogiskt som specialpedagogiskt perspektiv är resultaten av studien betydelsefulla. Eleverna berättar att den undervisningssituation som utgår från deras erfarenheter och deras individuella förutsättningar samt kännetecknas av mellanmännsliga möten, snarare än en strikt lärare – elevrelation, reducerar motståndet mot skolan och skapar möjlighet för lärande. Det eleverna uttrycker överrensstämmer med den samtida teoribildning rörande lärande som betonar lärande som erfarenhetsbaserat (Kroksmark, 2006) och interaktionistiskt (SOU, 1992:94, Carlgren, 1999, Säljö, 2006).

Om intentionen för Svensk skola är att skapa en skola för alla, där skolan är såväl likvärdig som främjande av varje elevs lärande utifrån dess förutsättningar, samt en skola som grundar för ett livslångt lärande ur ett demokratiskt perspektiv (Haug, 1998), som en möjlig väg att bryta, snarare än befästa sociala mönster och öppna för social rörlighet, så behöver skolan genomföra pedagogiska förändringar.

Det eleverna berättar är att skolverkets intentioner, läroplaners föreskrifter och forskningens rön avseende lärande till trots så praktiseras inte detta i det svenska klassrummet, i alla fall inte i de klassrum där eleverna i den aktuella studien vistas. I stor utsträckning handlar det om ett förändrat läraruppdrag, där lärarens uppdrag i första hand är att skapa de mellanmännsliga möten eleverna ser som avgörande för deras lärande. Hugo (2007) skriver att ”för att mellanmännsliga möten skall ske krävs en öppenhet, ett intresse och ett engagemang från lärare att utgå från eleverna och deras erfarenheter. Det handlar om att som lärare hela tiden ställa sig frågan: vilka är det jag har framför mig i klassrummet?” (s 166). I detta sammanhang kan specialpedagogen som den kvalificerade samtalspartnern få en viktig roll att fylla.

Det är en utmaning för skolan och dess skolledare och pedagoger att skapa ett socialt sammanhang där samtliga elever upplever delaktighet. Denna delaktighet är i själva verket utgångspunkten för skapandet av de positiva självbilder som är så avgörande för hur elever tar sig an lärande och hanterar skolsituationen.

Ser vi till de kursplaner och kunskapskrav som styr undervisning och bedömning i dagläget trycker Skolverket på tillägnet och utvecklandet av förmågor. Metakognitivt tänkande dvs. insikten om hur jag lär mig, är en sådan färdighet, som eleverna i denna studie i hög utsträckning behöver få tillgång till. Skolan behöver medvetandegöra eleverna kring vad lärande innebär, att det är något som är ständigt pågående i så väl formella som informella sammanhang. Detta skulle även öka elevernas tilltro till de kunskaper de bär med sig till skolan alternativt erövrar på annat sätt, samt bryta det kunskapsmonopol eleverna tillskriver skolan. Detta skulle i förlängningen förbereda dem för det livslånga lärandet.

Ovanstående resonemang väcker frågor kring hur skolan är organiserad och vilka möjligheter denna organisation ger dess pedagoger att forma uppdraget så att ett skapande av mellanmänniska möten samt ett socialt sammanhang där delaktighet tillskrivs samtliga elever blir möjligt.

## 6.5 Vidare forskning

Den livsvärldsfenomenologiska forskningen bygger på tanken att man som forskare går tillbaka till fenomenen så som de framträder för respondenterna. Ur detta perspektiv blir det både intressant, och skrämmande, att en organisation som skolan, vars syfte är att undervisa barn och ungdomar, i så liten utsträckning uppvisar forskning som ur olika perspektiv, bygger på barn och ungdomars egna erfarenheter av skolan (Andersson, 2001, Garpelin, 2003). Här finns med andra ord mycket att göra ur forskningshänseende.

I den aktuella studien har fokus varit elevernas erfarenheter från grundskolan i relation till synen på lärandet och självbild. Resultatet visar att det till viss del går att förändra inställningen till lärandet och i viss mån även elevidentiteten men att det är svårare att få till stånd en mer omfattande förändring av synen på dem själva som lärande i relation till det livslånga lärandet. I relation till detta hade det varit viktigt att genom aktionsforskning försöka utarbeta metoder för förändrat samspel i klassrummet i syfte att få till stånd förändrade villkor för elever liksom jag intervjuat.

Vidare hade det varit intressant att följa dessa elever i longitudinella studier för att se vad som händer i deras liv framåt, om deras syn på sig själva som lärande individer ur ett livsperspektiv genomgår någon förändring över tid, samt hur och om deras självbild förändras.

## 7. Slutord

I den bästa av världar är såväl det obligatoriska som det frivilliga skolväsendet en skola för alla, där samtliga elever ges likvärdiga möjligheter att utvecklas utifrån sina behov och förutsättningar och där alla elever upplever delaktighet och sammanhang. Verkligheten ser dock annorlunda ut. Varje år lämnar mer än tiotusen skoltrötta, omotiverade elever grundskolan, med ofullständiga betyg. Eftersom arbetsmarknaden för sextonåringar är i det närmaste obefintlig erbjuds dessa ungdomar studier på introduktionsprogrammen. För den nya gymnasieskolan är det en oerhörd utmaning att ta emot och erbjuda dessa ungdomar en meningsfull utbildning, speciellt med tanke på de ofta negativa erfarenheter de bär med sig i bagaget. Den nya kunskap som denna studie bidrar med är i första hand en ökad förståelse för hur dessa elever har upplevt och upplever sin skoltid och hur de ser på sig själva som lärande individer.

## Referenslista

- Ahlberg, A (1999). *På spaning efter en skola för alla*. (Specialpedagogiska rapporter nr 15) Göteborg: Göteborgs universitet: Institutionen för pedagogik och didaktik.
- Alerby, E (2000). Lärande – några betraktelser från olika horisonter. I Alerby, E, Kansanen, P & Kroksmark, T (Red.). *Lära om lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Andersson, B-E (2001). Ett utvecklingspsykologiskt perspektiv. I Andersson, B-E.(Red.) *Ungdomar, skolan och livet*. Stockholm: HLS
- Becker, H S (1973). *Outsiders: Studies in the Sociology of Deviance*. New York: Free Press
- Bengtsson, J (2001). *Sammanflätningar: Husserls och Merlau-Pontys fenomenologi* (3 uppl.). Göteborg: Daidalos.
- Bengtsson, J (2005). En livsvärldsansats för pedagogisk forskning. I Bengtsson, J (Red.), *Med livsvärlden som grund*. Lund: Studentlitteratur.
- Berndtsson, I (2001). *Förskjutna horisonter: livsförändring och lärande i samband med synsättning och blindhet*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Berndtsson, I (2009). Att lära med nedsatt kroppslig funktion. I Ahlberg, A (Red.), *Specialpedagogisk forskning En mångfasetterad utmaning*. Lund: Studentlitteratur.
- Berg, L-E. (1991). Den sociala människan: Om den symboliska interaktionismen. I Månsson, P (Red.) *Moderna samhällsteorier – traditioner, riktningar, teoretiker*. Stockholm: Prisma.
- Carlgren, I (Red.)(1999). *Miljöer för lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Carlsson, N (2009). Läs- och skrivsvårigheter i det livslånga lärandet. I Ahlberg, A (Red.), *Specialpedagogisk forskning En mångfasetterad utmaning*. Lund: Studentlitteratur.
- Ellerström, P-E. et. al. (Red.) (1996). *Livslångt lärande* Lund: Studentlitteratur.
- Emanuelsson, I (2006). *Betyget godkänd i en obligatorisk skola för alla*. I Forsberg, E & Wallin, E (red.) *Skolans kontrollregim – ett kontraproduktivt system för styrning*. Stockholm: HLS förlag.
- Emanuelsson, I & Persson, B (1996). *Inkluderande pedagogik i ett skandinaviskt perspektiv*. Stockholm: Liber.
- Emanuelsson, I, Persson, B & Rosenqvist, J (2001). *Forskning inom det specialpedagogiska området – en kunskapsöversikt*. Stockholm: Liber.
- Erikson, R (1992). ”Lika möjligheter? Livschanser och social bakgrund”. I Åberg, R (Red.) (1992). *Social bakgrund, utbildning, livschanser*. Stockholm: Carlsson Bokförlag.
- Foucault, M (2003). *Övervakning och straff: fängelsets födelse*. Lund: Arkiv förlag.
- Garpelin, A (2003). *Ung i skolan – Om övergångar, klasskamrater, gemenskap och marginalisering*. Lund: Studentlitteratur.
- Gustavsson, B (1996). *Bildning i vår tid: om bildningens villkor och möjligheter i det moderna samhället*. Stockholm: Wahlström och Widstrand.
- Gustavsson, B (2009). *Utbildningens förändrade villkor: Nya perspektiv på kunskap, bildning och demokrati*. Stockholm: Liber.
- Gustavsson, B (2011). ”Att humanisera och demokratisera utbildning”. I Jensen, M (Red.) (2011). *Lärandets grunder – teorier och perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Hammarssberg, T (2000). *Mänskliga rättigheter: konventionen om barnets rättigheter*. Stockholm: Utrikesdepartementet, regeringskansliet.
- Haug, P (1998). *Pedagogiskt dilemma: Specialundervisning*. Stockholm: Skolverket/Liber.
- Heidegger, M (1993). *Varat och tiden* (Del 1) (Matz, R övers.). Göteborg: Daidalos.
- Hill, A & Rabe, T (1987). *Psykiskt utvecklingsstörda barn i kommunal förskola Integrering belyst ur ett socialpsykologiskt perspektiv*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

- Hugo, M (2007). *Liv och lärande i gymnasieskolan En studie om elevers och lärares erfarenheter i en liten grupp på gymnasieskolans individuella program*. Jönköping: University Press.
- Härnqvist, K (1992). "Utbildningsreformer och social selektion" I Åberg, R (1992). *Social bakgrund, utbildning, livschanser*. Stockholm: Carlsson Bokförlag.
- Illeris, K (2003). *Learning, Identity and self-orientation in Youth*. Nordic Journal of Youth Research. Vol 11 No. 4, s 357-376.
- Jensen, M (Red.)(2011). *Lärandets grunder – teorier och perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Kroksmark, T. (2006). Innovativt lärande. *Didaktisk Tidskrift*, Vol.16, No.3, s 7-22.
- Kvale, S & Brinkmann, S (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. (2:a uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Larsson, S (2010). "Om generalisering från kvantitativa studier", Eriksson, I. et. al. (Red.) (2010). *Uppdrag, undervisning – kunskap och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Mead, G H, (1976). *Medvetandet, jaget och samhället från socialbehavioristisk ståndpunkt*. Lund: Argos förlag.
- Merleau-Ponty, M (1997). *Kroppens fenomenologi*. Göteborg: Daidalos.
- Merriam, S B (1994). *Fallstudien som forskningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.
- Nilholm, C (2006). *Inkludering av elever "i behov av särskilt stöd" – vad betyder det och vad vet vi? Myndigheten för skolutveckling: Forskning i fokus nr 28*.
- Persson, B (2001). *Elevers olikheter och specialpedagogisk kunskap*. Stockholm: Liber.
- Rubensson, K (1996). "Mellan utopi och ekonomi", Ellerström, P-E. et. al (Red.) (1996). *Livslångt lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Skolverket. (1996b). *Det individuella programmet*. (Skolverkets rapport nr 93) Stockholm: Fritzes.
- Skolverket, (1999:121). *Det livslånga och det livsvida lärandet*. Stockholm: Liber.
- Skolverket, (2000). *En skola för alla. Om det svenska skolsystemet*. Stockholm: Liber.
- Skolverket, (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket, (2011). *Gymnasieskolan (Gy 2011)*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket, (2011). *En beskrivning av slutbetygen i grundskolan våren 2011*. PM, Dnr 71-2011-14.
- Skolöverstyrelsen, (1980). *Läroplan för grundskolan. (Lgr-80)*. Liber: Utbildningsförlaget.
- Skr. 1996/97: 112 (1997). *Utvecklingsplan för förskola, skola och vuxenutbildning - kvalitet och likvärdighet*. Stockholm: Fritzes.
- SOU 1997:107. *Den nya gymnasieskolan – problem och möjligheter*. Stockholm: Fritzes.
- SOU 2002: 120. *Åtta vägar till kunskap – En ny struktur för gymnasieskolan*. Stockholm: Fritzes.
- SOU 2003:35. *För den jag är – om utbildning och utvecklingsstörning*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Svenska Unescorådet (2001). *Salamancadeklarationen och Salamanca +5*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Säljö, R (2006). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Nordstedts Akademiska förlag.
- Utbildningsdepartementet (1994). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen, och fritidshemmet (Lpo 94)*. Stockholm: Fritzes.
- Utbildningsdepartementet (1994). *Läroplan för de frivilliga skolformerna (Lpf)*. Stockholm: Fritzes.
- Åberg, R (1992). *Social bakgrund, utbildning, livschanser*. Stockholm: Carlsson Bokförlag.

- Ödman, P-J (2003). Hermeneutiken och forskningspraktiken. I Gustavsson, B (Red), *Kunskapande metoder inom samhällsvetenskapen*. Lund: Studentlitteratur.
- Ödman, P-J (2007). *Tolkning, förståelse, vetande – Hermeneutik i teori och praktik*. Stockholm: Norstedt Akademiska förlag.

# Bilaga 1

Göteborgs Universitet  
Specialpedagogiska programmet  
Anna Hansson

**Förfrågan**  
2012-02-05

## Till vårdnadshavare för XXX

Under vårterminen 2012 kommer en studie att genomföras på XXX. Jag som kommer att genomföra den här studien heter Anna Hansson och har arbetat här på XXX samt studerar på det specialpedagogiska programmet vid Göteborgs Universitet.

Syftet med den här studien är att beskriva hur elever på IM-programmet upplevt sin tid på grundskolan samt beskriva hur de ser på sitt eget lärande. Jag hoppas att studien kan skapa förståelse för vad era ungdomar upplevt under sin grundskoletid och hur de ser på sig själva när de lär.

För att kunna genomföra studien har sex elever valts ut genom ett slumpmässigt urval och de elever som deltar i studien kommer att samtala med mig. Hur långa dessa samtal blir beror på hur mycket eleverna vill dela med sig av sina erfarenheter. Samtalen kommer att spelas in, för att därefter skrivas ut, sammanställas och presenteras i en uppsats.

Det är helt frivilligt att delta i studien och deltagarna kan när som helst under studiens gång avbryta sitt deltagande utan särskild förklaring. Uppsatsen kommer att vara en offentlig handling då det är en forskningsstudie vars syfte är att ge bidrag till det specialpedagogiska forskningsfältet. De utskrivna intervjuerna kommer att förvaras så att inga obehöriga kan ta del av det och materialet kommer uteslutande att användas i den aktuella studien. Vidare kommer alla deltagare att avidentifieras, dvs. vara anonyma, vilket även gäller för skola och ort.

Eftersom eleverna inte är myndiga måste vårdnadshavare ge sitt samtycke. Om ni samtycker till att XXX deltar i ovanstående studie så ber jag er skriva under talongen nedan och skicka tillbaka den till mig i bifogat kuvert. Kuvertet är frankerat och klart. Har du ytterligare frågor så hör gärna av dig till mig på telefon eller via e-post.

Bästa hälsningar  
Anna Hansson  
XXX  
Telefon

XXX  
e-post

---

Jag ger mitt samtycke till att XXX deltar i ovanstående studie.

---

Vårdnadshavare

## **Bilaga 2**

### **Intervjuguide**

#### **Berätta om hur du upplevde din grundskoletid**

- Vad tyckte du om att gå i grundskolan (Klass, lärare, undervisning, skola)
- Hur var du som elev? (närvaro, koncentration, flitighet, engagemang, läxor...)
- Fick du något särskilt stöd i skolan? (extra vuxenstöd, kurator, inläst material, specialpedagogisk insats, evk ...)
- Hur kommer det sig att du inte nådde målen för år 9?
- Vad kunde skolan ha gjort för att du skulle kunnat nå målen?
- Om du hade fått gå om grundskolan, vilka förändringar skulle du vilja se då?

#### **Berätta om hur du upplever din nuvarande skolgång**

- Klass, lärare, undervisning, skola...
- Hur är du som elev idag? (närvaro, koncentration, flitighet, engagemang, läxor...)
- Får du något särskilt stöd idag? (extra vuxenstöd, kurator, inläst material, specialpedagogisk insats, evk...)
- Vilka skillnader ser du mellan grundskolan och IM?
- Hur tänker du dig livet efter skolan och vad vill du arbeta med i framtiden?

#### **Berätta om hur du lär dig.**

- Vad är viktigt att lära sig?
- Vad är lätt?
- Vad är svårt?
- När lär du dig bäst? (i vilka situationer, tider)
- Hur lär du dig bäst? (undervisningsmetoder, material)
- Vilka skillnader/likheter ser du mellan grundskolan och IM när det handlar om vad och hur du lär dig?
- Tänker du annorlunda kring din egen förmåga att lära dig idag jämfört med förut?
- Tror du att du kommer att nå målen för år 9?
- Hur tänker du kring fortsatt utbildning? (gymnasieprogram, högskola, komvux, fortbildning inom yrke)



