

Södertörns högskola | Institutionen för samhällsvetenskaper
Magisteruppsats 15 hp | Sociologi | vårterminen 2008

Möjlighet och mening – eller begränsning?

– en studie av det individuella programmet

Av: Camilla Wandel
Handledare: Christina Axelsson

Sammanfattning

Barn bedöms i skolan och det görs via betygen. Alla barn är olika individer, har olika lärstilar, bakgrund och erfarenheter. Trots det ska alla följa samma mål i skolan. Elever som inte lyckas uppnå målen tenderar att bli föremål för åtgärder. Syftet med uppsatsen är att undersöka den organisatoriska och praktiska utformningen av det individuella programmet och hur det upplevs av lärare och elever. Teoretiskt har jag använt mig av klassiska sociologiska teoretiker som Erving Goffman, Howard Becker och Michel Foucault som behandlar normalitet och avvikelse som fenomen. Jag har även använt mig av studier som beskriver hur det sker en kategorisering av elever i skolans värld och hur elever historiskt har stämpats som avvikare då de haft svårt att hänga med i skolarbetet eller varit stökiga. Metodologiskt har jag använt mig av ett kvalitativt tillvägagångssätt där jag intervjuat två lärare och fyra elever på ett individuellt program i Stockholm. Resultaten visar att eleverna har en individuellt utformad undervisning anpassad till deras individuella nivå och svårigheter, vilket upplevs både positivt och negativt. Lärarna anpassar även undervisningen utifrån en kategorisering av elever. Eleverna upplever inte att de går på ett "vanligt" program och uppvisar en skoltrötthet som kan kopplas till deras grundskoleerfarenheter och att de inte blivit sedda och lyssnade på, samt till deras sociala erfarenheter som resulterat i skolk och mobbning. Samhällsklimatet som råder idag, med prestation som ledstjärna, påverkar dessa elever negativt då de har svårt att konkurrera med betygen, och därmed bli antagna till ett nationellt program.

Nyckelord: Det individuella programmet, normalitet, avvikelse, motivation, betyg

Abstract

Children in school are being judged, and they are judged by the grades. Children are different individuals, have different ways of learning, background and experiences. In spite of that, they should all follow the same goal. Students that do not succeed in school tend to be object to different kinds of measures. The purpose of this essay is to investigate the organizational and practical shaping of the individual programme and how students and teachers are experiencing it. I have used classical sociological theorists as Erving Goffman, Howard Becker and Michel Foucault who are treating normality and deviance as a phenomenon. I have also used more concrete studies that describe how the categorization of students in school is created and how students historically have been categorized as deviant if they have had problems with capturing the schoolwork, or have been messy in one way or another. The study is based on interviews with two teachers and four students on an individual programme in Stockholm. The results implicate that the education is constructed and adapted to the students individual level and difficulties, which they experience both in a positive and negative way. The teachers are also adapting to a categorization of students. The students express that the individual programme is different from an ordinary school, their attitude against school can be related to earlier experiences. They express that they have not been seen and listened to, and their social experiences as truancy and harassments, has affected their performance. The climate in society today is based on performance and affects these students in a negative way, as they have difficulties in competing with their grades and therefore get access to a national programme.

Keywords: The individual programme, normality, deviance, motivation, grades

Innehållsförteckning

1	INLEDNING	1
1.1	SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR	3
1.2	AVGRÄNSNING	3
2	BAKGRUND	4
2.1	DET INDIVIDUELLA PROGRAMMET	4
2.2	DEN NYA GYMNASIEREFORMEN	5
3	TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER	7
3.1	SKOLAN SOM NORMALISERINGSARENA	7
3.2	SKOLTRÖTTHET OCH BRISTANDE MOTIVATION	13
3.3	INLÄRNING OCH BETYG	15
4	METOD	17
4.1	TEORI OCH EMPIRI OCH DESS RELATION	17
4.2	KVALITATIV METOD	18
4.3	URVAL OCH GENOMFÖRANDE AV INTERVJUER	18
4.4	ETISKA KODER OCH RELATIONEN MELLAN FORSKARE OCH INFORMANT	19
4.5	BEARBETNING AV INTERVJUMATERIALET	20
4.6	BEDÖMNING AV DATAKVALITET	20
5	RESULTAT OCH ANALYS	22
5.1	EN INDIVIDANPASSAD UNDERVISNING OCH PLANERING	22
5.2	ERFARENHETERNAS BETYDELSE FÖR BETYG OCH MOTIVATION	30
5.3	I EN ALLT HÅRDARE KONKURRENS	34
6	SLUTDISKUSSION	37
7	LITTERATURFÖRTECKNING	40

Bilaga 1 Presentation av informanter

Bilaga 2 Intervjuguide lärare

Bilaga 3 Intervjuguide elever

1 Inledning

En söndagsmorgon läste jag en artikel på DN: s kultursida skriven av Nina Björk, feminist, litteraturvetare och frilansjournalist (27 mars, 2008). Nina skrev om sin sexåriga dotter som snart ska börja skolan, och att hon snart ska ”börja bedömas, mätas, granskas med ögon som säger duger, duger inte”. Hon beskriver sin oskyldiga dotter som ännu har kvar sitt ostöpta och oformade sätt men att hon snart ska beträda en ny väg som innebär prestation och tävling inom skolans värld. Hon nämner grundpremisserna för detta:

Vilka är de? De är: det är rätt att bedöma ett barn; det är rätt att säga att hon duger eller inte duger; det är rätt att säga att vi har ett visst mål för varje människa och *vi vet i förväg vilket målet är*. Det är att hon ska bli högpresterande. (Nina Björk)

Fem dagar i veckan i tio år. Om prestationen stannar där återstår ett rutinartat arbete med låg lön. När slutar prestationen och när börjar människan frågar hon sig, och varför kan vi inte älska det barn som säger ”jag skiter i tävlingen, jag gör inte ens mitt bästa, jag tänker inte kämpa väl. Jag har en annan dagordning”. Samhället har skapat *en identitet*, den som förväntas av henne och den presterande, och det är det slutliga målet för alla. Detta symboliserar, om än tillspetsat, den verklighet och de villkor många ungdomar i skolan möter idag.

Jag har själv en dotter som snart börjar skolan och Ninas artikel blev en tankeställare och även en inspiration till denna uppsats. Normalitet, avvikande beteende och att anpassa sig till rådande normer och förväntningar i skolan, att alla ska uppnå samma mål är intressant då det skapar problem om någon eller några går utanför ramarna. De som inte uppnår godkända resultat i grundskolan, eller som inte följer den utstakade mallen får svårigheter. Vi människor tenderar att klassificera varandra i olika kategorier i exempelvis svart/vit, dum/smart, snäll/dum, sjuk/frisk och det hör samman med ett vi och dem tänkande vilket även blir tydligt inom skolans värld.

Skolan har förändrats mycket under senare tid. Jämfört med 80-talet kan man konstatera att de betygsmässiga kraven höjts och att samtliga nationella program numera är treåriga samt att betygssystemet är annorlunda. En ny tid kräver nya program, nytt innehåll och nya

kunskapskrav för att möta de allt hårdare kraven från arbetsmarknaden, även globalt. Vi människor går inte till skolan enbart för att inhämta kunskap för våra egna liv, det finns även ett samhällsligt syfte med skolan. Skolan har en samhällslig funktion, att förbereda ungdomar för framtidens arbetsuppgifter.

Alla passar inte in i skolans mål eller miljö, de kan ha svårigheter hemma, ha någon diagnos, svårt att lära eller vara allmänt skoltrötta. Trots det förväntas alla elever följa samma mål och prestera på samma villkor, och konkurrensen är ett faktum. Enligt Skolverkets pressmeddelande från 14 augusti, 2007 minskar andelen behöriga till nationella program. 2007 var 88,6 procent behöriga till nationella program.¹ (Skolverket, 2007). Detta är den lägsta siffran sedan det nya mål- och resultatrelaterade betygssystemet infördes läsåret 1997/98. Sedan dess har vi i Sverige målrelaterade betyg i en fyrgradig skala, icke godkänd (IG), godkänd (G), väl godkänd (VG), mycket väl godkänd (MVG).² För de som inte uppnår godkända betyg i kärnämnen svenska, svenska som andraspråk, matematik och engelska återstår det individuella programmet.

Vad som också kan problematiseras är att det skapas särlösningar för att ta hand om olika behov hos elever i skolorna, i hjälpklasser, i särskolor och med specialpedagogisk hjälp. De elever som anses ha skolsvårigheter klassificeras och kategoriseras ofta som avvikande och annorlunda och jämförs med en ”normal elev”. Det är jag nyfiken på att undersöka och har då valt det individuella programmet som objekt.

¹ Det vill säga 11,4 procent var inte behöriga till ett nationellt program.

² Tidigare var betygen i relativ skala, 1 till 5.

1.1 Syfte och frågeställningar

Syftet med denna uppsats är att undersöka den organisatoriska och praktiska utformningen av det individuella programmet och hur det upplevs av lärare och elever.

Frågeställningar:

1. Hur sker undervisningen, och hur är verksamheten praktiskt upplagd på det individuella programmet?
2. Hur beskriver lärare och elever skoltrötthet och bristande motivation?
3. Hur upplever lärare och elever betygen i skolan?

1.2 Avgränsning

Denna uppsats är begränsad till ett gymnasium i Stockholm. Studien innefattar intervjuer av två lärare och fyra elever. Mitt fokus kommer att vara på den grupp elever som inte lyckats i grundskolan av olika anledningar och som idag går på det individuella programmet. Det individuella programmet är olika utformat i kommuner, så denna uppsats avser endast det studerade gymnasiet. Därför kommer denna uppsats inte behandla de olika alternativ som finns inom programmen.

2 Bakgrund

I detta avsnitt kommer jag att redogöra för det individuella programmets uppkomst, organisering, syfte och mål. Jag kommer sedan att redogöra för den nya gymnasiereformen som ger nya förslag för det individuella programmets framtid.

2.1 Det individuella programmet

1991 fattade regeringen beslut om en ny gymnasiereform innehållande 16 nationella program (Skolverket, 2001). Elever skulle även kunna erbjudas ett individuellt program av sina hemkommuner. Programmet regleras av skollagen och gymnasieförordningen, men skiljer sig från nationella program, då det inte finns något programmål upprättat, i form av någon förordning.³ Det finns inte heller någon reglering i form av gymnasiepoäng eller fastställda ämnen eller kurser som ska ingå i programmet. Därmed har kommunerna stort handlingsutrymme avseende utformningen av utbildningen. Det individuella programmet har en annan karaktär än övriga program då det kommer elever som har vitt skilda förutsättningar och måste därmed utformas efter varje elevs specifika förutsättningar och behov. Det upprättas individuella studieplaner som är unika för varje elev. Den 1 juli 1992 trädde det individuella programmet i kraft. Den tidigare statsministern Göran Persson var den som låg bakom beslutet. Motivet var att samtliga ungdomar hade rätt till utbildning, även de elever som inte hade sökt eller antagits på ett nationellt program, eller som avbrutit sin utbildning (Skolverket, 2001).

I och med skapandet av det individuella programmet 1991 upphörde det tidigare kommunala uppföljningsansvar för 16-17 åringar.⁴ Denna förändring innebar att det blev kommunens *skyldighet* att erbjuda samtliga ungdomar en gymnasieutbildning fram till det år de fyllde 20 år. Den främsta anledningen till detta var att samhället förväntades ställa högre krav på

³ Program mål fastställs av regeringen som sammanfattar en beskrivning av programmet. Program målet är utgångspunkten för planering av en utbildning i sin helhet och för planering av enskilda kurser.

⁴ Det kommunala uppföljningsansvaret för alla ungdomar lagstodgades 1976. Ansvar et innebar att skolan tillsammans med arbetsförmedling hade ansvar för ungdomar i två år, samt att följa upp alla ungdomar som slutade grundskolan. Om ungdomarna inte befann sig i utbildning eller arbete var det kommunens ansvar, *åtgärdsansvaret*. Detta innebar att kommunen skulle uppsöka ungdomar och erbjuda dessa studie- och yrkesorientering samt någon sysselsättning. Orsaken var den ökande ungdomsarbetslösheten.

utbildning i framtiden, och därmed skulle kommunens åtgärdsansvar riktas mot just utbildning. Målet var att samtliga ungdomar skulle få en fullständig gymnasieutbildning (ibid).

Motiven bakom det individuella programmets uppkomst var främst *kompensatoriska*. Detta var främst avsett för de elever som saknade tillräckliga kunskaper. Det andra motivet var *motivationsskapande/vägledande* för omotiverade elever och elever som var osäkra på sitt studieval, och *stödjande* för elever som avbrutit tidigare studier eller inte kommit in på någon gymnasieutbildning (Skolverket, 2001).

I skollagen (SFS 1985:1100) kap 5 om Gymnasieskolan § 4b står följande:

Ett individuellt program skall först och främst förbereda eleven för studier på ett nationellt program eller ett specialutformat program. Utbildningen skall bedrivas i en omfattning som motsvarar heltidsstudier [...].

Ett individuellt program kan

1. särskilt inriktas mot studier på ett nationellt eller specialutformat program (programinriktat individuellt program),
2. göra det möjligt för ungdomar att genom lärlingsutbildning förena en anställning som syftar till yrkesutbildning med studier av vissa ämnen i gymnasieskolan, och
3. möta elevers speciella utbildningsbehov.

Elevströmningen till det individuella programmet har varit tämligen jämn över åren, men 1998 sker en markant ökning från 5,5 procent till 8 procent av elever som börjar det individuella programmet direkt efter grundskolan. Detta förklaras av de nya behörighetsreglerna till gymnasieskolan, krav på godkända betyg i kärnämnen svenska/svenska som andraspråk, matematik och engelska (Skolverket, 2001).

2.2 Den nya gymnasiereformen

I den nya gymnasieutredningen som blev klars i mars 2008 (SOU 2008:27) diskuteras det individuella programmet och dess framtid. 1998 var det cirka 8 procent av eleverna som gick vidare till ett individuellt program direkt efter grundskolan. Idag 2008, är det cirka 11 procent som på grund av att de är obehöriga går direkt till ett individuellt program. Det framkommer dock att det inte är enbart obehöriga elever som befinner sig här. 2005 var cirka

45 procent behöriga till ett nationellt program, elever som av olika anledningar följer programmet ändå. Det kan röra sig om elever som väntar på att komma in på önskat program, elever som hoppat av en utbildning och inte vet vad de ska göra istället. De obehöriga eleverna har samtidigt ofta behov av särskilt stöd, som diagnoser, elever med sociala problem och elever på gränsen till särskolans domäner och som tidigare ofta har undervisats i små grupper i grundskolan. Det finns även de som är omotiverade och halkat efter i skolan, elever som inte fått det stöd de behövt i grundskolan och elever som invandrat sent till Sverige. Dessa nyanlända elever har olika förkunskaper, en del kan vara analfabeter, andra är mycket välutbildade. Det är cirka 30 procent som återfinns på ett nationellt program efter det individuella programmet enligt utredningen.

Det nya förslaget innebär ett nytt *preparandår* för de elever som inte uppnår behörighetskraven till nationella program men som *bedöms ha förutsättningar* för det inom max ett år. Detta preparandår ska finnas inom grundskolans ram. För de elever som *inte bedöms ha förutsättningar* att inom ett år uppnå behörighet i kärnämnen, samt för elever som av särskilda skäl inte kan fullfölja ett nationellt program, ska det skapas ett *individuellt alternativ* inom gymnasieskolans ram. Det kan exempelvis vara en elev som har en neuropsykiatrisk diagnos som skulle få bättre förutsättningar för sina studier med ett individuellt alternativ istället. Dessa elever anses ha *speciella utbildningsbehov*. Sent anlända invandrare ska erbjudas en *programintroduktion* inom de individuella alternativen på gymnasieskolan. På de individuella alternativen ska det upprättas både studieplaner och åtgärdsprogram. De som är behöriga till nationella program ska i undantagsfall erbjudas individuella alternativ. Utbildningen ska ske inom ramen för tre år och utbildningen kan ske på både på grundskole- och gymnasienivå. Begreppet det individuella programmet⁵ ersätts av de nya begreppen preparandår, individuella alternativ och programintroduktion.

⁵ ”IV”

3 Teoretiska utgångspunkter

I följande avsnitt kommer jag redovisa de teoretiska perspektiv jag anser är relevanta för att kunna svara på syftet och frågeställningarna. Jag har använt mig av generella sociologiska klassiker som Erving Goffman, Howard Becker samt Michel Foucault, för att få en förståelse för relationen mellan avvikelse och normalitet, dess mekanismer och beståndsdelar i relationen elev och struktur. Jag har även använt mig av mer konkreta studier och teorier som är förankrade i skolan, och som studerat avvikelse i praktiken inom institutioner och experters utlåtande om elever i skolsvårigheter. Fokus i uppsatsen kommer att vara på eleverna som grupp på det individuella programmet.

3.1 Skolan som normaliseringsarena

Maktdefinition

För att kunna diskutera normalitet och avvikelse i förhållande till skolan och det individuella programmet menar jag att det måste innehålla en maktdefinition. Steven Lukes (2005), brittisk sociolog har skapat en maktdefinition som lyder: "A may exercise power over B by getting him to do what he does not want to do, but he also exercises power over him by influencing, shaping or determining his very wants" (Lukes, 2005:27). Lukes kopplar makt till intressen.⁶ Jag finner Lukes maktdefinition intressant då den är kopplad till intressen. Intressen omvandlas i denna uppsats till elevers framtida livsvillkor.

Inom skolans ramar talas det ofta om skolsvårigheter och problem av olika slag. Antingen att en elev är stökig, eller att hon inte hänger med i skolarbetet. Den kritiska forskningen verkar vara överens om att det är medicinska och psykologiska förklaringar som dominerar skolans arbete med elever som har skolsvårigheter. Inom skolan har eleven en roll och det finns förväntningar och krav på denna roll.

⁶ Intressen kan vara medvetna eller inte menar Lukes. Lukes diskuterar huruvida det finns verkliga intressen men den diskussionen finns inte utrymme för här. Jag tolkar dock honom som mindre deterministisk än Foucault som menar att en individ inte har några verkliga intressen då hela kroppen och tanken är infekterad av makten och att en individs tankar och intressen endast är en spegling av makten och diskursen.

Skolproblem blir elevens problem – särskiljandet av skolbarn

För att få en förståelse för normalitetstänkandet inom skolan får vi gå tillbaka i tiden. Historiskt sett har människor alltid klassificerat och delat in människor i olika kategorier. Börjesson & Palmblad (2003), sociologer, och Hjärne & Säljö (2008), pedagoger, har granskat experters utlåtanden av avvikande barn, och barn som anses ha skolsvårigheter. De har båda gjort historiska tillbakablickar i Sverige under 1900-talet och fram till idag. Hjärne & Säljö (2008) har granskat samtalen inom elevvårdsarbetet och elevhälsan inom skolan.

Hjärne & Säljö (2008) tar avstamp i sekelskiftet 1800-1900 då naturvetenskapen får alltmer inflytande även inom skolan. Objektivitet blev nu ett honnörsord. Detta innebar att man införde olika tester för att avskilja de som inte hade förmågan att tillgodogöra sig undervisningen från de reguljära klasserna. Intelligenstesterna infördes nu inom skolan. Även lärarens bedömning av barnet ansågs viktig. Nu blev det möjligt att genom segregation skapa normalklasser och inte behöva ta hänsyn till de elever som föll utanför ramarna. Intelligenstesterna användes som förklaring till skolproblem och det uppstod special- och hjälpklasser, svagklasser och B-klasser.⁷ Runt 1930 inrättas Barn och ungdomspsykiatri i Sverige.⁸ Man började nu intressera sig för ”beteenderubbningar”, och ”önskade beteenden” och det skapas nya uttryck för dessa jämfört med tidigare. Dessa placerades likaså i speciella klasser. Syftet återigen var att normalklassen sanerades och elevernas situation ansågs förbättrad i och med segregationen. Under efterkrigstiden kom begreppet ”en skola för alla” att bli aktualiserad. Grundtanken var fortfarande att skapa homogena klasser, med en differentiering och segregeringstanke. Detta hade ett kompensatoriskt syfte och nu riktas intresset mot att ”matcha behoven hos specifika grupper av elever” (ibid:43). Idén bakom ”en skola för alla” baseras nu på att möta varje individs behov. I och med detta skapades institutionella strategier - integrering uppnås genom segregering med

⁷ B-klasser var till för de elever som ansågs för bra för hjälpklass men som inte platsade i normalklassen. Utefter resultat på intelligenstesterna placerades eleverna i segregerade klasser. ”Människor som ansågs defekta eller avvikande på ett eller annat sätt var inte önskvärda i det svenska samhället under 1930-talet.” (ibid:34). Detta hade ett samband med huruvida dessa ansågs fullvärdiga eller undermåliga samhällsmedborgare.

⁸ Förkortas och benämns ”BUP” i vardagligt tal.

kompensatoriska inslag. Det skapades då 8 specialklasser med olika kategorier av elever.⁹ Detta baserades på olika kategorier hos eleverna med olika skolsvårigheter. I läroplanen från grundskolan, Lgr 80 från 1980 och framåt kommer ytterligare en ändring. Nu ska den individualiserade undervisningen bedrivas utifrån elevens intressen och begrepp som skolsvårigheter och specialklasser försvann alltmer ur vokabulären. Nu skulle det istället skapas särskilda undervisningsgrupper i skolan och målet var att eleverna skulle arbeta tillsammans oberoende av förmåga eller kapacitet. Man skiljde dock elever åt via kompensatoriska strategier.¹⁰

Under 2000-talet har diagnoser som ADHD alltmer blivit en vanlig diagnos i skolorna vilket hör samman med att man ska möta varje individ utifrån hennes behov. Idag finns begrepp som Aspberger-grupp, ADHD-grupp, Damp-klass, Lilla-gruppen för att nämna några. Samtliga har till uppgift att ta hand om barnen som inte platsar i en vanlig skola. Det gemensamma för dessa är att man letar fel på elever som inte följer förväntningar. De kan ha problem att läsa eller att eleven anses svag. Dessa barn blir föremål för utredningar och Hjärne & Säljö (2008) menar att de kategorier och åtgärdsprogram eleverna placeras i görs för att lösa ett dilemma – att det finns barn som inte platsar i en skola för alla. De ”svaga” och ”sena” får ofta gå om ett år i skolan och de svagbegåvade kan få gå särskola. De med neuropsykiatrisk diagnos¹¹ kan bli placerade i särskild undervisningsgrupp, och experterna diskuterar lösningar på problemen för dessa elever som inte anses kompatibla med skolan (ibid).

Börjesson & Palmblad (2003) har funnit inspiration hos Foucault. De identifierar de kategorier av elever som ofta placeras i särskilda skolor och klasser enligt följande:

⁹ Dessa var hjälpklass, observationsklass, hörselklass, synklass, läsklass, friluftsklass och hälsoklass, skolmognadsklass och CP-klass.

¹⁰ Dessa var: placering i särskild undervisningsgrupp, placering på skoldaghem och anpassad studiegång.

¹¹ En neuropsykiatrisk diagnos är exempelvis ADHD, Autism, Asperger och Tourettes syndrom och har enligt definitionen en koppling till nervsystemet (www.internetmedicin.se).

- de kroppsligen sjuka och funktionshindrade
- de som bryter mot ordningen, stökiga, bråkiga, olydiga, rastlösa (exempelvis DAMP)
- de som inte hänger med, de som halkar efter i förhållande till skolans årskursindelning och måldokument (särskola, i dyslexiklasser eller annat)
- de mobbade barnen (byta skola eller placeras i annan skolform)

Författarna finner vidare begrepp och förväntade beteenden som anses normala och eftersträvansvärda i *det balanserade barnet*. De har delat in kategorierna i *underslag*, *normalt* och *överslag* där de normala beteendena beskrivs som vaken/uppmärksam, noggrann, sympatisk, följsam, kreativ/fantasifull, självständig, tålig/uthållig, frimodig/ ”tar för sig”, öppen/tillgänglig. Exempel på överslag kan vara ett uppskruvat barn, ett hyperaktivt barn. Egenskaper, beteenden och attityder ställs i relation till dygden och vad som anses normalt eller inte. Det avvikande beteendet blir ett störande moment i klassrummet och är relaterade till institutionella krav, där eleven förväntas göra det läraren säger åt dem och agera utefter förväntningar. De som har mandat att avgöra avvikelse i förhållande till normalitet är *åtgärdsarsenalen* vilka är läkare, lärare, psykologer och socialarbetare som blivit den kategori som har makten att definiera kännetecknen på den avvikande individen (ibid).

Erving Goffman (2001), Norbert Elias (1999), Howard Becker (2005) och Michel Foucault (2001) har olika sätt att se på avvikelse i förhållande till det normala. Becker (2005) menar att det inte går att generellt tala om *en* avvikelseform i samhället. Goffman talar om *stigma*, Becker om *utanförstående*, Elias om *etablerade och outsiders*. Foucault (2001) ser istället en disciplinering av elever i skolan och att eleverna normaliseras.

Goffman (2001) finner förklaringen att det avvikande finns i individens egenskaper eller i mer visibla, synliga stigma. Han befinner sig på en mikronivå i relationen mellan avvikaren och den normale och dess reaktioner på varandra. Ett stigma kan vara en *oförmåga*,

oduglighet och ett *handikapp* och menar att vi idag ser till människors olycksöde snarare än till de fysiska stigman en person kan ha. Becker (2005) använder sig istället av begreppet *utanförstående*. Det centrala i hans resonemang är *sociala regler*¹² som *sociala grupper*¹³ upprättar gentemot en individ. Om dessa regler bryts upprättas det sanktioner i någon form. Det är sociala regler som utgör en start för ett avvikande beteende, eller snarare en persons eller grupps handling i Beckers fall. ”Avvikelse är ingen egenskap hos själva beteendet utan finns i interaktionen mellan personen som begår en handling och dem som reagerar på den.” (Becker, 2005:26). Dessa regler är inte specifika och likadana i hela samhället utan måste studeras i specifika kontexter då han menar att de är grundade i klassmässiga, etniska, yrkesbestämda och kulturella aspekter. Reglerna baseras på värderingar¹⁴, det är de värderingar vi människor har som ofta blir omvandlade till regler. Värderingarna utgör premisserna för de regler som skapas och pekar ut de handlingar som är tillåtna respektive förbjudna och botten i en *problemsituation*. Regler uppstår inte automatiskt av värderingar utan är beroende av situation och hur det tolkas av en social grupp. Reglerna som skapas grundar sig i värderingar och via den politiska och ekonomiska makten som Becker (2005) menar måste tas i beräkning i studiet av avvikelser. Olika statusformer¹⁵ finns inbyggda i värderingar och innehåller förväntningar hos en kategori, säg elever, som vi förknippar med vissa egenskaper. Likväl gäller detta avvikaridentiteter. Foucault (2001) ser istället avvikelse som en normalisering inom skolan och att barnen disciplineras, belönas eller straffas i skolan. Disciplinens syfte är att göra alla lika, och de som överträder dessa regler, som kan jämföras med Becker (2005), straffas.¹⁶ Skolan mäter och kvantifierar individen och elever utbildas i en värdehierarki. Sättet att normalisera skapar homogenitet och de som faller utanför denna norm och som inte följer den modellen straffas (Foucault, 2001).

¹² Reglerna kan vara i form av en lag eller mer informella som exempelvis traditioner i ett samhälle. Dessa regler appliceras olika på olika grupper i samhället, exempelvis svarta/vita, medelklass/arbetarklass.

¹³ Sociala grupper är politiska aktörer.

¹⁴ Becker hänvisar till Parsons definition av värdering som han menar duger lika bra som någon annan då det finns en mångfald definitioner: ”Ett inslag i ett gemensamt normsystem som tjänar som ett kriterium eller norm för val bland de inriktningsinitiativ som i princip står öppna i en situation kan kallas värdering” (Becker, 2005:113).

¹⁵ Han använder sig här av Hughes statusformer som är uppskattade, eftersträvansvärda och önskvärda. Dessa kan vara överordnad och underordnad natur, en del står över andra och har större prioritet (Becker, 2005).

¹⁶ Individen straffas i en rangordning och hierarkisering, elever flyttas eller degraderas till lägre klasser inom skolan.

Utmärkande för behandlingen av elever i svårigheter, stigmatiserade individer och grupper är att de ofta avskärmas från deltagande i mer konventionella grupper. De blir skilda från de normala sammanhangen och de normala grupperna. Det specifika för avvikargrupper är att behandlingen av dem, vad det än må vara, förvägrar dem de medel i samhället som övriga har tillgång till menar Goffman (2001). En individ kan exempelvis bli tillsagd att han eller hon skulle må mycket bättre av att leva bland "sina egna". Att bli identifierad som en avvikare kan leda till att den blir som en självuppfyllande profetia (Becker, 2005; Hjärne & Säljö, 2008; Goffman, 2001). Hjärne & Säljö (2008) menar att just konsekvenserna av dessa kategoriseringar av människor och elever i exempelvis förmågor, tenderar att resultera i små förväntningar intellektuellt, socialt och kanske även fysiskt, samt att det satsas små resurser på pedagogiska insatser för dessa grupper. Goffman (2001) menar att dessa människor tenderar att stigmatiseras som individer. I och med denna särbehandling och diskriminerande åtgärder som ofta sammanfaller med en stigmatiserad individ, kan det innebära att individens livsmöjligheter reduceras. Det skapas då begrepp, ideologier och stigmatemer för dessa individers ofullkomlighet som tas för givna, en ofullkomlighet blir till fler och det tillskrivs dem specifika egenskaper.

Hultqvist (2001) har i avhandlingen *Segregerande integrering* visat på hur elever på tre individuella program särskiljs från den normala undervisningen genom att ha anpassade studieprogram. Det är en utbildningssociologisk studie vars syfte var att skildra mötet med en grupp elever som anses svaga av skolan och dess möte med det individuella programmet. Resultaten visar att den individuella undervisningen på programmet upplevs som slapp och att anpassningen efter svaga elevers behov och skapandet av undervisning i mindre grupper, skapat en känsla av negativ särbehandling, och en upplevelse av att inte gå i en "vanlig" klass hos eleverna. Hon kommer till slutsatsen att det individorienterade arbetssättet på programmet snarare är särskiljande än inkluderande. Eleverna får själva ansvara och styra mycket över undervisningen vilket leder till att de inte uppfattar det som en "riktig" skola.

En intressant tankefigur i undervisningssammanhang är Goffmans (2001) beskrivning av de *egna* och de *visa* där de *visa* är personer som arbetar på en institution som skolan, och som sörjer för de stigmatiserades specifika behov. Det är personer som fungerar som sändebud åt

samhällets intentioner och finns som en förmån för de personer som anses ha en slags oförmåga.

3.2 Skoltrötthet och bristande motivation

Elever som går på det individuella programmet beskrivs ofta som omotiverade och skoltrötta både i utredningar och i media. Skoltrötthet kan kopplas till att en elev får svårigheter att uppnå skolans mål och förväntningar, och motivation är nödvändigt för lyckade studieresultat. Vad beror då denna skoltrötthet och brist på motivation på? Peterson & Trondman (2000) har som de säger sociologiskt dekonstruerat begreppet skoltrötthet:

”Skoltrötthet” blir därmed ett förrädiskt begrepp som alltför ofta tenderar att göra samhälleliga sammanhang och problem till personliga bekymmer för vilka de ”skoltrötta” tjejerna till slut själva blir ansvariga. Därmed ger uttrycket skoltrötthet ansvarsfrihet åt ett samhälle och vuxna som bär det egentliga ansvaret. (Peterson & Trondman, 2001:238).

Peterson & Trondman (2001) har i denna etnografiska studie ögat inställt på ett klassperspektiv och i ett socialt och kulturellt öde. De har uppmärksammat begreppet skoltrötthet som något förankrat i ungdomars levda villkor samt deras sociala relationer. Den *stora* skoltröttheten innebär att ungdomar som sitter längst bak inte alls är intresserade av undervisningen och skolan. *Den lilla* förklaras som att de ändå försöker vara med i undervisningen.

Dessa elevers skoltrötthet upptar hela deras livssituation. Flickorna i studien har föräldrar av arbetarbakgrund och kommer från studieovana hem. Det är de som uppvisar den stora skoltröttheten. Dessa elever uppvisar motkulturella och trotsiga tendenser, de trotsar rådande regler och har ett utåtagerande sätt. En flicka beskriver att hon mår ”skitilla” men hon blir ändå hemskickad på grund av sitt trotsiga beteende. Läraren säger att hon stör i klassen och att hon ändå inte gör något i klassrummet. Peterson & Trondman (2001) myntar här begreppet *sociala ursprungserfarenheter*. Eleverna var ensamma, mobbade och hade det tämligen svårt hemma och kom från studieovana hem. De uppvisade en *social och existentiell ensamhet* som beskrivs som få meningsfulla relationer och kontakter och uttryck

för övergivenhet av föräldrar, skola och vänner. De saknade en stödjande, tillitsskapande och mobiliserande tillhörighet.

Fler studier visar att en del ungdomar hamnar i en gråzon och som inte riktigt upplever att de hör hemma i skolan. Bunar & Trondman (2001) har i boken *Varken ung eller vuxen* främst studerat arbetarklassens barn. Ungdomar idag befinner sig i ett gränsland mellan ung och vuxen och det är inte lika naturligt att efter nio år i grundskolan få ett arbete. Gränsen är inte lika skarp idag och ungdomar ser inte behoven av utbildning då de inte förstår var de hör hemma på exempelvis arbetsmarknaden. Detta berör främst ungdomar från lägre samhällsklasser. Broady m fl (2000) menar att arbetarklassungdomar inte är intresserade av teoretiska studier och att de hellre satsar på praktiska program och yrken. Persson (2003) finner andra förklaringar till varför skoltrötthet och avstånd mot skolan skapas och söker svaren inom skolan. Han har ur ett elevperspektiv sökt finna svaren i undervisningen och i kunskapsbegreppet. Kunskap är ett begrepp som tolkas olika beroende på vilken syn vi har. Med en ekonomisk utgångspunkt ses elever och kunskap som resultat av en process och resultatet ska mätas och resultera i betyg eller examina, ett *humankapital*. Det är inte processen som är viktig utan resultatet. Detta menar Persson (2003) leder till en tävling där alla inte kan eller vill vara med. Anledningen till detta är att inom skolan råder förnuftet och inte känslan. Känslan främjar nyfikenhet och han menar att barn är födda till en kunskaps törst.¹⁷ Persson är kritisk mot forandet av elever till förnuftsmänniskor i skolan då det förtrycker lusten och känslan och glädjen i att ta in ny kunskap.

Skolplikten i grundskolan skapar även olika elevtyper¹⁸ menar Persson (2003), och det är skolplikten som skapat dessa på grund av att man historiskt inom skolan inte vetat vad man ska göra med de elever som är omotiverade. Ett sätt att skapa motiverade elever enligt skolans synsätt, är att göra dem utbildningsberoende och se till framtiden och nyttan vilket

¹⁷ Han menar att barn besitter en existentiellt programmerad kunskaps törst men att den slocknar i skolan.

¹⁸ Elevtyperna är de *utbildningsberoende* – de som ser nyttan med utbildning och skola och som är beroende av betyg och meriter och ser nyttan i framtiden. De *skoltvungna* är de omotiverade eleverna som genom skolplikten måste gå i skolan och som ofta befinner sig fysiskt i skolan men inte mentalt och som därmed får låga betyg (pga. skolplikten). De *kunskapsvilliga* är de som ser skolan som meningsfull.

faller samman med humankapitalet som är rådande i skolan idag - mål, prestation och förnuft (Persson, 2003).

3.3 Inläring och betyg

Flera sociologer menar att det individualiserade och kapitalistiska samhället bidrar till att vi reflexivt måste skapa våra identiteter idag. Den tidigare mer naturliga övergången in i arbetslivet har luckrats upp och ersatts av en mer skapande identitet. Det är nu upp till individen själv att skapa sig en egen framtid och även fatta beslut om densamma. I traditionella samhällen var identiteten mer fast och individer behövde inte skapa sig en identitet på samma sätt som idag. Ungdomar lever idag under ett stort socialt tryck enligt Ziehe (1993) som har moderniteten som utgångspunkt och dess inverkan på våra identiteter och livsvärldar. Ungdomar måste bestämma vad de ska arbeta med och de är på jakt efter ett erkännande. För att betyda något och kunna skapa sig en identitet och ett arbete krävs utbildning. Här myntar Ziehe begreppet *prestationsprincipen*. Det är prestationen som är ledstjärnan i det moderna samhället. Man måste kvalificera sig in i framtiden och elever blir beroende av betyg för att kunna skapa sig en identitet och ett yrke. Ziehe (1993) ser även att ungdomar är insvepta i modernitetens sociala och psykiska konkurrens, utseendets betydelse, val av vänner och val av yrke och det leder till en friställning från traditionens band.

Broady m fl. (2000) identifierar den snedrekrytering som sker till gymnasium och högskola som främst drabbar de resurssvaga familjerna och deras barn. 1991 års gymnasiereform och skapandet av ett individuellt program medförde att de som lyckats sämst i grundskolan samlades på det individuella programmet. Detta bidrog till att de resurssvaga eleverna fått allt svårare i den nya konkurrensen inom utbildningssystemet. De är inte lika intresserade av att gå de alltmer teoretiskt upplagda gymnasieutbildningarna vi har idag, utan hamnar ofta på det individuella programmet när kraven skärps, betygsmässigt via utformningen av programmen. De praktiskt inriktade programmen har minskat i omfattning vilket var de resurssvaga gruppernas tidigare väg i utbildningssystemet.

Emanuelsson (2002) menar att betygen och urvalen till de nationella programmen i gymnasieskolan skapar problem för elever som inte lyckas i skolan och att det leder till ett personligt misslyckande om man inte blir godkänd. Alla elever är inte lika menar han, de lär sig i olika takt och på olika sätt. Detta är något som glöms bort då de absoluta betygsmålen råder, vilket är fallet med dagens betygssystem. Målrelaterade betyg motsvarar ett bestämt kunskapsinnehåll och det bygger på *absoluta kunskapsvärderingar*. Foucault (2001) har samma tankegångar och menar att betygen finns till för att utöva en slags kontroll över elever och sammanfaller med en framstegstanke, nytta och effektivitet, som bottnar i den moderna normaliseringsprocessen för att sortera elever i olika klasser och för ordningens skull.

4 Metod

I detta avsnitt kommer jag att diskutera teori och empiri och dess förhållande till forskning, kvalitativ metod och den kvalitativa forskningsintervjun, urval och etiska frågor, genomförandet av intervjuer, bearbetningen av det empiriska materialet samt bedömning av datakvalitet.

4.1 Teori och empiri och dess relation

Dannefjord (2005) menar att det initialt ska finnas ett problem i samhället som ska undersökas. Detta problem ska vara förankrat i teori för att vara en meningsfull forskningsuppgift. Teori föregår empiri enligt hans synsätt. Layder (2005) menar likt Dannefjord (2005) att teori ska finnas i början av processen men Layder menar att det ska finnas en öppenhet genom hela forskningsprocessen för att upptäcka nyheter och vad empirin visar. Jag uppfattar Layders metodik mer flexibel och öppen än Dannefjords som är fokuserad på ett teoridrivet sätt att arbeta. Berner (2005) tillägger att det även är viktigt att uppmärksamma *anomalier*, det vill säga något som dyker upp som inte har förväntats av den initiala teorin. Layder (2005) har skapat ett begrepp för sin metodik – *adaptive theory*, vilket kortfattat innebär en kombination av ett induktivt och deduktivt tillvägagångssätt.¹⁹ I denna uppsats har jag initialt arbetat efter Dannefjords (2005) metodik för att senare i processen närma mig Layders (2005) tankegångar, att kombinera ett induktivt och deduktivt tillvägagångssätt.

Layder (2005) menar vidare att det är viktigt att beakta relationen mellan agent och struktur, livsvärld och system, och även mikro och makronivå i forskningssammanhang. Denna relation är viktig vid studiet av människor och beteenden då de ständigt samverkar och att strukturen ständigt är närvarande i människors livsvärld. Jag har i denna uppsats analytiskt befunnit mig på dessa nivåer då strukturen är viktig att beakta vid studiet av elever och lärare på det individuella programmet och dess relation till omgivande institutioner som skolan och

¹⁹ Det induktiva tillvägagångssättet har sin grund i Grounded theory skapad av Glaser och Strauss. De förespråkar att empirin ska generera teori, och den teoretiska förankringen initialt är inte viktig utan teori ska uppstå ur empirin. Deduktivt tillvägagångssätt är mer teoristyrkt och likt Dannefjords idé ska det finnas en tes eller hypotes om något problem som ska undersökas och förklaras. Empirin ska sedan belysa denna tes.

utbildningssystemet. Jag menar att det är viktigt att pendla mellan dessa för att få en helhetsbild av problemet och att dessa ständigt samverkar och måste tas i beräkning i en studie.

4.2 Kvalitativ metod

I denna uppsats har jag varit intresserad av lärare och elevers berättelser för att sätta de i ett större sammanhang mellan ovannämnda nivåer. Kvale (1997) menar att den kvalitativa forskningsintervjun ska användas vid studier för att tolka meningsfulla relationer och få en uppfattning av människors livsvärld ur deras eget perspektiv. Den kvantitativa metoden har inte varit aktuell för denna uppsats då den metodikens ontologiska synsätt innebär att världen ses som en ordnad värld där kunskap går att kvantifiera. Den kvalitativa ansatsen används då forskaren vill förstå den sociala verkligheten genom berättelser och livsvärldar vilket ligger närmast till hands för denna uppsats syfte.

4.3 Urval och genomförande av intervjuer

Jag valde att använda mig av ett bekvämlighets- och tillgänglighetsurval i den bemärkelsen att jag sökte upp ett ur geografisk synpunkt tillgängligt gymnasium som hade ett individuellt program, då jag insåg att tiden var knapp för denna uppsats. Jag ringde upp en av lärarna på ett individuellt program i kommun X och berättade att jag skrev en uppsats om det individuella programmet och undrade om han kunde tänka sig att ställa upp på en intervju. Vi bokade då en tid. Samma lärare hjälpte mig sedan vidare att ordna en intervju med sin lärarkollega och tillsammans valde de sedan ut fyra elever, ett så kallat snöbollsurval. Lärarna arrangerade intervjuerna med eleverna avseende plats och tid. Innan detta urval hade jag till en av lärarna uttryckt önskemål om att få intervjua elever som fyllt 18 år. Detta baserade jag på att elever under 18 år kräver tillstånd från föräldrar vilket jag såg skulle kunna försena denna uppsats. Vad lärarna grundar sitt urval av elever i är svårt att veta, men under vårt samtal nämnde läraren några namn och elever som var ”verbala”. Vad detta innebär är svårt för mig att avgöra. Samtliga elever är alltså 18 år, utom en av flickorna som är 17 år. En av lärarna bekräftade dock via mail att hon fått godkännande av elevens förälder vilket jag litade på. Sammantaget har två lärare, en kvinna och en man, och fyra elever, två pojkar och två flickor intervjuats till denna uppsats. Intervjuerna med lärarna varade 60

respektive 70 minuter och eleverna cirka 40 minuter vardera. Samtliga intervjuer bandades på min mobiltelefon.

Inför intervjuerna skapade jag en intervjuguide. Kvale (1997) menar att en sådan ska vara förankrad i teori och inte vara teoretiskt naiv utan formulerad utefter ett teoretiserande. Intervjuguiden var halvstrukturerad med förslag till frågor under olika teman. Jag skapade olika teman vilka var relevanta utefter litteraturgenomgång och teoretisk förförståelse. Jag valde att intervjua både lärare och elever för att försöka få en helhetsbild av den praktiska utformningen av programmet och hur de upplevde sin tid både under grundskolan och nuvarande situation och tankar kring skoltrötthet och betyg. Lärarna kunde beskriva verksamheten ur ett annat perspektiv och hur undervisningen var uppbyggd.

4.4 Etiska koder och relationen mellan forskare och informant

Kvale (1997) menar att forskningsintervjun är en relation innehållande en maktasymmetri. Intervjun som forskningsmetod är enligt Kvale ”Ett mänskligt samspel där kunskap utvecklas genom en dialog” (ibid:118). Samspelet är varken anonymt eller neutralt som exempelvis i en enkätstudie. Det är därför viktigt att beakta etiska frågor och försöka skapa en trygg atmosfär. Forskaren är den som styr förloppet och det är viktigt att förbereda sig för intervjun. Jag hade läst innan att det var viktigt med klädsel och kännedom om den miljö jag skulle besöka. Vid första mötet med en av lärarna presenterade jag de etiska kraven för samhällsforskare.²⁰ Vid det första mötet på skolan fick jag beskriva syftet igen och belysa den anonymitet och konfidentialitet som skulle beaktas i studien och skyddandet av deras identiteter med fingerade namn, då läraren visade oro för att något skulle skrivas i media. Jag visade slutligen min studentlegitimation och efter det blev relationen mer tillitsfull. Jag försökte skapa en neutral och vänlig situation och möta eleverna på deras nivå och småprata lite innan bandspelaren sattes på.

Inför varje intervju presenterade jag mig själv, ålder, vad jag studerade och vad jag skulle fråga om, dvs. syftet med uppsatsen. Då detta var tidigt i forskningsprocessen var syftet

²⁰ Dessa hämtades på Vetenskapsrådets hemsida (www.vr.se), etik för forskare/Codex. Jag skrev ned det och tog med det till första intervjun. Jag fick sedan veta av läraren att han vidarebefordrat dessa till rektorn på skolan vilken godkände att jag genomförde intervjuerna med lärare och elever.

allmänt beskrivet. Inför varje intervju frågade jag om det var ok att jag bandade intervjuerna vilket samtliga accepterade. Jag nämnde även att de när som helst kunde avbryta om de inte längre ville vara med. Jag hade innan tagit del av hur man som forskare helst skulle placera sig i rummet. Jag valde att sitta snett emot varje informant för att inte skapa en ”hotande” situation. Intervjuerna skedde i avskilda och tysta rum valda av lärarna. Kvale (1997) menar att just *informerat samtycke, konfidentialitet* och *konsekvenser* är viktiga i intervjusammanhang.²¹

4.5 Bearbetning av intervjumaterialet

Samtliga intervjuer transkriberades utom en av sex.²² Berner (2005) har redogjort för hur hon systematiskt gick tillväga vid kodning av det empiriska materialet. Jag har kodat materialet efter den transkriberade texten och temana ur intervjuguiden, lärarna för sig och eleverna för sig. Jag läste igenom materialet ett flertal gånger för att på så sätt kunna upptäcka mönster, likheter och skillnader och jag kodade flera gånger, först övergripande och sedan mer i detalj och med färre ord eller meningar. Jag gjorde anteckningar i marginalen och kodade det som indikerade de olika teman och den teoretiska ramen. Slutligen reducerade jag intervjumaterialet till färre antal skrivna sidor med det kodade materialet i mer komprimerad form.

4.6 Bedömning av datakvalitet

Uppsatsens validitet samverkar med de etiska koderna och hur intervjuerna har fallit ut och vilket förtroende jag som intervjuare har skapat genom min närvaro. Kvale (1997) menar att intervjupersoner gärna ska ge långa svar på korta frågor. Detta upplevde jag som ett större problem hos eleverna än hos lärarna som gav fylligare och mer utförliga svar. Ju längre vi pratade desto lättare var det för dem att berätta mer utförligt. En av pojkarna hade även en hörselnedsättning fick jag veta, vilket kan ha försvårat förståelsen mellan oss. Jag har dock både innan och under intervjuens gång reflekterat över detta och tycker att jag var förberedd

²¹ Konsekvenser beskrivs som en situation där det kan uppstå en känslighet av hur mycket en informant avslöjar. Det är då viktigt att forskaren beaktar detta i sina frågor. Konsekvenserna av denna uppsats kan eventuellt framstå som en kritik mot lärare och det individuella programmet och att syftet har kommit att ändras under resans gång, vilket informanterna inte är medvetna om. Jag har varit noga med konfidentialiteten och använt mig av fingerade namn så att informanterna inte ska kunna identifieras. Jag menar ändå att frågorna inte varit känsliga eller av för personlig natur.

²² Den blev inte inspelad på band men minnesanteckningar skrevs cirka en timme efter intervjun.

på att det kunde ske. Inspelningen av en elevs intervju blev misslyckad som jag nämnde tidigare men resterande flöt utan komplikationer och det blev bra kvalitet på de inspelade samtalen.

Jag upplevde att intervjuerna med eleverna blev mer strukturerade än de med lärarna, då eleverna inte talade så spontant utan väntade på att få en fråga så jag fick vara mer flexibel med dem vilket Kvale (1997) menar är viktigt. Jag märkte dock att beroende på elevens livssituation och bakgrund, passade inte alla frågor jag hade i guiden så det fick bli mer flexibelt och öppet under intervjuens gång. Detta var även något jag eftersträvade i intervjuerna med lärarna, att vara öppen och ställa följdfrågor om något var oklart eller lät intressant, så att de hade möjlighet att utveckla svaren. Under besöket i skolan kunde jag även observera relationen mellan lärare och elever med mig närvarande och fick nyttiga bidrag för analysen.

Ett annat problem inom forskningen kan vara ledande frågor menar Kvale (1997), och att det som framkommer i svaren är forskarens synpunkt. Jag har reflekterat innan och under intervjuens gång och försökt ställa neutrala frågor. Under en mer spontan intervju kan det vara svårt att vara ofelbar men grundtanken har varit att ställa neutrala frågor.

5 Resultat och analys

Under denna rubrik kommer jag att diskutera det individuella programmet som ett program som organisatoriskt tillhör gymnasieskolan, men som är annorlunda utformat än övriga nationella program. Jag kommer vidare att diskutera den individuella undervisningen på programmet som är en följd av organiseringen, elevernas motivation samt betygens konsekvenser för elever på det individuella programmet.

5.1 En individanpassad undervisning och planering

Det individuella programmet präglas av individanpassning på olika nivåer. Det sker en anpassning efter olika ansedda problem hos eleverna och lärarnas förhållningssätt anpassas till elever med olika svårigheter. Jag kommer även att diskutera hur klassrummen och lokalerna anpassas efter elevernas behov.

Särskiljning av ”problembarn”

Eleverna på det individuella programmet har gemensamt att de har misslyckats i grundskolan och att de är obehöriga att söka till ett nationellt program på gymnasieskolan, på grund av otillräckliga betyg i kärnämnen. De intervjuade lärarna beskriver att eleverna befinner sig på olika nivåer betygsmässigt när de kommer från grundskolan. Det kan gälla elever som är obehöriga i endast ett kärnämne till elever som har 0 poäng från grundskolan på grund av skolk eller annan orsak:

En del kommer med 0 poäng och en del kommer hit med 155 poäng (Eva, lärare)

Eleverna på det individuella programmet är ofta samtidigt i behov av särskilt stöd och det är elever med diagnostiserade problem, sociala problem och elever som har undervisats i små grupper i grundskolan.

De intervjuade lärarna beskriver elevsammansättningen på det individuella programmet som väldigt heterogen och sammantaget använder de sig av olika begrepp för att beskriva detta:

”ADHD”, ”Aspberger”, ”dyslexi”, ”multiproblem”, ”olika svaga”, ”svaga föräldrar”, ”felplacerade elever”, ”normala barn”, ”inte har någon förutsättning för det” och sociala problem som ”svåra hemförhållanden”, ”droger”, ”skilsmässor” med mer. Sammantaget är problematiken inom programmet av stor variation:

Och just de här ungdomarna som av olika anledningar har svårigheter, det kan vara inlärning men det kan även vara sociala problem, att försöka ge dem en självkänsla och ett självförtroende, det är en stor utmaning och man ser att det händer så mycket fast de bara går här ett år men det ger mig väldigt mycket, även fast det är mycket slitsamt många gånger. (Eva, lärare)

Ett tydligt mönster är att det är elever som har någon form av diagnos eller som inte är diagnostiserade men ”särskolemässiga” som finns som grupp inom programmet:

I vissa fall har vi elever som är felplacerade här på det individuella programmet, elever som inte har fått någon diagnos och elever som är diagnostiserade som särskoleelever som går här och det tycker inte vi är så speciellt lyckat (Lars, lärare)

Det är ofta föräldrar tillsammans med sina barn som inte vill att barnet ska diagnostiseras på grund av att de blir stämplade och inte ses som normala:

Vi har upptäckt att vissa föräldrar ju vill att deras barn ska vara normala inom citationstecken, så, och därför tycker de att de ska gå på samma villkor som vanliga barn trots att de inte har några förutsättningar för det. Så har vi ju kommunen som trycker på och säger: vad ska vi göra med den här eleven? Om de inte accepterar att ta en plats på ett särskolegymnasium eller något annat alternativ så finns det inget kvar än det individuella programmet och det är inte någon bra lösning. Tyvärr alltså, de går här och det är ännu ett misslyckat år och de klarar inte av det alltså. Och ibland tror vi att det handlar om pengar, vi blir alltså tvungna, vi blir påtvingade och vi försöker jobba emot det där. (Lars, lärare)

Börjesson & Palmblad (2003) samt Hjärne & Säljö (2008) har i sina studier funnit en historisk särskiljning i Sverige av elever som inte följer en normalmall i olika klasser, som normalklasser och svagklasser. *Åtgärdsarsenalen* i form av experter och elevhälsan har enligt författarna historiskt kategoriserat elever som avvikare då de har skolsvårigheter och inte uppnått skolans uppställda mål och förväntningar. Det har blivit allt vanligare med bedömningar av experter i vad som anses normalt eller inte. Psykologer använder sig av olika intelligenstagor för att bedöma elever som anses ha svårt att läsa, eller att en elev anses

svag och eleverna tenderar alltmer att bli föremål för olika utredningar i form av diagnostiseringar som ADHD om de inte uppför sig eller agerar utefter förväntningar (Hjörne & Säljö, 2008). Det sker en kategorisering av elever utifrån en normalmall, där elever bedöms utifrån det balanserade barnet och dess egenskaper. Detta baseras ofta på att eleverna inte uppnår de uppställda målen och förväntningarna som finns på eleverna, men förklaringen blir istället individuella problem i form av en kategorisering för att lättare kunna placera eleverna i olika klasser. Bedömningar om vad som är avvikande och vad ett sunt och normalt beteende är får ofta patologiska förklaringar enligt Becker (2005).

Denna särskiljning av elever i normalklasser och andra klasser sker på grund av att makthavare historiskt velat skapa homogena klasser för att de ska kunna fungera smidigt menar Börjesson & Palmblad (2003) samt Hjörne & Säljö (2008). Liknande tankar har Becker (2005) och Goffman (2001) som menar att avskärmning från konventionella grupper och utsatthet för diskriminerande åtgärder symboliserar en avvikare eller en utanförstående. Goffman (2001) menar att behandlingen av avvikare kan leda till att de som blir utsatta för olika åtgärder kan bli förvägrade de medel som övriga samhällsmedlemmar har tillgång till. Ett exempel på det skulle kunna vara att eleverna får svårare att nå arbetsmarknaden eller ett nationellt program. Foucault (2001) menar istället att särskiljning från en normalklass sker på grund av en nytto- och effektivitetstanke inom skolan. Han menar att det råder en värdehierarki inom skolan där skolan mäter och kvantifierar elever. Barnen disciplineras tidigt i skolan och elever bedöms och straffas. Disciplinens syfte är att göra alla lika och de elever som överträder detta och inte följer mallen straffas. Ett exempel på ett straff kan vara att bli placerad utanför de konventionella grupperna eller en normalklass. Becker (2005) däremot skulle beskriva det lite annorlunda. Han skulle hävda att elever som inte följer de regler som är uppsatta inom skolan, tenderar att få sanktioner i någon form. Becker menar att det måste finnas en problemsituation där det råder olika värderingar om vad som är tillåtet eller ej för att en utanförstående ska kunna existera. Värderingarna innehåller olika statusformer som kan vara ett beteende, att någon stör undervisningen, eller att eleven inte når upp till de förväntningar som finns på elevrollen. Statusformerna har ett samband med just egenskaper på en kategori som exempelvis hur en elev förväntas vara och bete sig.

Hjörne & Säljö (2008) menar vidare att det historiskt skett ett försök till integrering genom segregering med kompensatoriska inslag i skolan vilket hör samman med att det sker en särskiljning av klasser i normalklass och andra klasser. Detta sammanfaller med en tanke om en skola för alla, en demokratisk tanke om att alla ungdomar har lika rätt till utbildning oavsett förutsättningar och behov. Behoven hos elever har även historiskt varit föremål för åtgärder och Hjörne & Säljö (2008) finner att skolan alltmer under vår tid tenderar att möta eleverna utefter deras egna behov och att undervisningen är utformad efter specifika behov och intressen hos eleverna. I den nya gymnasieutredningen (SOU 2008:27) och från fakta om det individuella programmet framkommer att programmet är anpassat efter just behov och intressen, vilket även är syftet och målet med det individuella programmet i och med gymnasiereformen 1991. Särskiljning av elever till ett individuellt program skapades med motivet att alla ungdomar hade rätt till en gymnasieutbildning, även de elever som inte sökt eller antagits på ett nationellt program. Det kommunala uppföljningsansvaret ändrades till att det blev kommuners *skyldighet* att hantera de elever som hade svårigheter i skolan men som regeringen bedömde skulle få en gymnasieutbildning då arbetsmarknaden förväntades ställa allt högre krav på utbildade medborgare och att de kunde se en tendens till en allt högre ungdomsarbetslöshet. Hjörne & Säljö (2008) menar att elever som anses svaga och sena ofta får gå om ett år i skolan och att de svagbegåvade får gå i särskola. Det individuella programmet liknar detta och bygger på att eleven enbart fokuserar på kärnämnen från grundskolan och därmed är det annorlunda uppbyggt än ett nationellt program som inte har denna fokusering på individuella behov och intressen. Det individuella programmet har inte heller samma mål och styrdokument som övriga nationella program utan kommunerna har stor frihet att planera programmet utifrån elevernas individuella behov.

Individanpassad undervisning

Hur sker då undervisningen med denna mix av elever? De intervjuade lärarna beskriver att eleverna på det individuella programmet förväntas ta eget ansvar och nå målen i främst kärnämnen, vilket även är syftet med programmet. Eleverna får själva välja och styra hur mycket tid de ska lägga på kärnämnen svenska, engelska och matematik och de har sju timmar per vecka att disponera fritt beroende på individuell situation:

Eleverna får välja själva hur många timmar de ska läsa exempelvis svenska, engelska eller matte (Eva, lärare)

Det är inte lärarna eller program mål som styr vad eleverna ska lära sig och vad lektioner ska innehålla, utan eleverna väljer själva hur mycket de behöver:

Det här med att eleven själv får välja känns väldigt bra för det finns ingen elev som kan muttra och säga, åh, nu har jag matte, fy vad tråkigt, utan som gladeligen går på de här lektionerna för att de själva valt det och det här behöver jag. (Eva, lärare)

De intervjuade lärarna beskriver att undervisningen i klassrummen sker efter elevernas individuella behov och nivå. Läraren går runt till varje elev som arbetar efter sin egen nivå, då alla har så olika kunskaper och färdigheter. Klassrummen är inredda efter elevernas behov med skärmar för de elever som behöver lugn och ro och för att kunna arbeta ostört:

Vi har skärmar [...], vi har delat in hörnen specifikt då för elever som känner att de behöver lugn och ro. De kanske behöver en MP3 spelar i huvudet som tar bort mycket av saker och ting. Att de ska kunna koncentrera sig själva och jobba enskilt (Lars, lärare)

Lärlärlaget planerar även undervisningen utifrån en kategorisering av elevers svårigheter eller diagnoser:

Många med diagnoser som ADHD, de har jättesvårt kanske att förflytta sig och var ska jag vara nu, därför har vi allt på plan x här nära, och våra arbetsrum ligger här så att vi hela tiden ser eleverna och också kan visa eleverna – här ska du vara och så vidare. (Eva, lärare)

Lärlärlaget har valt att ha sina rum nära eleverna för att finnas till hands om något uppstår och de menar att det skapar trygghet och struktur för dessa elever. Undervisningen planeras efter vetskap om att det kan uppstå mobbning i korridoren. Lektionerna planeras därför in 10 minuter efter varandra. En del elever måste ha nära till lektioner och lärare då de kan uppleva att det är svårt att hitta eller behöver hjälp med att läsa schemat.

Sen har de ju svårt att lyssna, de har lättare när de själva får vara aktiva och jobba. Ja, de kan ha svårt att sitta still, en med ADHD behöver ju resa sig upp och gå ut och så vidare, och då får man hitta strategier. (Eva, lärare)

Lärarna måste även vara flexibla med eleverna:

Men sedan finns det elever som av olika anledningar inte kanske kan, de kan ha stora koncentrationssvårigheter så att de inte kan jobba med fler än 3-4 i en grupp och behöver speciallärarhjälp. Varje elev behöver ju stöttning på olika sätt, både vad gäller inläring, arbetsmetoder och när det gäller den sociala biten runt omkring. (Eva, lärare)

Läraren beskriver vidare ett exempel på hur en annan lärare berättat för henne hur hon anpassar undervisningen gentemot en elev genom att harkla sig hela tiden så att eleven kunde koncentrera sig.²³

Inom programmet upprättas även individuella studieplaner för varje elev, och första veckan testar de eleverna för att se var de befinner sig kunskapsmässigt:

Första veckan de går här har vi djupodlande samtal med dem och hör vad de har för behov, vad de vill göra. [...] Det är jättenoga att vi diagnostiserar de rätt, så vi har jättemycket prov, prov på prov. [...] Första dagen de kommer, vilken nivå ligger vi på, var ska vi lägga oss, var ska vi börja, vem har behov av extra hjälp? (Lars, lärare)

Lärarna börjar på en låg nivå när eleverna kommer till det individuella programmet. Proven är initialt på G nivå och anpassar detta efter elevernas nivå. Proven har inga VG och MVG svar:

Men när vi gör proven så gör vi bara till en godkänd nivå så att de inte ska kunna se det här att, åh hjälp vilka svåra frågor. Varför ska vi ha med MVG frågorna och bara stressa? Därför tycker de att det är så lätt på IV för att de ser ju att de kan alla frågor. [...] Det är meningen att de ska orka det här (Eva, lärare)

Att börja på en låg nivå innefattar en tanke om att skapa motivation hos eleven:

De känner nog det här att de är ganska motiverade att få ett betyg för de kommer inte längre. Har man inte betyg i grundskolan i kärnämnen så är det stopp och det är en väldig morot för dem att försöka få det här betyget och sen att motivera dem är att börja på så låg nivå att de känner att de klarar det och att de känner att de går upp och att det går framåt (Eva, lärare)

²³ I detta fall gällde det en elev med ADHD.

Hon meddelar dock att de elever som de tror skulle klara av VG och MVG frågor får göra dem. Det sker en anpassning både av elevers diagnoser, behov och intressen genom att planera undervisningen individuellt. Eleverna kan själva styra vad och hur mycket de ska läsa av varje kärnämne och förväntningarna tycks låga på deras prestationer då de börjar på låga nivåer för elever de inte ser skulle klara av det. Syftet med det är att de inte ska behöva misslyckas. Lärarna på det individuella programmet kan ses ur Goffmans (2001) beskrivning av de *visa*. Han beskriver dem som medarbetare som är sända av myndigheter för att ombesörja de stigmatiserades specifika behov, vilket jag menar detta är ett uttryck för.

Hjörne & Säljö (2008) menar att kategoriseringar av olika förmågor och svårigheter tenderar att resultera i låga förväntningar på eleven. Förväntningarna på elever kan bli låga både intellektuellt, socialt och fysiskt och författarna menar att det finns en risk i att det satsas mindre pedagogiska resurser på dessa elever. Eleverna på det individuella programmet har tillgång till resurser i form av att de får individuell undervisning men förväntningarna är låga.

En av lärarna pekar på situationer där exempelvis en diagnos kan leda till att eleven utnyttjar situationen. Lärarna anpassar sig då efter kategoriseringar som exempelvis ADHD, vilket liknar den rumsliga anpassningen, att placera ut skärmar och elever som själva väljer vilken arbetsform som passar dem bäst:

[...] men det kan kännas väldigt skönt att kunna skylla på det och ibland skyller man så mycket på diagnosen så att man inte är beredd att arbeta på att gå framåt, ja men jag har ju ADHD eller dyslexi så jag kan inte, men så är det ju inte, man måste ju ändå kunna fungera i vardagen även om man har ADHD och så måste man hitta strategier på hur ska jag klara det här för jag har ju det här handikappet [...] (Eva, lärare)

Den andra läraren har liknande erfarenheter av en elev som identifierar sig med sin diagnos och som uttrycker att hon blivit tillsagd att hon har svårt med matematiken:

Jag har en nu som kom i julas, jag har dyskalkyli är det någon som har sagt.
(Lars, lärare)

Ett dilemma med att bli identifierad som avvikare och att få en stämpling i form av exempelvis en oförmåga att klara av uppsatta mål i skolan eller i form av en diagnos, kan leda till en självuppfyllande profetia. Eleven kan börja agera efter dessa förväntningar och det kan leda till att individens livsmöjligheter reduceras (Becker, 2005; Goffman, 2001; Hjärne & Säljö, 2008). Goffman (2001) menar att det skapas olika begrepp och stigmatemer för individens ofullkomligheter och dessa tas ofta för givna vilket jag menar att lärarna gör, det sker på rutin utan att lärarna reflekterar över varför de agerar utefter tillskrivna egenskaper tillhörande en specifik diagnos. Det finns en risk i att dessa elever identifierar sig med sin diagnos och det kan leda till att eleverna inte tror sig klara av en uppgift.

Eleverna verkar inte förknippa det individuella programmet med ett "vanligt program" utan de relaterar både till att det upplevs annorlunda, och att de vill vidare till ett vanligt program. En av eleverna beskriver hur han uppfattar det individuella programmet:

Alltså det är bra om man vill gå IV, men vill man inte gå IV får man ta bra betyg. Om man går IV får man ta på hårdhandskarna. Ja, jobba tills man får bra betyg och sedan gå en vanlig linje (Johan, elev)

En annan elev beskriver det såhär:

Det känns jobbigt, men ja, egentligen skulle man ju vilja börja gymnasiet direkt men man måste ju plugga upp sina betyg, det är lite småjobbigt att man inte gjorde det innan (Sofia, elev)

Båda eleverna uttrycker att de upplever det individuella programmet som ett slags straff och en hållplats i väntan på att komma in på ett vanligt nationellt program.

Det finns likheter med Hultqvists (2001) studie där elever på individuella program upplever att de särskiljs från den normala undervisningen då undervisningen var anpassad efter dem som svagpresterande och att de upplevde det som negativ särbehandling. Hultqvist (2001) menar vidare att elever kan ha en föreställning om hur en skola normalt fungerar. Läraren är då den som ska undervisa och lära ut, det finns stora klassrum med kateder och läroböcker och läxor som "alla andra". Eleverna upplevde då inte att de gick i en "riktig" skola med en lärare som förmedlar kunskap framme vid katedern. Jag menar att de intervjuade eleverna

likaså uttrycker att det individuella programmet inte liknar en traditionell skola och ett ”vanligt” program. Sammanfattningsvis tenderar en individuellt utformad undervisning och en anpassning efter deras respektive svårighet leda till att eleverna inte uppfattar det individuella programmet som ett konventionellt program.²⁴

5.2 Erfarenheternas betydelse för betyg och motivation

I media framkommer det ofta att elever på det individuella programmet är skoltrötta och svaga elever. Motivation är en viktig komponent för att kunna uppnå godkända betyg i grundskolan och för att kunna söka sig till ett nationellt program. För att vara med i tävlingen och resultatmålen krävs både motivation och självförtroende för att kunna prestera bra betyg, vilket är viktigt idag för att få tillträde både till högre utbildning och till ett yrke i framtiden. Idag krävs åtminstone en gymnasieutbildning för att få ett arbete. Historiskt har elever kunnat arbeta efter nio år i grundskolan men det är inte lika vanligt idag.

Det eleverna har gemensamt på det individuella programmet är att de har misslyckats i grundskolan med att få godkända betyg. De intervjuade lärarna beskriver hur eleverna därmed ofta kommer med ett dåligt självförtroende till det individuella programmet:

Ni har en tung ryggsäck med er och ni går såhär nedböjda säger jag, och ni har en stor ryggsäck på ryggen. Ni har massor med tråkiga saker med er i ert bagage och ni får vara arga på skolan, ni får vara arg på lärarna [...] och man får vara jättearg och förbannad, säger jag och det kan ni vara ett tag till [...] men man får inte stå och dunka huvudet i väggen för då kommer man ju ingenstans (Eva, lärare)

Lärarna finner förklaringen till elevers skoltrötthet och motivationsbrist främst i att eleverna inte blivit sedda under grundskoletiden och på själva situationen i klassrummen, lärares bemötande av eleverna, och att de inte haft någon vuxen att lita på:

Att man aldrig blir sedd, att man inte känner att man går framåt, att man inte lyckas. Det är bara att gå till sig själv och tänka att om jag anmäler mig till en kurs eller ska göra någonting, eller på jobbet [...] och inte bli uppskattad och inte heller känner att jag lyckas i mitt arbete, [...] då är det inte roligt att gå till jobbet. (Eva, lärare)

Den andra läraren menar att elever berättar skräckhistorier om lärares beteende i skolan:

²⁴ Samtliga intervjuade elever och lärarnas beskrivning av elevernas svårigheter speglar en komplex bild av många olika slags svårigheter och diagnoser.

Det är jätteviktigt att vara tydlig med de här eleverna, de har blivit brända av lärare. När vi intervjuar de i början får vi höra de mest hemska skräckhistorier [...] elever får höra redan i sjunde klass att, nej du kan ingen matematik, du kommer ändå inte att bli godkänd (Lars, lärare)

Det tyder på att eleverna måste uppleva att de lyckas i det de gör för att bli motiverade. Det verkar viktigt att lärare och människor i elevers omgivning tror på dem, ser dem och bekräftar dem. De intervjuade eleverna utom en av flickorna som var motiverad till skolarbete, har samtliga blivit besvikna över något som kan relateras både till grundskolan och till sina *sociala ursprungserfarenheter* som Peterson & Trondman (2001) identifierade. De intervjuade eleverna har samtliga utländska föräldrar utom en av pojkarna och föräldrarna har arbeten som inte kräver högre utbildning. Samtliga elever bor enbart med sina mödrar, och pojkarna har dålig eller ingen relation alls till sina fäder som bor utomlands. Peterson & Trondmans (2001) analys av skoltrötthet som begrepp visade att det är ett samhälleligt problem vars förklaringar blir till personliga bekymmer och att de som uppvisar en stor skoltrötthet är de elever som inte alls är intresserade av undervisningen och skolan. De intervjuade eleverna uppvisar även de en skoltrötthet som är förankrad i hela deras livssituation och ger uttryck för en påfrestande social situation, men det finns ändå en gnista och hopp om en framtid. En pojke uttrycker sin skoltrötthet på följande sätt:

Nej jag kämpade inte, jag gick inte till skolan, jag skolkade mycket och så. Men sen blev det problem och möten, fick prata med lärare och så. [...] Det var att man inte ville gå till skolan, man gjorde som andra, skolkade. Det var dåligt gjort men, det ångrar man. [...] Ja, man var ju mobbad i tre, fyra år, man vill inte gå till skolan när man är mobbad (Johan, elev)

Johan har även en hörselnedsättning och inlärningssvårigheter vilket troligtvis påverkat skolgången negativt. Den andra pojken har koncentrationssvårigheter och har under grundskoletiden skolkat och gått i speciella klasser.²⁵ Sofia beskriver hur hon varit frånvarande hela högstadiet på grund av problem hemma och att hon inte orkade då:

²⁵ Han beskriver att han i årskurs två blev testad och diagnostiserad och sedan dess gått i speciella undervisningsgrupper sedan dess.

Jag har inte svårt att lära mig och har inte svårt att få in saker, men liksom jag orkade bara inte då (Sofia, elev)

Elevernas *grundskoleerfarenheter och sociala erfarenheter* tycks ha betydelse för deras inställning till skolan och till resultaten, då alla utom en har skolkat under grundskoletiden på grund av mobbning eller problem hemma i kombination med inlärnings svårigheter.²⁶

Eleverna uppvisar många samtidigt problem. En flicka skiljer sig från mängden i alla avseenden. Hon är den enda som är motiverad och har bra betyg i bagaget.

För att uppleva att skolan är rolig och meningsfull kan man även tänka sig att det krävs att eleverna finner en mening med att vara i skolan och dess relation till framtiden. I dagens skola råder kunskapskontroll och samtliga elever får betyg efter prestation. Persson (2003) menar att den kunskapssyn som existerar i skolan idag är kylig, förnuftig och rationell och ska leda till ett resultat. Detta passar de utbildningsberoende eleverna som ser nyttan i framtiden menar han.²⁷ De intervjuade pojkarna ser inte nyttan med utbildning utan vill istället arbeta med händerna och ha ett hantverksyrke. De är ointresserade av teoretiska studier och vill i framtiden jobba inom byggbranschen:

Jobba med bygg, bli tekniker. Jag älskar att jobba med händerna, att bli hantverkare.
(Johan, elev)

Den andra pojken vill även han arbeta inom byggbranschen och vill starta en byggfirma och bygga hus i framtiden. Flickorna däremot vill båda studera vidare. Diskussionen i antologin *Varken ung eller vuxen* (2001) pekar på att många elever från arbetarklassen inte ser nyttan med skolan och i detta fall tenderar det att vara pojkarna som är minst intresserade av skolarbete och teoretiska studier i framtiden.

²⁶ De båda pojkarna har inlärnings svårigheter och den ena nämnde det först av allt till mig. Han hade svårt att fokusera och koncentrera sig och hade aldrig läst en bok. Den andra pojken nämnde att han inte förstod vad han läste och att det alltid varit så. Denna pojke hade samtidigt varit mobbad hela högstadiet samt att han hade en hörselnedsättning.

²⁷ Persson (2003) definierade de utbildningsberoende eleverna som motiverade och såg nyttan i framtiden.

Broady m.fl. (2000) menar likaså att ungdomar från arbetarklassen ofta är ointresserade av teoretiska studier och att de teoretiska programmen är dominerande idag inom gymnasieskolan. Samtliga program är treåriga numera och de tvååriga linjerna var tidigare de resurssvaga elevernas tillflyktsort.

Motivationen tycks ändå bli förbättrad under tiden på det individuella programmet. Det finns solskenshistorier, elever som har växt enormt av att gå på det individuella programmet:

Men vi har sett otroliga undantag från elever som haft det jätte jättejobbigt, som har haft jättesvåra förhållanden med både föräldrar och saker och ting och som har lyft sig enormt mycket hos oss. Bara det här enkla, det här absolut basala – att bli sedda. Att bli sedd, att någon lyssnar på dig, det släpper alltså, fantastiska framsteg har vi sett. (Lars, lärare)

Ofta verkar spärrarna släppa för dessa elever som har dåliga erfarenheter med sig från grundskolan. I samma kontext som ovannämnda citat berättar en lärare om en pojke som kom med IG i matematik från grundskolan, som sedan får MVG på det individuella programmet. Läraren beskriver att många elever kommer tillbaka efter avslutade studier på det individuella programmet och ger honom en kram. De kan komma och visa upp sin jobbutstyrsel för att visa att de fått ett arbete. En elev kom och visade upp sin barnvagn och var glad över att hon fått gå på det individuella programmet och fick en chans att höja sitt självförtroende. Eleverna pekar på mycket som är bra med IV och det kan sammanfattas med att de får den hjälp de behöver och att de ser det som en andra chans, men att det tar för lång tid för dem att gå ur skolan.

För att summera är motivationen och självförtroendet lågt hos eleverna när de kommer till det individuella programmet på grund av negativa erfarenheter från grundskolan avseende bemötande och misstro från lärare, men även mobbning och skolk är vanligt förekommande. Den sociala biten med trassliga hemförhållanden i kombination med inlärnings- och koncentrationssvårigheter spelar också en roll för elevernas motivation. Blir de sedda och uppmärksammade verkar motivationen komma tillbaka.

5.3 I en allt hårdare konkurrens

För att förstå elevernas situation måste det relateras till den tid vi lever i idag. Ziehe (1993) menar att vårt samhälle blir alltmer individualiserat och att de individuella valen ökar. Samhällets ledstjärna är prestation och det krävs en utbildning idag för att kunna få ett bra arbete och människor måste kvalificera sig in i framtiden vilket skiljer sig från den traditionella arbetsmarknaden. Prestationsprincipen råder i skolan idag menar Ziehe (1993).

De intervjuade eleverna beskriver en situation där de inte haft så många alternativ än att gå på det individuella programmet, då de misslyckats med betygen:

”Ja fast IV var mitt sista val, det jag kom in på. Så är det!” (Johan, elev)

En annan elev säger såhär om varför hon börjat på det individuella programmet.

Nej, de sade ej behörighet i något gymnasium, och då var jag tvungen att lägga till IV, för att kunna stärka mina betyg och då stod det behörig på listan (Anna, elev)

En lärare menar att gymnasievalen idag präglas av trender i samhället, vilka program ungdomarna ser på TV och vad som är inne:

Om alla tittar på inredningsprogram om tjugiga renoveringar och make over och sådant, då vill de ju komma in (Lars, lärare)

Snickerilinjen är mer populär än det naturvetenskapliga programmet inom kommunen och det är höga intagningspoäng till de populära programmen. Detta ställer till problem för de obehöriga eleverna som samtidigt måste ha höga meritpoäng för att ha en chans att komma in på ett nationellt program. Konsekvenserna av de höga kraven och betygsmålen blir tydliga för eleverna inom det individuella programmet:

Det har ju blivit så tufft idag [...] men för att komma in på något som är lite mer attraktivt så krävs det lite mer poäng. Klarar du godkänt i matte, svenska och engelska och IV-programmet och kanske slöjd eller någonting så, 50-60-70 poäng, du kommer inte in på någonting, några attraktiva, du kanske kommer in på någon enstaka linje någonstans eller program. (Lars, lärare)

Räddningen kan vara att få en rekommendation eller en bilaga till ett nationellt program.²⁸

Lärarna beskriver att eleverna ofta inte har en chans att komma in på ett nationellt program, inte ens på reservplats i vissa fall, vilket bekräftar elevernas bild där de uppvisade att de inte hade så många andra alternativ än det individuella programmet på grund av att de inte har godkänt i kärnämnen:

Jag vet ett år inom x kommun kom det en lista på 50 elever, och det var förra hösten då, som inte hade någonstans att ta vägen. [...] som inte kom in på något val, inte ens på reservplats (Lars, lärare)

Ziehe (1993) menar vidare att ungdomar idag blir starkt påverkade av moderniteten och rycks in i en social och psykisk konkurrens. Broady m fl. (2000) menar att det är främst elever från resurssvaga familjer som har svårigheter inom utbildningssystemet idag och att dessa elever ofta hamnar på det individuella programmet då kraven skärpts till de nationella programmen, och att konkurrensen ökat inom utbildningssystemet.

Betygen sorterar och stämplar elever menar Persson (2003) och Emanuelsson (2002) när absoluta betygsmål och kunskapsvärderingar råder. Samtliga elever förväntas följa samma spår idag och Emanuelsson (2002) menar att elever inte är lika som individer, de lär sig olika snabbt och på olika sätt och han menar att konsekvenserna av betygsmålen idag är att det leder till ett personligt misslyckande om man inte lyckas bli godkänd i skolan.

De intervjuade eleverna jämför sig med en idealbild och vill ha familj, barn, hus och ett bra jobb som alla andra. Samtliga elever anser att betygen är jätteviktiga vilket tyder på att de kopplar betyg till något bra i framtiden:

Ja mycket viktiga, för att komma in och om man vill ha ett bra jobb, eller komma in på en bra linje som man tycker om så måste man ha bra betyg. Om man inte bryr sig om betyg och så, får man bli städare eller skrubba toaletter, jag tror inte det är någon som vill göra det (Johan, elev)

²⁸ En rekommendation är när eleven exempelvis haft en praktikperiod och skött sina åtaganden på ett tillfredsställande sätt och gjort sina uppgifter, då kan lärarna skicka en rekommendation eller en bilaga för att stärka chanserna för eleven att komma in på ett nationellt program.

En annan elev instämmer i att betygen är viktiga för framtiden:

Ja jag tycker det, förut tyckte jag inte det men nu har jag börjat tycka att det är ännu viktigare, från nian ända tills nu [...] skulle man inte fått betyg skulle man inte kunna ta sig vidare ut i livet (Anna, elev)

De intervjuade eleverna ser vikten av betyg för framtiden för att kunna skaffa sig ett bra liv och ett bra arbete. De är just nu en bit från att ta sig dit och på grund av att de är obehöriga till nationella program blir det individuella programmet en hållplats för ett nästa steg. De måste arbeta vidare med sina kärnämnen för att få tillgång till de nationella programmen och en plats på arbetsmarknaden. Båda lärarna i studien menar att det individuella programmet egentligen är frivilligt att söka, men det framkommer i lärare och elevers berättelser att de egentligen inte har något annat val på grund av hög konkurrens till nationella program, både på meritpoäng och att det krävs godkänt i samtliga kärnämnen. Flickan som var den enda motiverade eleven beskriver hur hon upplever en begränsning på det individuella programmet. Hon är den enda av eleverna som har bra betyg i bagaget men hon har ingen möjlighet att höja sina betyg från grundskolan:

Alltså det känns inte så bra, man ska ju kunna fördjupa sig ännu mer fast samtidigt gäller det att man stärker sig, att man försöker stärka sina kunskaper på IV också. (Anna, elev)

Jag tolkar det som att programmet har mycket begränsade ämnen och få antal undervisningstimmar. Eleverna har även små möjligheter att läsa mer än kärnämnen, vilket leder till att de inte kan öka sina chanser inför ett nationellt program och höja sina meritbetyg. Eleverna är mycket medvetna om betygens relevans men har svårt att konkurrera om platser på nationella program.

6 Slutdiskussion

I detta kapitel kommer jag att diskutera resultaten och återkoppla till syftet och frågeställningarna, samt ge förslag till vidare forskning.

Syftet med uppsatsen har varit att undersöka den organisatoriska och praktiska utformningen av det individuella programmet och hur det upplevs av lärare och elever. För det första är det en mycket heterogen grupp av elever som har någon form av problem på det individuella programmet, blandat med elever som kan ha endast ett underkänt kärnämne, men bra meritvärde. Eleverna beskrev en komplex bild av sina tidigare erfarenheter som påverkat både deras motivation och självförtroende negativt, vilket i sin tur påverkat deras betyg. Det är inte ett kunskapsmässigt problem utan ett samhälleligt problem då problematiken handlar om skolk, mobbning, svåra hemförhållanden, men förklaringen blir ofta att eleverna har svårt att följa den utstakade banan som alla måste följa, både beteende- och prestationsmässigt. Den strukturella skolpolitikens intention är att alla ungdomar ska ha rätt till en likvärd utbildning, oavsett social bakgrund eller andra förutsättning och det finns en strävan om att alla elever ska följa samma bana och bedömas efter samma måttstock. Dessa elever verkar ändå anses olika och annorlunda och måste därmed gå ett särskilt individuellt program, som inte liknar ett nationellt program då det är individanpassat.

Betygen är ett grundproblem vilka skapar ett utanförskap i form av att alla bedöms efter samma kriterier. Betygen är ofta nyckeln till ett arbete idag som inte är lågbetalt eller monotont, eller som en elev beskrev det: ”det finns nog ingen som vill skrubba toaletter”. Samhället idag bygger på prestation och eleverna på det individuella programmet har svårt att hävda sig i konkurrensen. En bidragande orsak till detta är även att det individuella programmet fokuserar nästan enbart på kärnämnen och eleverna har därmed få möjligheter att kunna läsa in andra ämnen från grundskolan för att på så sätt öka chanserna att komma in på ett attraktivt nationellt program. Den möjligheten begränsas därmed av det sätt på vilket utbildningssystemet är utformat, då eleverna befinner sig i en beroendesituation till utbildningssystemet. Experter i form av elevhälsan eller psykologer har mandat att avgöra

och sortera elever i godkänd eller inte på det personliga planet. Både betygen och utbildningssystemets organisering sorterar elever i godkänd eller inte. Det är här maktrelationen blir relevant. Om utbildningssystemet och experter ses som A och eleverna som B, blir det tydligt att A utövar makt över B genom att påverka elevernas framtida livsvillkor genom att ta ifrån dem rättigheter och möjligheter att få en likvärdig utbildning som övriga elever. Jag menar att det individuella programmet inte kan ses som likvärdigt ett nationellt program på gymnasiet, på grund av utformandet av programmet i både ämnen och undervisningsformerna. Eleverna beskrev att de inte upplevde det individuella programmet som ett "vanligt" gymnasium eller program och det fanns tendenser till att eleverna identifierar sig med sitt misslyckande och får en föreställning om att de inte kan eller har förmågan att lära sig. Det är en stor risk som är värd att uppmärksamma då just sociologin kan se det som andra inte alltid ser och de handlingar som sker oreflekterat och på rutin.

Den individuella undervisningen på det individuella programmet sker snarare exkluderande än inkluderande. Undervisningen är riktad till dem som svagpresterande och förväntningarna på deras prestationer är låga. Varje elev har en individuell studieplan, de bestämmer själva hur mycket och vad de vill läsa och får styra det mesta av planeringen själva, tillsammans med lärare. Lärarna anpassar sig efter en kategorisering som exempelvis ADHD och med dess förväntade egenskaper. Sammanfattningsvis är det individuella programmet en stor paradox. Eleverna får stöd och hjälp med att kunna få godkända betyg i kärnämnen vilket är en bra tanke och de upplever själva att hjälpen är positiv. Däremot kan man fråga sig varför det ska behövas ett separat program för dessa elever som trots allt befinner sig utanför de nationella programmen och får en annorlunda undervisningsform än andra elever? Det individuella programmet tillhör organisatoriskt gymnasieskolan idag. Blir den nya gymnasiereformen verklighet kommer skolan att slussa tillbaka elever till grundskolans ansvar genom ett preparandår. Det avser elever som de tror kommer att uppnå godkända betyg i kärnämnen inom ett år. Övriga elever som de inte tror kommer klara detta får gå ett individuellt alternativ under gymnasieskolan som föreslås vara treårigt. Det skapas därmed sämre och bättre klasser med olika status.

Förslag till vidare forskning

Det skulle vara intressant att göra en undersökning av hur grundskolepersonal arbetar med elever med skolsvårigheter, med elever som anses ha svårt att följa kursplaner eller som inte når målen. Det skulle även vara intressant att se vilket förhållningssätt de har till elever som är stökiga och som stör ordningen i klassrummet då resultaten visar att eleverna har så pass negativa erfarenheter av bemötandet av dem i grundskolan. Det skulle även vara intressant att intervjua enbart elever, flickor och pojkar, och göra en genusstudie då resultaten även visar att pojkarna är minst intresserade av skolan och flickorna var de som kunde tänka sig att studera vidare och såg ett yrke i framtiden som krävde utbildning.

7 Litteraturförteckning

- Becker, H. (2005) *Utanför – avvikandets sociologi*. Lund: Arkiv Förlag
- Berner, B. (2005) ”Att skapa och analysera ett material: erfarenheter från fältet” s 117-145 i Bergman, P. m fl. *Samhällsvetenskapernas hantverk*. Lund: Arkiv Förlag
- Bunar, N. & Trondman, M. (2001) *Varken ung eller vuxen: samhället är ju helt rubbat*. Stockholm: Atlas
- Börjesson, M. & Palmblad, E. (2003) *I problembarnens tid*. Stockholm: Carlssons Bokförlag
- Dannefjord, P. (2005) ”Metod och problem – en inledning i sociologisk analys” s 13-45 i Bergman, P. m fl. *Samhällsvetenskapernas hantverk*. Lund: Arkiv Förlag
- Emanuelsson, I. (2002) ”I behov av särskilt stöd – och ändå godkänd?” i *Att bedöma eller döma*. Stockholm: Skolverket
- Foucault, M. (2001) *Övervakning och straff*. Lund: Arkiv Förlag
- Goffman, E. (2001) *Stigma – den avvikandes roll och identitet*. Stockholm: Norstedts Akademiska förlag
- Hjörne, E & Säljö, R. (2008) *Att platsa i en skola för alla: elevhälsa och förhandling om normalitet i den svenska skolan*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag.
- Hultqvist, E. (2001) *Segregerande integrering, en studie av gymnasieskolans individuella program*. Stockholm: HLS förlag
- Kvale, S. (1997) *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur
- Layder, D. (2005) *Sociological practice – linking theory and social research*. London: Sage Publications Limited
- Lukes, S. (2005) *Power: a radical view*, second edition. Basingstoke: Palgrave Macmillan
- Persson, A. (2003) *Skola och Makt*. Stockholm: Carlssons Bokförlag
- Peterson & Trondman, M. (2001) ”Det kallas skoltrötthet”, i Bunar, N & Trondman, M, *Varken ung eller vuxen: samhället är ju helt rubbat*. Stockholm: Atlas

Skolverket (2001) *Det individuella programmet. Gy2000.2000:21*. Stockholm: Fritzes

SOU 2008:27 *Framtidsvägen - en reformerad gymnasieskola*. Utbildningsdepartementet

Ziehe, T. (1993) *Kulturanalyser*. Stockholm: Brutus Östlings Bokförlag Symposium.

Elektroniska källor

Rättsnätet (2008)
Skollagen (SFS 1985:1100).
<http://www.notisum.se/rnp/sls/lag/19851100.HTM> 2008-08-09 kl 23.31

Broady, D. m fl. (red) (2000) *Skolan under 1990-talet Sociala förutsättningar och utbildningsstrategier*. Rapport till kommittén Valfärdsbokslut.
<http://www.skeptron.uu.se/broady/sec/sec-27.pdf> 2008-08-09 kl 23.29

Skolverket (2007)
Pressmeddelande: "Andelen behöriga till gymnasieskolan är den lägsta på tio år"
<http://www.skolverket.se/sb/d/1716/a/9642;jsessionid=2ACD50DDA580198580C43C73167AE1FF>. 2008-08-09 kl 23.33

Internetmedicin, Neuropsykiatriska funktionshinder hos barn och ungdomar
http://www.internetmedicin.se/dyn_main.asp?page=1087) 2008-08-10 kl 10.44

Vetenskapsrådet
www.vr.se 2008-04-14 kl 12.15

Tidskrifter

Dagens nyheter, kultursidan 2008-03-27

Bilaga 1 Presentation av informanter

Studien baseras på sammanlagt sex intervjuer. Två lärare, en kvinna och en man, som båda arbetat länge med barn i behov av särskilt stöd, samt fyra elever, två flickor och två pojkar i åldern 17-19 år. Studien har genomförts på ett individuellt program på en gymnasieskola i Stockholm.

Lärare

Eva

Eva har arbetat som lärare sedan 1971 och arbetat både med vuxna och barn med behov av särskilt stöd, främst dyslexi. Hon har arbetat på nuvarande skola och på det individuella programmet i sex år. Hon beskriver att det är en stor utmaning att arbeta här men att det ger så mycket att arbeta med ungdomar som av olika anledningar har svårigheter. Hon undervisar på det allmänna IV-programmet vilket innebär svenska, samhällskunskap och livskunskap.

Lars

Lars har arbetat inom läraryrket i cirka 30 år varav 25 år i kommunen. Han är utbildad speciallärare och arbetat länge med elever med särskilda behov. Han har även en särskoleutbildning. Han har tidigare arbetat på specialskolor men de senaste 9 åren har han arbetat på det individuella programmet. Han undervisar i matematik på skolan.

Elever

Tre av de fyra eleverna som intervjuats i studien har föräldrar med utländsk bakgrund och samtliga bor enbart med sin mamma och syskon. Mödrarnas yrken: receptionist, inom dagcenter, dagis samt inom äldreboende. Papporna: kock, elgrossist, okänt, guldsmed.

Peter

Peter är 19 år och har gått tre år på det individuella programmet. Bor med sin mamma och har ingen kontakt med pappa. Har läst ett kärnämne per år på det individuella programmet och läser nu engelska.

Anna

Anna är 17 år. Hon har goda betyg enligt läraren. Anna går på IV allmän, där hon läser upp svenskan från grundskolan. Hon läser även samhällskunskap samt livskunskap på gymnasienivå. Bor tillsammans med sin mamma.

Johan

Johan är 18 år och går sitt första år på det individuella programmet. Han går på IV Verkstad och saknar godkänt i matematik från grundskolan. Han bor med sin mamma och syskon, pappa bor utomlands.

Sofia

Sofia är 18 år och går sitt första år på det individuella programmet. Hon läser nu endast engelska. Hon bor ensam och har ingen kontakt med sina föräldrar men har god kontakt med svärmor. Saknar de flesta betygen från grundskolan på grund av frånvaro hela högstadietiden.

Bilaga 2 Intervjuguide lärare

Ålder:

Yrke:

Utbildning:

Antal år inom yrket:

Kan du berätta kort om din yrkesbana och hur länge du arbetat på det individuella programmet och vilka ämnen och program du arbetar med?

Kan du berätta om det individuella programmet hos Er!

Elevsammansättningen

1. Kan du beskriva elevsammansättningen på det individuella programmet hos Er? Vilka olika slags behov har eleverna här på individuella programmet, kan du beskriva?
2. Enligt rapporter jag tagit del av är det en heterogen grupp som går individuella programmet, och inte enbart de som saknar behörighet till de nationella programmen. Elever med olika motivation, olika sociala förhållanden samt elever med invandrabakgrund, stämmer det?
3. Har varje elev en individuell studieplan? Varför har de det och hur fungerar det? Bra/dåligt?
4. Skiljer sig behoven mellan pojkar och flickor?
5. Om en elev är i behov av annat stöd än att enbart uppnå betyg för nationellt program, finns det då resurser till det, vilka resurser är det och hur fungerar det?
6. Vilken typ av stöd får eleverna här på individuella programmet?

Sociala omständigheter

6. Har eleverna någon form av social problematik, kan du beskriva den i sådana fall?
7. Tror du att en elevs sociala förhållanden försvårar skolgången och resultaten? På vilket sätt?
8. Har Ni någon samverkan med exempelvis socialtjänst eller andra vårdgivare?
9. Samverkar ni med elevers familjer och i sådana fall på vilket sätt? Fungerar det tillfredsställande?

Motivation

10. Kan du beskriva elevernas motivation och inställning till skolarbetet?
Har den blivit bättre eller sämre efter grundskolan tror du?

11. Vilka faktorer tror du påverkar elevernas motivation och förmåga till inläring, både positivt och negativt?

12. Hur kommer det sig tror du att elever inte lyckas uppnå godkända betyg i grundskolan?

13. Hur arbetar Ni med att motivera eleverna?

Om eleven

14. Hur tycker du att en elev ska vara? Kan du beskriva?

15. Kan du beskriva en vanlig dag på det individuella programmet?

16. Vad ser du för för- och nackdelar med det individuella programmet?

Finns det något annat du tycker är viktigt och vill ta upp?

Bilaga 3 Intervjuguide elever

Bakgrundsfakta:

Ålder:

Bor:

Föräldrars utbildningsbakgrund och yrke:

Individuella programmet

1. Hur tycker du att det är att gå på det individuella programmet? Fördelar/nackdelar jämfört med grundskolan?
2. Hur tänkte du när du valde program till gymnasiet?
4. Har du en individuell studieplan? Vad tycker du om det?
5. Vad tycker du om undervisningen och lärarna på IV?
6. Tror du att IV har ett bra eller dåligt rykte? Varför/varför inte? Kan du beskriva?

Grundskolan

7. Om du ser tillbaka till grundskolan - hur var din tid där, kan du beskriva det fram till nian? (relation till lärare, kompisar, skolmiljö, betyg)

Betyg

8. Anser du att betyg är viktiga? Varför/varför inte?
9. Hur var dina betyg i grundskolan, var du behörig till gymnasiet? Hur ser det ut idag?
10. Fick du någon gång särskilt stöd i grundskolan? Fungerade det bra?

Om eleven

11. Hur tycker du att en elev ska vara?
12. Varför ska man vara sådan och är någon sådan?
13. Är det bra att vara sådan?
14. Försöker du vara sådan?

15. Måste man vara sådan i skolan?

Familjerelationer

16. Får du hjälp med dina läxor av någon?

17. Tycker du att får stöd i skolarbetet av dina föräldrar?

18. Brukar du berätta för dem hur det går i skolan?

Motivation och behov

19. Varför gå man till skolan tycker du?

20. Anser du själv att du har lätt eller svårt att lära dig nya saker?

21. Hur har din relation till lärare sett ut och hur ser den ut nu?

22. Hur anser du att en bra lärare ska vara?

23. Har du varit skoltrött, saknat motivation och inte velat gå till skolan någon gång?
Om ja, kan du försöka beskriva vad du tror att det beror på och vad det är som gjort att du tyckt det var jobbigt?

24. Har du någon gång blivit besviken över något i skolan?

25. Om du behövt hjälp i studierna eller för något som varit jobbigt, har du då fått det stöd du behöver från skolan eller lärare?

Tankar om framtiden

26. Har du något framtida drömjobb?

27. Hur ska du nå dit och vad krävs av dig?

28. Om du ser 10 år framåt – vad tror du att du gör då?

29. Vad tycker du allmänt om att gå i skolan – kan du berätta?

30. Vad ser du för för- och nackdelar med det individuella programmet?

Finns det något annat du tycker är viktigt och vill ta upp?