



GÖTEBORGS UNIVERSITET  
INST FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

# ”Det blir tufft för en del”

En intervjustudie avseende gymnasieskolan som en  
skola för alla

**Birgitta Fjordhult**

---

Uppsats/Examensarbete: 15 hp  
Program och/eller kurs: Magisteruppsats i pedagogik, PDA161  
Nivå: Avancerad nivå  
Termin/år: Ht/2012  
Handledare: Monica Johansson  
Examinator: Anders Hill  
Rapport nr: HT12-IPS-03 PDA161

# Abstract

Uppsats/Examensarbete: 15 hp  
Program och/eller kurs: Magisteruppsats i pedagogik, PDA161  
Nivå: Avancerad nivå  
Termin/år: Ht/2012  
Handledare: Monica Johansson  
Examinator: Anders Hill  
Rapport nr: HT12-IPS-03 PDA161  
Nyckelord: Gymnasieskola, Gy 11, en skola för alla, särskilt stöd, åtgärdsprogram.

---

Syftet med föreliggande studie är att undersöka hur dagens gymnasieskola arbetar för att förverkliga intentionen om ”en skola för alla”. De centrala frågeställningarna har handlat om hur informanterna ser på möjligheten för alla elever att uppnå kunskapsmålen, hur elever i behov av särskilt stöd identifieras och hur detta stöd definieras, vilka stödinsatser som erbjuds samt vilken roll åtgärdsprogrammen spelar i detta sammanhang. Utifrån dessa frågeställningar analyseras i vilken mån gymnasieskolan kan betraktas som en skola för alla

Studiens teoretiska referensramen har utgjorts av ett socialkonstruktionistiskt perspektiv. Utifrån detta perspektiv har det empiriska materialet analyserats med en kritisk ansats och ett reflexivt förhållningssätt.

Metoden som använts har varit kvalitativ intervju. Rektorer, specialpedagoger, pedagoger samt elever vid två gymnasieskolor har gett sin syn på hur arbetet med särskilt stöd fungerar och om dagens gymnasieskola kan betraktas som en skola för alla.

Resultatet visar att studiens ingående skolor har ambitionen att vara en skola för alla, men att man inte når ända fram. Ett kompensatoriskt perspektiv har företräde, med fokus på elevers svårigheter. Problemen förläggs hos eleven, dennes föräldrar, tidigare skolor eller på ett samhälleligt/politiskt plan. I liten mån skärskådas den egna organisationen, skolkulturen eller undervisningssituationen. Många elever utvecklar vad som kallas skoltrötthet, vilket bidrar till underprestationer och avhopp. Begreppet ”särskilt stöd” är svårfångat och prioriteringarna när det gäller att erbjuda särskilt stöd är oklara. Processen med åtgärdsprogram har inte funnit sina former, tid och specialpedagogisk kompetens är en bristvara och skolorna vacklar i sin vision som en konsekvens av de många och ibland motstridiga krav de har att uppfylla. Elevers och föräldrars delaktighet är låg. Åtgärderna som erbjuds är i liten utsträckning individanpassade. Respondenterna tycks dock överens om att så gott som alla elever har möjlighet att nå målen om betingelserna är de rätta. Studien visar på en ojämlik skola i så måtto att olika program tillmätts olika status. En kritisk analys av den rådande utvecklingen inom gymnasieskolan på ett nationellt plan visar på en ökande differentiering. Sammantaget pekar studien på att utvecklingen går mot en allt mindre likvärdig utbildning för dagens gymnasieungdomar. I så motto kan gymnasieskolan inte betraktas som en skola för alla.

# Förord

Jag vill rikta ett stort tack till min handledare, Monica Johansson, som på ett mycket professionellt sätt stöttat mig i mitt arbete genom att ge mig konstruktiv kritik och värdefulla synpunkter. Tack för din tid och ditt engagemang!

Jag vill också rikta ett varmt tack till personal och elever vid de deltagande gymnasieskolorna som, trots en tuff arbetssituation, tagit sig tid att besvara mina frågor och gett mig inblick i det komplexa och ambitiösa arbete som pågår där.

Sist, men inte minst, vill jag tacka min familj som haft tålamod med mig under detta arbets gång och som bidragit med mycket uppmuntran och praktisk hjälp. Tack till er alla!

Gislaved i oktober 2012  
Birgitta Fjordhult

# Innehållsförteckning

<b>1. Inledning</b>	1
<b>2. Bakgrund</b>	2
2.1 En föränderlig gymnasieskola	2
2.2 Framväxten av en sammanhållen gymnasieskola	2
2.3 Utvecklingstendenser i dagens gymnasieskola	6
2.4 Åtgärdsprogram	7
2.5 Särskilt stöd	8
<b>3. Syfte och frågeställningar</b>	10
<b>4. Tidigare forskning</b>	11
4.1 En skola för alla?	11
4.2 En gymnasieskola för alla?	11
4.3 Skolsvårigheter – hur och varför	13
4.4 Specialpedagogiska perspektiv	16
4.5 Makt, normalitet och avvikelse	17
4.6 Sammanfattning av forskningsläget	20
<b>5. Teoretiska utgångspunkter</b>	21
5.1 Teoretisk referensram	21
5.2 Analytiska redskap	22
<b>6. Metod</b>	23
6.1 En kvalitativ intervju	23
6.2 Urval	24
6.2.1 Skolorna	24
6.2.2 Respondenter	25
6.3 Genomförande	25

6.4 Studiens tillförlitlighet och äkthet	27
6.5 Etiska överväganden	28
<b>7. Resultat</b>	<b>30</b>
7.1 Särskilt stöd – identifiering	30
7.1.1 Överlämnande	30
7.1.2 Screeningtest, skrivningar och nationella prov	32
7.2 Orsaker till att svårigheter uppstår	32
7.2.1 Skoltrötthet och bristande motivation	32
7.2.2 Brister i tidigare skolgång	33
7.2.3 Bristande stöd hemifrån, bristande ansvarstagande och mognad	34
7.2.4 Lärares inställning till sitt uppdrag	36
7.3 Åtgärder	36
7.3.1 Åtgärdsprogram	36
7.3.2 Kompensatoriskt stöd	39
7.3.3 Övrigt stöd	41
7.4 Prioriteringar	42
7.5 Status	43
7.6 Kan alla elever nå målen?	45
7.7 Sammanfattning	46
<b>8. Analys och tolkning</b>	<b>47</b>
8.1 Gymnasieskolans uppdrag	47
8.2 Motivationsbrist och skoltrötthet	49
8.3 Åtgärdsprogrammets roll	53
8.4 Begreppet ”särskilt stöd”	54
8.5 Är dagens gymnasieskola en skola för alla?	56
<b>9. Diskussion</b>	<b>58</b>
9.1 Metoddiskussion	58

9.2 Studiens resultat	60
9.4 Fortsatt forskning	61
<b>Referenser</b>	62
<b>Bilagor</b>	
Bilaga 1 – Intervjuguide rektor/specialpedagog/lärare	
Bilaga 2 – Intervjuguide, elev	

## 1. Inledning

Under hela 2000-talet har den svenska skoldebatten varit mycket intensiv. Det går knappast en dag utan att media rapporterar om skolan i någon form, och ofta handlar det om skolans brister: bristande resurser, bristande kunskaper och resultat, bristande uppföljning, utvärdering och kvalitetsarbete. Skolan framställs som en bransch i kris. Många debattinlägg hörs om hur skolan och undervisningen ska förbättras. Ibland kan man skönja en tråd i dessa inlägg, men lika ofta är de direkt motstridiga.

Inte minst i den politiska retoriken är skolan ett hett debattämne. När en ny borgerlig regering tillträdde 2006 hade man stora ambitioner att förbättra skolan, och med utbildningsminister Lars Lejonborg som drivande satte man genast igång förändringsarbetet, med stor reformiver. En ny skollag, nya läro- och kursplaner samt en ny betygsskala med nya betygskriterier för både grundskola och gymnasieskola sjösattes, liksom en ny lärarutbildning. Den politiska retoriken har handlat om att vi ska bort ifrån ”flumskolan” och återinföra ”kunskapsskolan”. I detta syfte har formuleringarna i kursplanerna vässats så att det tydligare ska framgå vilka mål som ska uppnås. Fler nationella prov har införts för att bättre kunna följa eleverns kunskapsutveckling. I avsikt att på ett tidigt stadium kunna fånga upp elever i behov av särskilt stöd ställs ökade krav på tester i de tidiga skolåren. För kunna ge detta särskilda stöd har speciallärarutbildningen återinförts. 1990 ersattes speciallärarutbildningen i inkluderingens namn av specialpedagogutbildningen. Avsikten var att denna nya yrkesgrupp, specialpedagogerna, skulle arbeta mera förebyggande för att undvika att elever hamnade i svårigheter. Specialpedagogerna skulle inte enbart arbeta med enskilda elever/elevgrupper, utan också fokusera på att handleda sina lärarkollegor, att vara ett stöd för rektor i resurstilldelningsfrågor och att verka för att utveckla undervisningen mot en mera inkluderande skola. I den mån man arbetade med enskilda elever skulle det i första hand ske som stöd inom klassens ram för att undvika exkludering.

Nu blåser nya vindar. Det har börjat talas om att helt slopa specialpedagogutbildningen och att enbart utbilda speciallärare med olika specialkompetenser. I detta ser jag, som specialpedagog, en risk för en återgång till en mera individfokuserad problemorientering och att det holistiska perspektivet skymms. Från ett inkluderande perspektiv ser jag med oro på dagens skolreformer. Det finns tendenser till att vi går mot en mera segregering och exkluderande skola. Det talas allt mindre om ”en skola för alla”. Istället hyllas begrepp som konkurrens och valfrihet, vilket antas främja kvalitetsarbetet på skolorna och därmed bidra till förbättrade resultat. Rådande marknadskrafter har genom friskolereformen från 1990-talet gjort insteg i skolans värld. En betydelseglidning i begreppet ”likvärdighet” kan skönjas genom att det allt mer kommit att stå för individens lika rätt att välja skola. Alltför sällan problematiseras begrepp som ”valfrihet”, ”kunskaper”, ”kvalitet” och ”förbättrade resultat”.

Eftersom nuvarande skollag, läroplaner, kursplaner och lärarutbildningsreform är precis i sitt inledande skede när detta skrivs, är det dock för tidigt att yttra sig om vad dessa får för konsekvenser. Skolan står nu i en brytningstid. Det är just här jag vill ta mitt avstamp genom att undersöka hur olika professioner i dagens skola ser på möjligheten för alla elever att lyckas och hur man arbetar för att förverkliga detta. Jag har valt att fokusera på gymnasieskolan, en skolform som är relativt utforskad ur perspektivet ”en skola för alla”.

## 2. Bakgrund

Jag ger här en bakgrundsbeskrivning av olika aspekter på de områden som studien berör. Först ger jag en kort lägesbeskrivning av dagens gymnasieskola, för att därefter blicka tillbaka till hur gymnasieskolan utvecklats från en urvalsskola för ett fåtal till en skola som ska ha beredskap att rymma alla ungdomar. Jag ger också en inblick i aktuella utvecklingstendenser inom skolan. Vidare redogörs för regleringen av åtgärdsprogrammen, som är ett centralt verktyg då elever bedöms vara i behov av extra insatser, och slutligen ges några olika perspektiv på begreppet särskilt stöd.

### 2:1 En föränderlig gymnasieskola

Gymnasieskolan är officiellt en frivillig skolform, men genom de ökande utbildningsmässiga krav som dagens samhälle och arbetsmarknad ställer, så är den i praktiken nästintill obligatorisk. Utsikterna att få arbete utan gymnasieutbildning är i dagens svenska samhälle mycket små. 99 % av alla ungdomar går idag vidare från grundskolan till gymnasieskolan (Skolverket, 2008b). Detta kan jämföras med 79 % år 1979 (SOU 1996:1). 1963 gick 25 % av alla elever någon form av gymnasieutbildning och 1920 endast 3 % (Lund, 2006). Ser man till dessa siffror kan man lätt få uppfattningen att dagens gymnasieskola är en skola för alla. Mindre uppmuntrande blir det om man ser till antalet elever som fullföljer sina gymnasiestudier. Då visar det sig att endast ca 70 % genomför sin gymnasieutbildning fullt ut inom tre år. Av de som inte fullföljer sin gymnasieutbildning är det ca en tredjedel som går ut med ofullständiga betyg och två tredjedelar som hoppar av skolan (Skolverket, 2010). I betänkandet "Unga utanför" (SOU 2003:92) konstateras att dessa "avhoppare" får betydande svårigheter att ta sig in på arbetsmarknaden och att de uppfattas, både av sig själva och av andra, som "utanför" i samhället. För vissa elevgrupper har resultaten betygmässigt förbättrats under senare år, men inte för alla. Elever som startat sin gymnasieutbildning på Individuella programmet, elever med lågutbildade föräldrar samt manliga elever med utländsk bakgrund hör till de grupper där resultaten inte förbättrats (Skolverket, 2008b).

Gymnasieskolans utveckling kan beskrivas ha gått från att vara en urvalsskola endast för ett fåtal till att ha blivit en skolform där alla ungdomar ska inrymmas. Att studera vidare på gymnasiet var tidigare varken ekonomiskt eller studiemässigt något alternativ för det stora flertalet. Gymnasiet fungerade på så sätt automatiskt differentierande, men å andra sidan fanns det stora möjligheter att komma in på arbetsmarknaden utan längre studier.

### 2:2 Framväxten av en sammanhållen gymnasieskola

Under den första halvan av 1900-talet var den svenska skolan organisatoriskt splittrad. På gymnasienivå fanns flera olika skolformer. Detta medförde dels att elever i samma ålder genomgick en utbildning som kunde skilja sig åt i hög grad, dels att systemet var mycket svåröverskådligt. Detta gjorde det svårt att jämföra och validera olika utbildningar. De olika skolformerna rekryterade elever ur relativt bestämda sociala skikt, varför skolan i praktiken fungerade segregerande och som bevarande av klassamhället (Lund, 2006; Johansson, 2009). Det allmänna gymnasiet var teoretiskt inriktat och var den skolform som gav tillträde till högre studier. Därutöver fanns tekniska gymnasier och handelsgymnasier (så kallade fackgymnasier), vilka gav behörighet till universitet och högskolor först i början av 1960-talet då de dels förlängdes till treåriga utbildningar, dels utökades till att innefatta allmänna ämnen som svenska och främmande språk. Yrkesutbildningarna var separata utbildningar, vilka bedrevs av andra aktörer än staten. Dessa utbildade arbetskraft för områden som handel, kontor, vård, hushållssysslor, hantverk, industri och teknik (Wallin, 1997).



1940 tillsatte den dåvarande samlingsregeringen en skolutredning i avsikt att utreda hela undervisningsväsendet. Kritik riktades mot att skolväsendet konserverade skillnader mellan samhällets olika sociala skikt, men också mellan könen och mellan städer och landsbygd. Kommittén gjorde en noggrann kartläggning av skolans resurser och villkor, men detta resulterade inte i några omedelbara förändringar. Efter krigsslutet väcktes krav på att skolan måste erbjuda lika utbildningsmöjligheter för alla barn och ungdomar. Motiven var dels att demokratin behövde försvaras och utvecklas, dels att samhället behövde ta till vara den begåvningsreserv som antogs finnas. Till detta kom att arbetsmarknaden förändrades och började ställa högre krav på kvalificerad arbetskraft (Lundgren, 2010).

1946 tillsattes en ny skolkommision, som två år senare presenterade ett principbetänkande om en nioårig obligatorisk enhetsskola. Det kom dock att dröja till 1962 innan den gemensamma grundskolan var genomförd. Detta medförde att utvecklingen även inom gymnasiet gick mot en mera sammanhållen skola. I början av 1960-talet genomfördes flera olika utredningar (SOU 1963:42; SOU 1963:50; SOU 1963:3) med syfte att se över den dåvarande sekundärutbildningen som var uppdelad i fackskola, yrkesskola och gymnasium, för att bättre tillgodose samhällets och medborgarnas behov. Förutom att fackskolan och gymnasiet kom att närma sig varandra, resulterade inte utredningsarbetet till några omfattande förändringar. 1968 fattades ett riksdagsbeslut om en ny läroplan (Lgy 70), och därmed skedde en integrering av de tre olika skolformerna yrkesskola, fackskola och gymnasium. 1971 kunde så den sammanhållna gymnasieskolan genomföras (Lund, 2006; Johansson, 2009; Lundgren, 2010). Allt fler kom nu att genomgå gymnasieutbildning och den yngre generationens utbildningsnivå höjdes markant. De olika utbildningarna inom denna nya gymnasieskola skiljde sig dock åt vad gällde utbildningslängd, rekryteringsbas och behörighetsgivande. De mera teoretiska utbildningarna var treåriga och gav behörighet till vidare studier, vilket de tvååriga yrkesutbildningarna inte gjorde. Även lokalmässigt var de olika utbildningsvägarna skilda åt, liksom lärarnas utbildningsbakgrund (Korp, 2006).

Denna sammanhållna gymnasieskola visade sig därmed fungera fortsatt differentierande med en tydlig uppdelning mellan yrkesutbildningar och studieförberedande utbildningar samt en markant social snedrekrytering dem emellan. Uppväxtvillkor och föräldrarnas utbildningsnivå visade sig ha avgörande betydelse för ungdomars gymnasieval (Korp, 2006; Eriksson, 2010). 1976 tillsattes därför en ny gymnasieutredning med direktiv att komma tillrätta med den sociala snedrekryteringen. För att detta skulle kunna realiseras måste följande uppfyllas enligt kommittén:

Det innebär för det första att en gymnasieskola skall ha förmågan att dra till sig alla elever. Det innebär för det andra att en ny gymnasieskola skall vara uppbyggd så att det är elevernas fallenhet och intressen som får fälla utslaget i valet av olika slag av utbildning. (SOU 1981:96, s.62).

De följande åren kom dock att präglas av en utbildningspolitisk försiktighet, varför det dröjde till andra halvan av 1980-talet innan några nya genomgripande reformer genomfördes. I en proposition, 1983/84:116 uttrycktes att gymnasieskolan bör vara en skola för alla som lämnar grundskolan, och att det är kategorierna svagmotiverade elever och elever med studiesvårigheter som man framförallt behövde nå. I ett betänkande från 1986 (SOU 1986:2) fanns ett avsnitt med rubriken ”En gymnasieskola för alla”. Här diskuterades olika åtgärder för att nå ovan nämnda elevgrupper, och det framhölls att gymnasieskolan behövde bli mera

flexibel. I propositionen ”Växa med kunskaper” (Proposition 1990/91:85) angavs riktningen för en rad skolreformer. Gymnasieskolan beskrevs som en etapp i det ”livslånga lärandet”.

Samtliga gymnasieutbildningar bör erbjuda alla ungdomar en kvalificerad utbildning som ger en grund för både yrkesliv och vidare studier. Man inriktade sig framför allt mot yrkesutbildningarna, som man ansåg behövde bli mera akademiska. En ny läroplan kom, Lpf 94 (Skolverket, 2012a). Den förändring som följde innebar att tidigare linjer och specialkurser ersattes av 16 nationella program, vilka alla var treåriga. Senare tillkom ett sjuttonde nationellt program, teknikprogrammet. Dessa nationella program innehöll, förutom specifika karaktärsämnen, gemensamma kärnämneskurser, vilket innebar att alla gav högskolebehörighet.

För elever som saknade tillräckliga kunskaper för att kunna tillgodogöra sig ett nationellt program inrättades ett ettårigt individuellt program, IV. IV-programmet sågs på så sätt som en brygga som skulle möjliggöra en gymnasieskola för alla (Myndigheten för skolutveckling, 2006). 1998 infördes nya behörighetskrav för att komma in på ett nationellt program. Man behövde nu ha minst betyget Godkänt i kärnämnen svenska/svenska som andraspråk, matematik och engelska. Detta medförde att andelen elever på IV-programmet i ett slag ökade med ett par procentenheter. IV-programmet kom så att utgöra ett av gymnasieskolans största program (Skolverket, 2008b).

Det visade sig dock att ett år på IV-programmet inte löste alla problem. Även om elever efter en tid där (ibland betydligt mer än ett år) fick behörighet till ett nationellt program, så innebar det inte per automatik att skolarbetet därefter löpte helt friktionsfritt. Många elever hade fortsatta svårigheter att följa den ordinarie undervisningen. Dessutom fanns elever som, trots behörighet till ett nationellt program direkt från grundskolan, ändå uppvisade svårigheter att följa undervisningen. Pedagoger upplevde frustration och maktlöshet, och efterfrågade olika slag av stödinsatser. Många avhopp, ofullständiga betyg och skärpta krav vad gäller dokumentation och åtgärdsprogram har bidragit till att många gymnasieskolor på senare år alltmer har börjat efterfråga specialpedagoger och speciallärare. År 2010 hade cirka 70% av landets gymnasieskolor minst en speciallärare eller specialpedagog anställd, enligt en intervju- och enkätstudie med gymnasierectorer (Skolverket, 2010).

Inte heller denna nya gymnasieskola löste alltså differentieringsproblematiken. Gymnasieskolan kom även fortsättningsvis att verka tydligt segregering. En parlamentarisk kommitté som tillsattes skriver i sitt slutbetänkande ”Den nya gymnasieskolan – problem och möjligheter” (SOU 1997:107):

De två kulturerna i gymnasieskolan, yrkeskulturen och den akademiska kulturen, märks fortfarande i gymnasieskolan, t.ex. i lokaldispositioner, i tjänstefördelningar, i samarbetsformer m.m. I extrema fall märks det också i enskilda lärares inställning till elever på olika program. En av ambitionerna med förändringarna av gymnasieskolan har varit att de socialt betingade skillnaderna mellan olika utbildningar skulle minska. Det finns nu tvärtom tecken på att de sociala skillnaderna ökar. (SOU 1997:107, s.10).

År 2002 kom ett nytt betänkande från gymnasiekommittén, ”Åtta vägar till kunskap – ny struktur för gymnasieskolan” (SOU 2002:120). Denna ledde till en mer omfattande översyn som 2006 resulterade i reformen Gy 07. Denna reform hann dock aldrig genomföras eftersom den nya borgerliga regeringen som tillträdde 2006 ville sätta sin egen prägel på utbildnings-

reformerna. En ny utredning tillsattes, och 2008 presenterades den, ”Framtidsvägen – en reformerad gymnasieskola” (SOU 2008:27). I direktiven för utredningen angavs att ett särskilt fokus på yrkesutbildningen skulle hållas samt att eleverna skulle ges möjlighet att välja gymnasieutbildning efter ”fallenhet och intresse”. I direktiven nämndes dock ingenting om differentieringsfrågan.

Utredningen resulterade i dagens gymnasieskola, Gy 11 (Skolverket, 2011). Den erbjuder 18 olika program, varav tolv högskoleförberedande och sex yrkesförberedande. De yrkesförberedande programmen ger inte automatisk högskolebehörighet, utan vill man uppnå detta så måste man aktivt välja till kurser som individuellt val eller som utökad studiekurs. Förutom programspecifika ämnen så innehåller alla program ett antal gymnasiegemensamma ämnen. Dessa ämnen kan ha lite olika innehåll och omfattning beroende på om man valt ett yrkes- eller ett högskoleförberedande program. För behörighet till ett högskoleförberedande program krävs minst betyget E i tolv ämnen enligt den nya betygsskala för grundskolan som gäller från och med läsåret 2011/12. För behörighet till ett yrkesförberedande program är motsvarande krav minst betyget E i åtta ämnen. (Skolverket, 2012b). Av dessa tolv respektive åtta ämnen är svenska/svenska som andraspråk, matematik och engelska alltid gällande. Övriga ämnen kan variera utifrån valt program (SFS 2010:800).

Utöver de 18 nationella programmen finns också möjlighet att välja lärlingsutbildning. Det som skiljer en lärlingsutbildning från motsvarande yrkesprogram är att det arbetsplatsförlagda lärandet (APL), det vill säga de programspecifika ämnena, på lärlingsprogrammet ska vara förlagt till en arbetsplats och omfatta minst halva studietiden. Även på de ordinarie yrkesprogrammen ingår APL, men i mindre omfattning. I övrigt ska lärlingsprogrammet innefatta samma gymnasiegemensamma ämnen som de nationella programmen. (Skolverket, 2012c).

För de elever som inte är behöriga att söka ett nationellt program erbjuds Introduktionsprogrammet, som med fem skilda inriktningar är tänkt att kunna möta olika elevers behov. Dessa inriktningar är:

- Preparandutbildning som ”ska ge eleven behörighet till ett nationellt program, antingen högskoleförberedande eller yrkesprogram. Utbildningen är anpassad för en elev som är studiemotiverad och snabbt vill bli behörig.”
- Programinriktat individuellt val som ”är en utbildning som ska leda till antagning på ett nationellt yrkesprogram. Utbildningen är sökbar och står öppen för ungdomar som saknar behörighet till ett yrkesprogram.”
- Yrkesintroduktion som ”vänder sig till ungdomar som saknar godkända betyg för behörighet till ett yrkesprogram. Eleverna ska få en yrkesinriktad utbildning som underlättar för dem att etablera sig på arbetsmarknaden eller som leder till studier på ett yrkesprogram.” (...) ”Yrkesintroduktion kan passa i de fall där man uttömt övriga möjligheter för eleven i gymnasieskolan.”
- Individuellt alternativ som ”förbereder elever till yrkesintroduktion, annan fortsatt utbildning eller till arbetsmarknaden. Utbildningen utformas för enskild elev och vänder sig till ungdomar som saknar behörighet till ett nationellt yrkesprogram. (...) ”Det vänder sig i första hand till ungdomar som har stora kunskapsbrister och svag motivation
- Språkintröduktion som ”ska ge invandrarungdomar som nyligen anlant till Sverige en

utbildning i svenska för att de ska kunna gå vidare till gymnasieskolan eller annan utbildning” (Skolverket, 2012d).

Dessa introduktionsprogram är i princip endast till för de elever som saknar behörighet att söka något av de nationella programmen. Eftersom det första året med introduktionsprogrammen precis är slutfört är det för tidigt att yttra sig om hur detta kommer att fungera. Det finns farhågor att en elevkategori kan hamna mellan stolarna, nämligen de som är behöriga till ett nationellt program, men som väljer att inte börja eller som hoppar av ett påbörjat program (Skolverket, 2011b).

### **2:3 Utvecklingstendenser i dagens skola**

Skolan sägs ofta vara en spegling av samhället, och i det perspektivet är det naturligt att samhällsförändringar även ger återverkningar vad gäller skolans politiska och ideologiska styrning. Världspolitiken, konjunkturerna på arbetsmarknaden och i samhällsekonomin, den ökande globaliseringen och en växande nyliberal rörelse är faktorer som direkt eller indirekt påverkat skolans styrning. Efter andra världskrigets slut väcktes önskan om demokratins stärkande och allas lika möjligheter i samhället, vilket bidrog till strävan efter ”en skola för alla”. Den framväxande industrin behövde alltmer kvalificerad arbetskraft, vilket gjorde att gymnasieskolans linjer och program utformades efter dessa behov (Nilholm, 2011). Dagens ökande globalisering och ett framväxande kunskapsamhälle har medfört att nya ämnesområden getts utrymme i dagens skola. Ökande nyliberala strömningar har medfört krav på decentralisering och att skolan har blivit alltmer konkurrensutsatt (Jarl & Rönnberg, 2010; Lundgren, 2011).

Under 1990-talet reformerades den svenska skolan i högre takt än någon gång tidigare. Med syfte att öka effektiviteten decentraliserades styrningen av skolan. Huvudmannaskapet ändrades i början av 1990-talet från statligt till kommunalt. Motivet var att genom att organisera skolan efter lokala behov skulle man på ett bättre sätt kunna tillgodose medborgarnas och arbetsmarknadens önskemål. Nya läroplaner för både den obligatoriska och den frivilliga skolan genomfördes. Ett nytt målrelaterat betygssystem ersatte det tidigare relativa betygssystemet. Den tidigare ganska detaljstyrda skolan blev nu istället mål- och regelstyrd. Allt sammantaget innebar detta en stor lokal frihet att organisera skolan och forma undervisningens innehåll. Införande av skolpeng medförde att alltfler friskolor kunde etableras och det fria skolvalet infördes. Honnörsord som konkurrens samt elevers och föräldrars valfrihet hyllades. Konkurrensen ansågs gynna alla parter genom att effektiviseringar och initiativkraft tvingade fram kreativitet och utveckling. De nationella styrdokumentet och en omfattande utvärdering och uppföljning skulle garantera att likvärdigheten bibehölls (Giota & Emanuelsson, 2011). Under 2000-talets inledande decennium har reformeringen av skolan fortsatt.

Idag, på 2010-talet, diskuteras om utvecklingen varit enbart positiv. Det fria skolvalet har inte varit så fritt för alla, utan också bidragit till en ökad segregering. Kommunerna har fått en ibland svårorganiserad skolverksamhet genom att friskolor både kan etableras och läggas ner med ganska kort framförhållning. Konkurrensen om eleverna, vilken har starka ekonomiska kopplingar, gör att skolor ser sig tvungna att finna lockande profileringsstrategier och att satsa allt mer pengar på marknadsföring. Det finns också risk att konkurrensen medfört en viss betygsinflation – vilken elev (och vilka föräldrar) väljer en skola som uppvisar låga resultat?

Därmed finns också en uppenbar risk att skolor, i möjligaste mån, undviker att dra till sig de ”svaga” eleverna. För elever i svårigheter har tendensen under senare år varit att skolorna till-

gripit mer segregerande lösningar. Till detta kommer en förnyad efterfrågan på speciallärare, vilket kan tyda på att elevers svårigheter alltmer betraktas ensidigt som individburna. Följden av allt detta är att likvärdigheten hotas, och med den visionen om ”en skola för alla”. I propositionen om en ny lärarutbildning, SOU 2008:10, kan man utläsa tvivel om att denna vision är realiserbar i den pedagogiska vardagen (Assarson, 2009).

För gymnasieskolans del är differentieringsfrågan fortfarande aktuell. I nu gällande läroplan, Gy 11 (Skolverket, 2011a) dras åter en tydligare gräns mellan högskoleförberedande program och yrkesprogram, bland annat genom att yrkesprogrammen inte längre automatiskt ger högskolebehörighet.

## **2:4 Åtgärdsprogram**

Alla elever har enligt skollagen rätt att få det stöd de behöver för att nå optimala resultat utifrån sina förutsättningar. För elever som riskerar att inte uppnå kursplanemålen bör särskilda insatser göras. I detta arbete och i perspektivet ”en skola för alla” är åtgärdsprogrammen en central del. Tanken med åtgärdsprogrammen är att elevens hela skolsituation ska genomlysas för att finna vägar att planera, genomföra och utvärdera skolmiljön och undervisningen på ett för eleven gynnsamt sätt. Arbetet med att ge särskilt stöd ska på så sätt systematiseras och dokumenteras. Att dokumentera skolans stödinsatser har kommit att bli allt viktigare (Asp-Onsjö, 2006).

Åtgärdsprogram introducerades som begrepp i grundskolan redan 1974 i ”Utredningen om skolans inre arbete” (SIA) (SOU 1974:53). Detta var ett ganska radikalt förslag, eftersom det gav eleven själv och dennes föräldrar mandat att själva vara aktiva parter i arbetet med att utreda och forma nödvändiga stödinsatser. I och med den läroplan för grundskolan som kom 1980 (Lgr 80) ställdes krav på att man i åtgärdsprogrammen skulle beakta såväl individuella som organisatoriska faktorer. Detta innebar att man inte fick nöja sig med att uppmärksamma individens brister, utan att även skolans sätt att organisera arbetet och lärarnas sätt att lägga upp undervisningen skulle granskas. Vidare betonades vikten av att utgå från elevens starka sidor samt att åtgärdsprogrammen skulle vara framåtsyftande i meningen att undanröja hinder för lärande och främja utveckling.

1999 års skollagskommitté föreslog i sitt betänkande ”Skollag för kvalitet och likvärdighet” (SOU 2002:121) förändringar i syfte att stärka elevens rättigheter. Man förordade en arbetsgång i fem steg: att uppmärksamma problemen, att utreda situationen, att dokumentera vad som framkommit, att åtgärda problemen samt att följa upp och utvärdera insatta stödåtgärder. Vikten av att betrakta arbetet med åtgärdsprogrammen som hela skolans ansvar betonades och rektors skyldighet som ytterst ansvarig fastslogs. 2001 utvidgades skolans skyldighet att utarbeta åtgärdsprogram till att omfatta alla skolformer utom förskoleklass och vuxenutbildning (Skolverket 2001a). I och med detta omfattas alltså även gymnasieskolan av skyldigheten att upprätta åtgärdsprogram för elever som riskerar att inte nå kursplanernas mål.

I Skolverkets ”Allmänna råd och kommentarer” (2008a) betonas ytterligare åtgärdsprogrammets centrala roll i skolans arbete med särskilt stöd. Förutom att utgöra ett redskap för att säkerställa undervisningens kvalitet för eleven i behov av särskilt stöd påpekas också att programmen utgör en viktig del i dokumentationen av insatta åtgärder.

I nuvarande skollag (2010:800) har elevers och föräldrars rättigheter vad gäller särskilt stöd

stärkts ytterligare. Åtgärdsprogrammen, eller brist på sådana, kan nu överklagas hos Skolväsendets överklagandenämnd. Även skrivningen om rektors ansvar har förtydligats, liksom elevhälsans roll. Också fristående skolor omfattas fullt ut av skollagens bestämmelser om åtgärdsprogram.

## **2:5 Särskilt stöd**

I samband med talet om den specialpedagogiska verksamheten och om åtgärdsprogram är det oundvikligt att komma in på området ”särskilt stöd”. I styrdokument och i den officiella retoriken används ofta begreppet ”elever i behov av särskilt stöd”. I nuvarande läroplan för gymnasieskolan, Gy11, kan man exempelvis läsa under rubriken ”Riktlinjer” att alla som arbetar i skolan ska ”uppmärksamma och stödja elever som är i behov av särskilt stöd”. Vidare ska läraren ”stimulera handleda och stödja eleven och ge särskilt stöd till elever i svårigheter” (Skolverket, 2011a, s.10).

Vad menas då med att vara en elev ”i behov av särskilt stöd”? Hur identifieras denna elev? Hur upplever en elev att bli definierad som ”i behov av särskilt stöd”? Är vi inte alla ”i behov av särskilt stöd” emellanåt? Hur påverkas vi av den kontext vi ingår i och de förväntningar som ställs på oss? Det tycks finnas ett förgivettagande att alla berörda är helt på det klara med vad begreppet ”i behov av särskilt stöd” innebär, men skolans praktik visar att så inte är fallet (Gadler, 2011).

Någon helt entydig definition av begreppet ”särskilt stöd” är svårt att finna (Nilholm, Persson, Hjerm och Runesson; 2007; Isaksson, 2009). Därför är det inte förvånande att uppfattningarna om elever ”i behov av särskilt stöd” varierar stort, liksom vad man anser orsaka behoven. På Skolverkets hemsida kan man angående ”särskilt stöd” läsa:

Frågan om en elev behöver särskilt stöd aktualiseras när en elev riskerar att inte nå de lägsta kunskapskraven eller uppvisar andra svårigheter i sin skolsituation. Det finns ingen definition av begreppet ”behov av särskilt stöd”. Det kan finnas många olika orsaker till att en elev är i behov av särskilt stöd. Många elever stöter någon gång under sin skoltid på svårigheter och behöver under kortare tid särskilda stödåtgärder. Rektorn ska skyndsamt utreda om särskilt stöd behövs. Om det på något sätt framkommer att det kan befaras att en elev riskerar att inte nå kunskapsmålen ska rektorn besluta om särskilt stöd för eleven. (...) Eleven kan även behöva särskilt stöd på grund av andra svårigheter i sin skolsituation. Svårigheterna kanske inte innebär en omedelbar risk för att eleven inte ska uppnå målen, men skolan ska ändå utreda om särskilt stöd. Det är rektorn som ansvarar för att elevens behov av särskilt stöd skyndsamt utreds. Utredningen ska utgöra underlag för rektorns beslut om eleven är i behov av särskilt stöd eller inte. Om utredningen visar att eleven är i behov av särskilt stöd ska rektorn besluta om ett åtgärdsprogram. Om eleven inte behöver särskilt stöd ska rektor besluta att åtgärdsprogram inte ska upprättas. (Skolverket, 2012e).

I ett inkluderande perspektiv rekommenderas att elever i behov av särskilt stöd i första hand ska ges detta i den ordinarie klassrumsmiljön. Undersökningar (t.ex. Giota & Emanuelsson, 2011 och Skolverket, 2010) visar att de vanligaste formerna för särskilt stöd både i grundskolan och i gymnasieskolan är nivågrupperingar och specialpedagogiska insatser i klassen eller i liten undervisningsgrupp. Dessa särskilda undervisningsgrupper kan vara av mer eller mindre permanent karaktär. I gymnasieskolan har de ofta karaktären av ”studiecentrum” eller ”stugor” dit elever kan eller rekommenderas att komma för att få särskilt stöd (Skolverket, 2008c). I en enkätstudie genomförd av Nilholm (2007) uppger en femtedel av 262 deltagande kommuner att särskilda undervisningsgrupper är den vanligaste åtgärden för elever som anses

vara ”i behov av särskilt stöd”. Anmärkningsvärt är att i endast 10 % av kommunerna anser man denna åtgärd som eftersträvansvärd. Åtgärderna fokuserar till största delen på vad eleven bör göra, och i mindre utsträckning vad skolan/pedagogerna kan bidra med (Skolverket, 2010). Även i Giotas och Emanuelssons (2011) undersökning av grundskolerektorers uppfattning och agerande kring specialpedagogiskt stöd, framkommer att den vanligaste uppfattningen är att orsakerna bakom stödbehoven står att finna hos eleven själv.

I en undersökning av Myndigheten för skolutveckling (2005) framgår att många elever får för lite stöd eller inget stöd alls, fastän de upplevs behöva det. Orsaken till detta uppges vara resursbrist. I vissa fall får elever, framför allt de så kallade utagerande eleverna, fel slags stöd genom att man inte tar reda på de bakomliggande orsakerna till deras beteende. Men inte heller i denna rapport definieras begreppet ”särskilt stöd”.

Ur ett psykosocialt perspektiv beskriver Holmsten (2002) begreppet ”särskilt stöd” som socialt konstruerat och kontextbundet. Att en individ har svårigheter i en viss miljö behöver inte innebära att han/hon har det i en annan miljö. Av detta följer att skolans personal har ett stort ansvar att anpassa miljön för att minimera hindren för lärande. Många skolor menar att en elev i behov av särskilt stöd är den som inte klarar sin skolgång på det sätt som omgivningen förväntar sig av dem, men man förbiser då att skolan som organisation och institution själv har ett stort ansvar.

I föreliggande studie använder jag begreppet ”särskilt stöd” i vid bemärkelse, nämligen alla åtgärder utöver den ordinarie undervisningen som skolan erbjuder elever som uppfattas ha svårigheter som påverkar studierna.

### 3. Syfte och frågeställningar

Utifrån den ovan beskrivna bakgrunden om hur dagens svenska gymnasieskola utvecklats från att ha varit en skola dit ett fåtal elever sökte sig till att ha blivit en skola som förväntas rymma i stort sett alla ungdomar, har mitt intresse väckts för hur man tar sig an den uppgiften. Skollagen föreskriver att hänsyn ska tas ”till barns och elevers olika behov. Barn och elever ska ges stöd och stimulans så att de utvecklas så långt som möjligt. En strävan ska vara att uppväga skillnader i barnens och elevernas förutsättningar att tillgodogöra sig utbildningen” (SFS 2010:800, 4 §). Alla som arbetar i skolan ska ”ge stöd och stimulans till alla elever så att de utvecklas så långt som möjligt och att uppmärksamma och stödja elever som är i behov av särskilt stöd” enligt nuvarande läroplan, Gy11 (Skolverket, 2011a, s.10). Läroplanen fastslår vidare att det är lärarens uppgift att ”utgå från den enskilde elevens behov, förutsättningar, erfarenheter och tänkande” samt att ”stimulera, handleda och stödja eleven och ge särskilt stöd till elever i svårigheter” (Skolverket, 2011a, s. 10).

Syftet med denna studie är att undersöka hur personalen på några gymnasieskolor arbetar för att förverkliga intentionen om ”en skola för alla”. Jag vill undersöka hur skolledning, specialpedagoger och lärare definierar begreppet ”särskilt stöd”, hur man identifierar elever i behov av detta stöd samt hur man ser på möjligheten att ge alla elever det stöd de behöver för att nå optimala resultat. Studien vill också fokusera på hur man arbetar för att uppnå detta samt få en uppfattning om hur berörda elever själva upplever skolans särskilda stöd. De frågeställningar jag utgår från är:

- Hur ser personal och elever i de undersökta gymnasieskolorna på möjligheten för alla elever att nå kunskapsmålen?
- Hur definieras ”särskilt stöd” och hur identifieras elever i behov av särskilt stöd?
- Vilken roll spelar åtgärdsprogrammen och vilka stödinsatser erbjuds?
- Kan man betrakta gymnasieskolan som ”en skola för alla”?

Jag vill betona att studiens syfte *inte* är att kritisera de studerade skolorna eller dess personal. Jag vill istället genom min studie belysa vilka faktorer som kan verka hindrande eller främjande för att talet om ”en skola för alla” ska kunna närma sig realiseringsarenan i gymnasieskolors praktik.



## 4. Tidigare forskning och litteratur med anknytning till ämnet

Forskning som specifikt behandlar gymnasieskolans uppdrag att vara en skola för alla är, vad jag funnit, sällsynt. I litteratur- och forskningsgenomgången nedan tar jag upp allmänna aspekter på ämnet *en skola för alla*, dels i vid betydelse, dels med fokus på gymnasieskolan. Vidare tar jag upp skilda aspekter av *skolsvårigheters* orsak och verkan, olika *perspektiv på specialpedagogik* som kunskaps- och verksamhetsområde samt begreppen *makt*, *normalitet* och *avvikelse*, vilket alltsammans har relevans för mitt intresseområde.

### 4:1. En skola för alla?

1994 undertecknade Sverige, bland många andra länder, Salamancadeklarationen (Svenska Unescorådet, 1996). Därmed förband man sig för att verka för att alla elever, oavsett funktionsnedsättningar, kön, ras, etnicitet eller tillkortakommanden skulle undervisas tillsammans. Även i FN:s barnkonvention (Utbildningsdepartementet, 2000) betonas alla barns rätt till gemenskap på lika villkor.

Redan på 1970-talet myntades begreppet ”en skola för alla” genom SIA-utredningen (SOU 1974:53). I utredningen betonades att skolans arbete skulle organiseras så att alla elever kunde delta på sina villkor. Tanken i sig var dock inte ny. Alltsedan efterkrigstiden har tankarna om en gemensam enhetsskola funnits med i den politiska diskursen. Det dröjde dock till 1962 innan den gemensamma grundskolan genomfördes, men det innebar inte med automatik att skolan blev en skola för alla. Tvärtom blev den tidvis mer segregerad, då många elever inte befanns ”passa in”. Man löste problematiken genom en omfattande specialundervisning och genom att placera avvikande elever i olika segregrande grupper, såsom hjälpklasser, obklasser, syn- och hörselklasser eller rh-klasser (Asp Onsjö, 2010). Inom gymnasieskolan fanns dock inte motsvarande behov av segregering, eftersom denna skolform fungerade som segregrande i sig. Endast de elever som kom från miljöer med studiemässiga traditioner och med ekonomiska resurser sökte sig till gymnasiet.

Begreppet ”en skola för alla” är ett begrepp med många innebörder. Även om den huvudsakliga avsikten är att överbrygga samhällsklyftor och erbjuda en utbildning på likvärdiga grunder, så finns det många skilda uppfattningar om hur denna skola för alla ska realiseras. Ibland framställs det mera som en vision än som en realiserbar möjlighet (Nilholm, 2011). I propositionen om en ny lärarutbildning från 2008 (SOU 2008:109) kan man se en glidning bort från tanken om en skola för alla.

En skola för alla” är en självklarhet i ett demokratiskt kunskapssamhälle. Det behöver dock inte betyda att alla elever måste undervisas samtidigt av samma lärare. En individanpassad undervisning värd namnet tar också hänsyn till att en del elever har särskilda behov som inte kan tillgodoses i den stora gruppen. Det så kallade inkluderande perspektivet är en ideologisk vision som när den möter verkligheten leder till att elever i behov av särskilt stöd riskerar att bli utan detta stöd. Alla lärare behöver ha kunskaper i specialpedagogik för att kunna identifiera elever i behov av särskilt stöd, men lärarna kan inte ha kompetens att arbeta med hela skalan av särskilda behov som kan finnas i en klass. Det är istället speciallärarna som med sin expertkompetens har nyckelrollen att stödja dessa elevers kunskapsutveckling. Detta stöd kan förstås också ges inom klassens ram (SOU 2008:109, s. 189).

Assarson (2009) tolkar detta som att det inkluderande perspektivet förringas och beskrivs som en fara för elever i behov av särskilt stöd. Hellberg (2007) menar att man under senare år kunnat skönja en betydelseförskjutning, från en jämlikhetssträvan till ett valfrihetsideal, där

individens rätt att utveckla sin särart betonas alltmer.

Om man definierar ”en skola för alla” som rättigheten till en likvärdig utbildning oavsett enskilda elevers behov och förutsättningar, så har vi inte uppnått målet enligt Gadler (2011). Hon menar att möjligheten till en likvärdig utbildning för alla är avhängig den kunskapssyn och människosyn som enskilda rektorer och lärare har. Genom en enkät till rektorer och blivande specialpedagoger fann hon att definitionen av ”elever i behov av särskilt stöd” skiljde sig markant åt. I vissa skolor är det mera slumpen än en genomtänkt pedagogisk grundsyn som avgör vem som ska komma i åtnjutande av ”särskilt stöd”. Även vem som sätts att ge det ”särskilda stödet” varierar stort. Många gånger anställs elevassistenter utan någon som helst pedagogisk utbildning, vilket säger något om vilken betydelse den enskilda skolan ger åt detta arbete. Genom att kommuner och skolor tolkar uppdraget ”en skola för alla” så olika riskeras elevers rättssäkerhet, enligt Gadler.

#### **4:2. En gymnasieskola för alla?**

Forskning specifikt kring den specialpedagogiska verksamheten i den svenska gymnasieskolan är begränsad. Detta kan ha sin förklaring i att gymnasieskolan tidigare hade karaktären av en urvalsskola, och att den specialpedagogiska verksamheten därmed är en relativt ny företeelse inom denna skolform. Genom att gymnasieskolan av tradition varit en differentierande skolform så har behovet av specialpedagogik inte varit lika aktuellt som i den obligatoriska skolan (Marklund, 1989; Emanuelsson, 2004). I takt med att gymnasieskolan utvecklats från en urvalsskola till att i praktiken bli en obligatorisk skolform har dock behovet av specialpedagogiskt stöd gjort sig gällande även här.

IV-programmet i förutvarande gymnasieskola kan ses som en form av stöd åt elever med särskilda behov. Tanken med IV-programmet var att kompensera elevers bristande betyg från grundskolan. Andra motiv för IV-programmet var att verka motiverande för elever som var osäkra i sitt gymnasieval eller att stödja de elever som inte kommit in på önskat program (Hellberg, 2007). Elever som inte hade behörighet, eller som av andra skäl inte ville eller kunde börja direkt på ett nationellt program, skulle på IV-programmet under maximalt ett års tid få stöd och hjälp att kompensera bristande kunskaper eller hitta sin motivation, för att därefter kunna följa ett nationellt program. Eventuellt specialpedagogiskt stöd satsades därför ofta just på IV-programmet (Hultqvist, 2001).

Hellberg (2007) undersökte hur elever på ett anpassat individuellt gymnasieprogram såg på sin skoltillvaro och sin diagnos. Programmet var specifikt anpassat utifrån elevernas diagnos, Asbergers syndrom. Samtliga elever hade tidigare negativa skolerfarenheter, men tiden på detta anpassade program innebar en vändpunkt för dem. Hellberg fann att tack vare en medveten fokusering på elevernas individuella, men också på deras gemensamma, behov så lyckades eleverna bra med sina gymnasiestudier. De återfick en tilltro till sig själva som kompetenta lärande individer. De upplevde det också positivt att möta andra med likartad problematik. Även Hugo (2007) fann i sin studie av ungdomar på ett IV-program att med ett personligt bemötande kunde ungdomarnas mycket negativa tidigare skolerfarenheter vändas till något positivt. Detta var dock en lång process och krävde pedagoger med ett stort mått tålmod och empati, och med förmåga att tänka otraditionellt kring undervisningens upplägg. Hugo betonar också vikten av positiva förväntningar på eleverna.

Johansson (2009) har i en studie kring gymnasieskolans sociala praktik undersökt vilka elevidentiteter som skapas, genom att fokusera på tre olika gymnasieprogram. Hon fann att olika program är förknippade med olika status, vilket har betydelse för elevers identitetsskapande. Eleverna själva är väl medvetna om dessa statuskillnader, som bland annat visar sig i pedagogernas förväntningar. Högst på statusskalan står det naturvetenskapliga programmet, lägst står de olika yrkesprogrammen. Allra längst ner på statusskalan återfanns IV-programmet. Det särskilda stöd som erbjuds på den skola som Johansson studerat ser olika ut på olika program. På Teknikprogrammet erbjuds stöd inom den ordinarie undervisningens ram, på Omvårdnadsprogrammet ges mera traditionellt stöd i kärnämnen, till stor del utanför klassens ram, men inom programmets ram i karaktärsämnen. På IV-programmet finns stödet som en integrerad del av undervisningen, vare sig elever är i behov av detta eller inte. Skolverket (1998b) har gjort liknande erfarenheter, och konstaterar att det existerar olika stödtraditioner på olika program utifrån de skilda kulturer som råder på de olika programmen. Enligt denna rapport är det Naturvetarprogrammet och Elprogrammet som har de minst utvecklade traditionerna att erbjuda särskilt stöd, medan det på Industriprogrammet och Barn- och Fritidsprogrammet mer eller mindre ingår i lärarnas professionella repertoar att anpassa undervisningen utifrån vars och ens behov.

Också i Skolverkets analys kring resultat i gymnasieskolan, exempelvis i rapporten "Framgång i skolan", vilken refereras i en annan av myndighetens rapporter (Skolverket, 1998a), kan man ana statuskillnader i form av förgivettaganden. Elevers val av yrkesförberedande program framställs där som ett slags misslyckande, speciellt för elever med goda betyg. Man menar att det finns tydliga tecken på särbehandling av elever på yrkesförberedande utbildningar, något som kan få den elev som redan upplever sig marginaliserad att ge upp och kanske hoppa av sina gymnasiestudier. I denna rapport (Skolverket, 1998a) diskuteras också föreställningen att elevers sociala bakgrund har ett dokumenterat samband med elevers resultat. Frågan ställs om detta ska ses som en *väl* dokumenterad kunskap eller en *väl dokumenterad* kunskap. Man menar att denna föreställning är så fast etablerad att den utgör utgångspunkten i vissa studier, och på så sätt riskerar att skymma andra orsakssamband (Skolverket, 1998, s.34). De olika miljöerna på olika program visar sig i Korps (2006) forskning ge mycket skilda förutsättningar för elevers lärande och även ha betydelse vid bedömning av elevers resultat. Detta stämmer med Skolverkets (1998a) erfarenheter.

Den valfrihet som elever ställs inför när det börjar bli dags för gymnasiestudier problematiseras av Lund (2006). Det gäller val av både skola och gymnasieprogram. Valfriheten framställs i den politiska retoriken som något i sig entydigt positivt och gott, men har också baksidor. Elevers olika sociala och ekonomiska resurser medför att de tolkar och genomför sina utbildningsval på kvalitativt olika sätt. Valfriheten är dessutom i vissa fall en chimär eftersom betyg, det totala söktrycket till olika skolor och program samt en ojämn tillgång till reella skolalternativ begränsar valet för många elever. Valfriheten kan i det perspektivet bidra till en differentiering av elever, enligt Lund.

#### **4:3. Skolsvårigheter - hur och varför?**

Även om gymnasieskolan formellt är frivillig, så föreligger alltså idag inga reella alternativ. Detta innebär att dagens gymnasieskola får ta emot många elever med bristande motivation, med bristfälliga förkunskaper, elever med socioekonomisk problematik och med olika slag av

funktionsnedsättningar. Allt detta sammantaget ställer stora krav på gymnasieskolans personal, något som man inte alltid har vare sig beredskap eller utbildning för (Skolverket, 2001b; Hugo, 2011).

Det finns forskning som visat på att den rådande skolkulturen utövar ett stort inflytande på det pedagogiska arbetet. Varje skola utvecklar med tiden sin egen kultur. Denna skolkultur kan vara mer eller mindre synlig, men påverkar ändå personalens pedagogiska grundsyn och därmed det dagliga arbetet. Ibland kan skolans kultur gå på kollision med rådande styrdokument. Forskare som Nydell (1997) och Scherp (1998) har visat på hur verksamheten kan styras av andra behov än elevernas. Även Sunderland (1989) berör denna problematik, och menar att den rådande kulturen kan vara en bidragande orsak till att elever får svårigheter i skolan.

Skolverket fick år 2000 (Skolverket, 2001b) ett regeringsuppdrag att undersöka orsakerna till att elever lämnar skolan med ofullständiga betyg. Man fann en komplex orsaksbild som kan delas in i tre olika förklaringsmodeller: *Individrelaterade faktorer*, *processrelaterade faktorer*, exempelvis skolans organisation, arbetssätt och lärares attityder, och *systemrelaterade faktorer*, som berör den nationella styrningen. Mera konkret kan det handla om faktorer som att elever fått för lite stöd eller inget stöd alls, att stödet satts in för sent, varit felriktat eller att eleven tackat nej till erbjudet stöd. Det kan också handla om täta lärarbyten, lärarlösa lektioner, för högt tempo/för höga krav eller otydlighet kring vad som förväntas för att uppnå målen. Det finns också elever som uppger att de själva inte ansträngt sig tillräckligt. Andra orsaker kan vara dåliga relationer lärare – elev eller bristande samarbete personalen emellan eller med föräldrar och andra aktörer. Det kan även handla om social problematik och om svåra hemsituationer, vilket bidrar till att elever inte får energi över för att engagera sig i skolarbetet. Skolverket (2008c) refererar till myndighetens utbildningsinspektion, som funnit att skolornas största problem inte är att identifiera elever i behov av särskilt stöd, men däremot att översätta behoven till lämplig stödinsats.

Många elever uppger sig vara ”skoltrötta” och känner en bristande motivation för skolarbetet (Skolverket, 2001b). Denna skoltrötthet kan uppkomma redan tidigt under eleverns skolgång. Lundgren och Magnusson (2009), som studerat orsaker till gymnasieavhopp i ett antal västsvenska kommuner, citerar en ”avhoppare” som redan i år 5 började känna skolleda. Eleven beskriver fenomenet på följande sätt:

... det är väl mer ett tecken på att någonting inte stämmer i skolan. ... att man vantrivs väldigt mycket med vad man gör. Och när man går i skolan har man inte något val, då måste du gå i skolan. Det är så att du inte får dina behov mättade liksom. Så vill man ju inte gå dit, eller man blir deprimerad eller vad som helst. Så det är väl... det är det som är skoltrötthet för mig. (Lundgren & Magnusson, 2009, s. 69).

”Skoltrötthet” hänger nära samman med bristande motivation, enligt Skolverket (2010). Tänkbara orsaker till dessa fenomen menar man kan vara att skolan ibland lägger ett alltför stort ansvar på den enskilde eleven, att eleven känner bristande delaktighet eller att relationerna till läraren inte upplevs som goda. I rapporten diskuteras också om införandet av betyget ”icke godkänt” kan upplevas som en så tydlig markering att man inte klarar att leva upp till skolans krav, så att det påverkar eleverns studiemotivation. Även känslor av stigmatisering och exkludering genom att man blivit bedömd som en elev ”i behov av särskilt stöd” kan påverka motivationen negativt, enligt denna analys av Skolverket. Man betonar vikten av individens

delaktighet i sitt eget lärande, av goda relationer mellan elever och lärare samt av en undervisning som tar sin utgångspunkt i individens behov.

Enligt en tidigare refererad skolverksrapport (1998) använder man sig av begreppet ”skolvärde” för att beskriva den statusskillnad som finns mellan olika program inom gymnasieskolan. För elever på yrkesprogram kan skoltrötthet utvecklas ur en kamp för sitt skolvärde. Vissa elever befinner sig, enligt rapporten, i riskzonen för utslagning redan då de börjar gymnasieskolan genom att de möts av negativa förväntningar. Undervisande kärnämneslärare förmår inte alltid anpassa undervisningen efter programmets inriktning, och kan därmed inte möta dessa elevers behov, vilket bidrar till en marginaliseringsprocess. Även betygsmässigt kan man se tendenser till förutfattade meningar och marginalisering, enligt denna rapport.

De olika miljöerna på olika program visar sig i Korps (2006) forskning ge mycket skilda förutsättningar för elevers lärande och även ha betydelse vid bedömning av elevers resultat. Hon menar att de system som finns för att säkra likvärdigheten vid betygssättning inte med automatik innebär att betygssättningen blir objektiv eller rättvis i substantiell mening. Föreställningen om betygen som ett objektivt mått på elevers kunskapsinhämtande kan i praktiken fungera som en nödvändighet för att legitimera att skolans differentiering av elever ska framstå som ett resultat av elevers skilda förutsättningar och förmåga. Därmed riskerar den, enligt Korp, att dölja perspektivet att detta istället är en social konstruktion, baserad på makt.

Även Ingestads (2006) forskning visar att det långtifrån alltid är elevers kognitiva svårigheter som ligger bakom bristande måluppfyllelse. Många gånger är det faktorer som ligger utanför skolans sfär som orsakar att elever inte förmår leva upp till skolans krav. Om eleven då möts av förväntningar som upplevs som för höga, påverkar det deras självbild negativt, vilket kan utlösa ett negativt beteende. En ond cirkel kan uppstå, vilket gör att eleven lätt tappar motivationen. Liknande erfarenheter har Henriksson (2004). En vanlig orsaksbild till skolmisslyckanden ligger, enligt hennes studie som gjordes avseende ett antal ungdomar på ett §12-hem, i elevers känsla av att inte höra till, i besvikelser och uttråkning. Upprepade skolmisslyckanden kan lätt leda till känslor av skam, vilka kan vara svåra att hantera. Ett vanligt sätt är att försöka dölja sina skamkänslor under en tuff och hård attityd. Skamkänslor är enligt Gustafsson (2007) vanliga bland våra ungdomar, vilka ofta har sin grund i att man utsatts för kritik.

Hugo (2007; 2011) följde under en tid några ungdomar med mycket låg motivation och deras lärare på gymnasieskolans individuella program. Han fann att dessa ungdomar, som under i stort sett hela sin skoltid samlat på sig negativa skolerfarenheter, utvecklat ett mycket starkt skolmotstånd. Att erbjuda en traditionell skolundervisning är, enligt Hugo, i sådana situationer lönlöst. För att vända detta skolmotstånd till en positiv inställning till skola och lärande krävs tålmodiga pedagoger med ett flexibelt tänkande och ett otraditionellt sätt att se på undervisning. Eleverna behöver få erfara att lärarna har positiva förväntningar på dem och att lärandet är ”på riktigt”. Viktigt är också att pedagogerna har förmåga att samarbeta, att knyta nära relationer samt att lägga upp undervisningen så att eleverna får uppleva att de lyckas. En central aspekt för att lyckas är enligt Hellberg (2007), som följt elever med diagnosen Aspergers syndrom på ett anpassat gymnasieprogram, att man i undervisningssituationen tar elevers olikhet och skilda behov som utgångspunkt.

Möllås (2009) har i en etnografisk studie följt ett antal elever, som bedömts vara i behov av

särskilt stöd, under deras gymnasietid i syfte att undersöka den kommunikativa kontexten. Hon har bland annat följt arbetet i de funktioner som är tänkta att verka stödjande; möten i elevhälsoteam, överlämnande- och klasskonferenser. Studien visar att effekten av dessa möten är mycket liten för elevernas del. Kommunikation och handlingar inom dessa kommunikativa möten får inte alltid förväntad effekt. Skolans organisation i detta hänseende och brister i samspel aktörerna emellan kan i sämsta fall utgöra ett hinder istället för en hjälp för elever i svårigheter. Det som visade sig ha betydelse för eleverna som ingick i studien var lärares engagemang och upplevelsen av delaktighet, dels i en kamratgemenskap, men också i sitt eget lärande.

Många forskare, däribland Berg (2003) menar att vi alltför ofta söker enkla förklaringsmodeller till skolans problem, och därmed lätt tappar bort helhetsperspektivet. Skolan är, enligt Berg, en mycket komplex och månfacetterad organisation med flera olika och ibland delvis motstridiga uppdrag. Staten ålägger exempelvis skolan att fostra elever till goda, demokratiska medborgare, och för detta behöver alla erhålla en viss kunskapsstandard. Andra samhällskrafter förväntar sig att skola ska ha en förvarande och sorterande funktion. Denna sorteringsfunktion försvårar skolans uppdrag att vara en skola för alla, menar Berg.

Finns det då några specifika insatser som är garanterat framgångsrika för att förbättra elevers lärande och studieprestationer? Den australiensiske skolforskaren Hattie har försökt besvara den frågan genom att genomföra en stor internationell metaanalys över mer än 50 000 studier rörande faktorer som påverkar elevers studieresultat. Håkansson (Sveriges kommuner och landsting, 2011) presenterar Hatties studie genom att tolka och belysa den ur ett svenskt utbildningsperspektiv i skriften *Synligt lärande* (originaltitel: *Visible Learning*). Av största vikt är, enligt studien, att undervisnings- och lärandeprocesserna synliggörs. Samspelet lärare – elev betonas, liksom en öppen kommunikation kring kunskapsinnehållet, undervisningen och det lärande som sker eller inte sker. Hattie poängterar att barnets uppväxt formar dess självuppfattning och att det redan vid åtta års ålder vet sin plats på prestationsskalan, något som sedan påverkar dess prestationer. Skolan har dock stora möjligheter att motverka en negativ självuppfattning genom en uppmuntrande inställning och genom utmanande och tydliga mål (s.13-15). Att möta eleven med utmanande mål kan gestalta sig i det som den ryske utvecklingspsykologen Vygotskij kallade den proximala utvecklingszonen. Med detta menade han att läraren ska sträva efter att utmana eleven på en lite högre nivå än där han/hon just befinner sig. Med ett väl avvägt initialt stöd (*scaffolding*) kan eleven så småningom självständigt klara av utmaningen (Evenshaug och Hallen, 1992).

#### **4:4. Specialpedagogiska perspektiv**

Specialpedagogiken beskrivs som ett tvärvetenskapligt område, vilket kan ses som både dess styrka och dess svaghet. Styrkan kan vara att man hämtar sin kunskap från flera områden och på så sätt erhåller ett helhetsperspektiv. Svagheten är att kunskapsfältet riskerar att bli alltför vagt i kanterna så att det marginaliseras och mister i trovärdighet. Det finns alltså betydande svårigheter att entydigt definiera specialpedagogikens kunskapsfält. Ibland har det definierats som den pedagogik man tillgriper då den allmänna pedagogiken inte räcker till. Detta är dock en snäv definition, då specialpedagogiken innefattar så mycket mera än enbart pedagogik, exempelvis psykologi, filosofi och sociologi. Vad som innefattas i den specialpedagogiska verksamheten, hur den tolkas och utformas samt vad den får för effekter torde variera stort mellan olika skolor (Persson, 2007; Fischbein, 2007; Björck-Åkesson, 2007; Nilholm, 2007).

Haug (1998) urskiljer två övergripande perspektiv på hur den specialpedagogiska verksamheten gestaltas. Det ena är det *kompensatoriska perspektivet*, som bygger på tanken att elevers brister kan och bör kompenseras. Genom extra stödinsatser ska eleven få hjälp att ”komma ikapp”, att lyftas till den rådande normen. Begreppet *normalitet*, som bygger på att man kan skilja ut det normala från det onormala, är centralt. Det andra perspektivet benämner Haug ett *demokratiskt deltagarperspektiv*, vilket innebär att olikheter ses som en tillgång eftersom varje individ har något väsentligt att tillföra kollektivet. Alla ska ha rätt till delaktighet i den sociala gemenskapen. Nilholm (2003) menar att man ur ett *kritiskt perspektiv* kan se specialpedagogiken som socialt konstruerad. Sådana sociala konstruktioner kan exempelvis vara olika professionella diskurser som tillåts dominera, samhällsinstitutioner som har behov av att dölja sina egna tillkortakommanden, eller strukturella processer som systematiskt marginaliserar olika grupper och på så sätt bidrar till klasssamhällets bevarande. Nilholm anför i stället ett så kallat *dilemmaperspektiv*, vilket bejakar utbildningssystemets komplexitet och motsägelsefullhet. Begreppet *dilemma* innefattar att motstridiga uppfattningar existerar och tillåts existera sida vid sida. Här kan specialpedagogiken bidra till att finna sätt att ta tillvara elevers olikheter, enligt Nilholm. Även Sivertun (2006) är inne på liknande tankegångar då han talar om att man genom *perspektivering* kan skapa utrymme för olika värderingar och föreställningar.

Skidmore (1996) urskiljer tre olika synsätt inom specialpedagogiken, sprungna ur olika vetenskapliga discipliner. Det *medicinskt-psykologiska perspektivet* kännetecknas av att orsaken till elevers svårigheter ges en biologisk eller psykologisk förklaringsmodell, och kopplas på så sätt till individen. Det *organisatoriska perspektivet* betonar skolans ansvar och roll som institutionell verksamhet. Det *sociologiska perspektivet* fokuserar skolan som en del av samhällskontexten, vilken är beroende av rådande politiska och ideologiska strömningar. Skidmore betonar dock att skolan är en mycket komplex verksamhet, vilket gör att ingen enskild förklaringsmodell räcker till. Han menar att man måste ta hänsyn till samspelet mellan de olika aktörerna individ, organisation och samhälle för att förstå hur svårigheter kan uppstå.

Brodin och Lindstrand (2004) problematiserar det specialpedagogiska verksamhetsområdet. De menar att specialpedagogiken handlar om en balansakt mellan individperspektivet och organisationsperspektivet. Om man fokuserar svårigheterna som individburna läggs mycket av ansvaret på den enskilde eleven, och omgivande faktorer riskerar att förbises. Om man däremot fokuserar skolan och samhället som problembärare finns risk att individens behov skymms. Asp-Onsjö (2010) talar om ”exkluderingens två ansikten; dels att pekats ut, dels att inte synliggöras” (s.353). Den specialpedagogiska verksamheten måste finna sina former i detta spänningsfält, så att båda perspektiven beaktas.

#### **4:5. Makt, normalitet och avvikelse**

För att urskiljas som en elev i behov av särskilt stöd fordras någon slags norm som talar om vad som är acceptabel kunskapsstandard eller normalt beteende. Begreppet *normal* innebär att det även finns något som är onormalt. För att skilja ut det normala från det onormala behöver vi något slag av kriterier. I skolans värld har för detta ändamål utarbetats ett antal diagnostiserande testmaterial, som ska mäta kunskapsnivåer och annan status hos eleverna. Den elev som befinner sig ”utanför ramarna” kallas ofta till vidare utredningar för att man ska kunna ringa in ”problemet”. Det så kallade normalitetsbegreppet är dock ingenting statistiskt, utan beroende av den kontext vi befinner oss i och vilken politisk och ideologisk diskurs som är förhärskande (Nilholm, 2003; Tideman m.fl.; 2004; Lundgren, 2006).

Under senare år har en växande testkultur vuxit sig stark i skolan. En mängd olika test- och diagnosticeringsmaterial har tagits fram i syfte att underlätta för pedagogerna att nivåbestämma elevernas kunskapsstandarder. Även inom de medicinska och psykologiska områdena betonas vikten av att diagnosticera eleverna och fastställa var en viss individ befinner sig jämfört med en fastslagen norm. Denna norm är i regel bara ett mått på det vanligast förekommande värdet, ofta uttryckt i en så kallad staninekurva. Börjesson och Palmblad (2003) ser en fara i detta, eftersom mätinstrumenten vanligen bygger på en normativ godtycklighet. Resultaten tenderar dessutom att endast bekräfta det pedagogerna redan visste. Genom att sätta ett namn, en etikett eller diagnos på företeelsen, eller rentav på individen så ges avvikelsen en vetenskaplig status. Idealet blir ett lagomförhållande, där ”lagom” alltid bestäms utifrån socialt konstruerade gränser. Även Andreasson (2007) har i sin studie kring elevdokumentation visat på hur begreppet ”elev i behov av särskilt stöd” konstrueras utifrån en idealiserad norm. Assarson (2009) menar att i det ökande och det allt tidigare testförandet i skolan finns den goda avsikten att tidigt finna elever som riskerar att inte nå kunskapsmålen, men samtidigt skapas genom detta fler elever i behov av särskilt stöd. ”Det som anses normalt får bilda måttstock för vad som ska anses vara problem utan att det normala problematiseras” (Assarson, 2009, s.28). Risken finns att eleven genom ett sådant etikettsförande avpersonifieras, både i sina egna och i andras ögon. Man blir ett med sin diagnos (Lundgren, 2006).

Hjörne och Säljö (2008) har i en studie undersökt hur fem olika elevhälsoteam samtalar om elever i behov av särskilt stöd. De frågade sig hur en gemensam förståelse för elevers svårigheter uppstår och vilken betydelse denna förståelse har för de åtgärder som vidtas. Resultatet från studien visar att det ofta råder en stark konsensus i elevhälsoteamens samtal. Elever som inte lever upp till förväntningar om en ”normal elev” tillskrivs en identitet som avvikare, vilken kategoriseras, ofta utifrån en medicinsk diagnosdiskurs. De kategorier som används ifrågasätts sällan, men spelar en betydande roll för hur eleven bemöts, och i förlängningen hur han eller hon skapar sin identitet. Förklaringar till elevers svårigheter söks sällan utanför individen själv. Hjörne och Säljö finner det anmärkningsvärt hur pass allmänna och vaga beskrivningar som görs av elevers svårigheter och hur snabbt de blir till ”sanningar” och därmed normerande.

I dagens skola finns en ökande tendens att en fastställd diagnos är en förutsättning för att komma i fråga för att erhålla extra stöd. Diagnosförandet förutsätter en gränsdragning mellan ”normalt” och ”onormalt”. Det har visat sig lättare att få tillgång till extra resurser om man kan åberopa en diagnos, vilket innebär en risk för överdiagnosticering, enligt Isaksson (2009). Han har undersökt hur elever i behov av särskilt stöd identifieras och särskiljs i skolan, och funnit att diagnosen är ett viktigt redskap i denna process. Däremot tycks diagnosen i sig inte vara avgörande för vilken typ av stödinsats som erbjuds, vilket stämmer med Jakobssons (2002) och Hellbergs (2007) erfarenheter kring diagnosens effekter. Stödinsatserna som erbjuds är ofta mera knutna till den kompetens som finns och den diskursiva kontext som råder på skolan än till elevens verkliga behov. Med en tilltagande experttilltro följer ytterligare en risk: att pedagogerna tappar tron på sin egen förmåga att identifiera elevers starka och svaga sidor, och förlitar sig mera på utomstående ”experter”. En medicinsk eller psykologisk diagnos har visat sig väga tyngre än en pedagogisk. På så sätt löper pedagogerna risk att bidra till sin egen avprofessionalisering (Gustavsson, 2002; Hellberg, 2007; Isaksson, 2009).

Börjesson (2002) problematiserar normalitetsbegreppet och framför att vår starka tilltro till vetenskapen bidragit till att utvecklingspsykologiska teorier vunnit insteg i skolans värld. Ett



exempel på detta är årskursindelningen, vilken sällan ifrågasätts, men som har medverkat till att ge legitimitet åt att elever ”mönstrats ut som eftersläpande, som defekta på olika sätt...” (s.86) genom att mätas med vetenskapens uppställda måttstockar. Detta kan, enligt Börjesson, ses som en omfattande korrigeringsaktivitet som dagligen pågår i våra skolor. Han skriver vidare:

Det normala barnet är då det barn som stämmer med sin ålder, sitt kön, sitt sammanhang. Så gäller det att barnet kvalificerar sig till det ”normala”, vilket inte bara betyder det vanliga, utan också det moraliskt önskvärda. (Börjesson, 2002, s. 86.)

Därmed är vi inne på demokrati- och maktaspekter. Holmberg, Jönsson och Tvingstedt (2005) konstaterar efter att ha studerat den specialpedagogiska verksamheten i två olika skolkulturer att:

...specialpedagogiken, både som forskningsfält och verksamhet, har nära anknytning till demokrati och makt. (...) Att beskriva problem och skolvårigheter är i sig ett maktredskap och då är det speciellt allvarligt om föräldrar till elever i svårigheter och eleverna själva har föga inflytande över dessa beskrivningar. Specialpedagogiken kan på olika sätt anses utmana demokratins gränser och innehåll, samtidigt som de möjligheter man inom ett samhälle ger utsatta grupper, är ett avgörande mått på demokratins framgång. (Holmberg et al., 2005, s. 77).

Maktperspektivet kan knappast förbigås utan att nämna Foucault och hans maktteorier, som många forskare hänvisar till. Assarson (2009) åberopar exempelvis Foucault när hon diskuterar samhällets och skolans styrning mot det normala. Hon menar att i den diskursiva ordning som råder i skolans värld finns maktaspekter inbyggda, vilka strävar efter homogenisering. ”En skola producerar inte bara den kunskap som ämnena förmedlar, utan också en osynlig kunskap om hur eleven når framgång genom att anta den identitet hon erbjuds inom den rådande maktordningen” (s.85). Elever kan välja att protestera mot den rådande ordningen, vilket brukar betecknas som ”utagerande” och ställer skolans normsystem på prov. Eleven kan också välja att anpassa sig till ordningen, vilket är ett sätt att, med Foucaults ord, medverka till sitt eget förtryck. Assarson uttrycker det så:

När elever skapar sin identitet inom den kategori som de blivit tilldelade, reproduceras makten av den utsatte själv. Genom att se sig själv som en elev med svårighet bidrar de till att upprätthålla den ordning som bestämmer dem som avvikare (s.105).

Ett av skolans uppdrag är att bedöma och betygssätta eleverna, vilket också kan ses som ett uttryck för makt och kontroll. Den ökade resultatfokuseringen har bidragit till att en bedömningskultur vuxit sig stark i skolan. Dagens betygssystem innebär i sig en gränsdragning mellan normalitet och avvikelse och ses som en förklaring till att allt fler elever bedöms vara i behov av särskilt stöd (Isaksson, 2009; Emanuelsson, 2006) Med ett betygssteg som innebär ”icke godkänt” (Ig i tidigare betygssystem, F i dagens betygssystem) markeras på ett tydligt sätt vilka elever som faller utanför ramarna, något som kan ses som en bidragande orsak till att elever tappat motivationen och utvecklar skoltrötthet (Skolverket, 2008c).

#### **4.6 Sammanfattning av forskningsläget**

För att kort sammanfatta den aktuella forskningen med anknytning till studiens ämne kan konstateras att den ursprungliga tanken med ”en skola för alla” som en jämlik skola med lika chanser för alla elever getts ett delvis nytt innehåll som en valfrihetens skola. Valfriheten är

dock inte entydigt ett fritt val för alla, eftersom många faktorer kan begränsa det på papperet fria valet.

Eftersom den tidigare gymnasieskolan var en urvalsskola, har specialpedagogiskt stöd av tradition inte varit någon framträdande verksamhet där. Genom utvecklingen av gymnasieskolan mot en i praktiken nästintill obligatorisk skolform, och därmed i den meningen "en skola för alla", har behovet av "särskilt stöd" ökat och den specialpedagogiska praktiken vuxit. Begreppet "särskilt stöd" saknar en enhetlig tolkning, vilket får till följd att elevers stödbehov kan uppfattas på vitt skilda sätt. Insatta stödåtgärder utformas ofta mera utifrån skolors resurser än utifrån elevers reella behov. Att definiera elever som "i behov av särskilt stöd" innebär ett maktutövande, men också ett normalitetstänkande och ett kategoriserande, vilket kan bidra till stigmatisering. Den specialpedagogiska verksamheten kan beskrivas utifrån olika perspektiv. Det handlar dock ytterst om en avvägning mellan att fokusera på individen, organisationen eller samhället.

"Skoltrötthet" och starkt skolmotstånd är en realitet bland många gymnasieelever och en bidragande orsak till att elever underpresterar. Fenomenet tycks ha en komplex orsaksbild. Låg måluppfyllelse är därmed inte alltid en effekt av kognitiva svårigheter, men tolkas ofta som så. Med ett flexibelt och holistiskt förhållningssätt kan dock även starkt skolmotstånd vändas till något positivt.

## 5. Teoretiska utgångspunkter

Min teoretiska ram för den här studien hämtar jag från ett socialkonstruktionistiskt perspektiv, vilket jag redogör för nedan. Jag redovisar även mina utgångspunkter för studiens analys, där jag använt mig av en kritisk ansats.

### 5.1 Teoretisk referensram

Företrädare för socialkonstruktionismen är bland andra Berger och Luckmann (1966), som redogör för teorin i sitt verk "The Social Construction of Reality". Socialkonstruktionismen utgår från tesen att vår bild av verkligheten är en social konstruktion och starkt kontextbunden. Fridlund (2011) redogör i sin avhandling för det socialkonstruktionistiska synsättet. Enligt Fridlund handlar det om att individernas meningsskapande processer och konstruktioner relateras till den verklighet som det omgivande samhället och kulturen konstruerat och fortlöpande konstruerar. Jag ansluter mig till det synsättet. Den språkliga diskursen, den kultur och det samhälle vi föds in i, vilka i sin tur formats av rådande ideologier och politiska klimat, är viktiga aspekter av denna sociala konstruktion. Vårt sätt att tänka, tala och agera är därför historiskt, ideologiskt och kulturellt betingat (Alvesson & Sköldberg, 2008).

Denna konstruktionsprocess sker dock inte i ett vacuum, utan i en social kontext. Enligt Mead, som Alvesson och Sköldberg (2008) refererar till, är skolan en av flera verksamheter som har avgörande betydelse för hur samhällets sociala struktur utvecklas. I skolan möts barn och ungdomar med olika bakgrund, erfarenheter och egenskaper, och i dessa möten utvecklas vi som sociala varelser. Även de vuxna som arbetar i skolan är delaktiga i denna interaktionella process. Vi är påverkade av den omgivande kontexten, och kan i vår tur påverka den kontext vi befinner oss i. I det sociala samspelet speglar vi oss genom andras bemötande och kommunicerande. Vi lever oss in den andres syn på oss, och på så sätt formas vår självuppfattning. På så vis är den enskilde individen medskapande av sin egen verklighetsbild (Alvesson & Sköldberg, 2008).

I detta perspektiv ser jag olika åsikter och tankebyggnader som sociala konstruktioner, vilka kan skifta över tid och rum. Diskursen om "elever i behov av särskilt stöd" är ett exempel på en sådan social konstruktion, liksom de kategorier som vi använder oss av för att ge struktur åt den vardagliga praktiken. Även rådande kunskapssyn, vilken gestaltas i bland annat skolans läro- och kursplaner, är att betrakta som en social konstruktion.

Kritik har riktats mot socialkonstruktionismen för dess relativism och dess antiteoretiska tendenser (Alvesson & Sköldberg, 2008). I perspektivet att vi faktiskt har möjlighet att påverka vår egen verklighetsbild kan relativismen dock också ses som en styrka genom sin utvecklingspotential. Jag kan heller inte se någon absolut motsättning mellan en stadig teorigrund och betraktandet av vår kunskap om verkligheten som socialt konstruerad. Teorier är sällan eller aldrig helt konstanta över tid, utan förändras och utvecklas av dess olika företrädare, något som Alvesson och Sköldberg själva vittnar om. Ett reflexivt förhållningssätt, som författarna förespråkar och som jag ansluter mig till, förutsätter i sig en öppenhet för mångfald, vilket är ett hinder för föreställningen att en enda given teori måste vara utgångspunkten för en kvalitativ studie. Författarna skriver:

Att öppna upp för mångfald blir viktigt, låsningar och restriktioner skall undvikas och i princip kan "alla" ge sina förslag till hur verkligheten kan representeras/tolkas. I och med att alla människor bidrar till att konstruera den sociala verkligheten, bidrar de också till att skapa "sanningar". Samhällsvetenskaplig kunskap kan inte, som positivisten skulle önska, frilägga kunskapsobjektet från allt genuint mänskligt. (Alvesson & Sköldberg, 2008, s.533).

I föreliggande studie har jag tagit del av hur några olika professioner inom skolans värld utifrån aktuella styrdokument och egen praxis konstruerar den sociala verkligheten. Resultatet har jag sedan tolkat från en socialkonstruktionistisk utgångspunkt med hjälp av följande analytiska redskap.

## 5.2 Analytiska redskap

I tolkningen av utsagor och i analysarbetet har en kritisk ansats använts, vilket innebär att jag strävat efter att synliggöra förgivettaganden och mer eller mindre dolda tankekonstruktioner. Jag har eftersträvat ett ifrågasättande förhållningssätt genom att problematisera även det som i förstone kan verka givet och självklart. Fangen beskriver den kritiska tolkningen på följande sätt:

En kritisk tolkning tar som sagt fasta på omedvetna processer, ideologier, maktförhållanden och andra uttryck för dominans, som medför att vissa intressen döljs på bekostnad av andra.(---) Istället för att fokusera på det som verkar självklart, naturligt och oproblematiskt, fokuserar du på strukturer som fryser fast det sociala livet... (Fangen, 2005, s. 244).

En kritisk ansats i kombination med ett reflexivt förhållningssätt har varit mina analytiska redskap. Detta innebär i konkreta termer att jag gått igenom mitt empiriska material ett flertal gånger, först för att finna gemensamma nämnare. Dessa gemensamma nämnare har jag därefter skärskådat och analyserat, dels utifrån det sammanhang det yttrats, dels utifrån vad respektive respondent i övrigt delgivit, detta för att kritiskt granska autenciteten. Jag har också jämfört vad övriga respondenter sagt i samma fråga för att finna likheter och motsättningar. Därefter har jag jämfört med vad litteraturen säger i frågan, och utifrån det gjort en egen tolkning av de olika utsagorna. Slutligen har jag samlat utsagorna under olika teman, vilka jag betraktar som nyckelfaktorer för förståelsen av de studerade gymnasieskolornas arbete med elever i behov av särskilt stöd. Jag redogör för detta i min resultatdel.

Analysen är emellertid inte en avskild delprocess som skett i slutet av studien. Analysarbetet har snarare pågått parallellt med övriga delmoment under hela tiden, alltifrån de initiala litteraturstudierna till slutfasen med bearbetning av intervjumaterialet och skrivarbetet. Ett reflexivt förhållningssätt har varit genomgående under alla stadierna. Mot slutet av arbetet har den analytiska processen dock accentuerats.

## 6. Metod

I detta avsnitt redogör jag för de överväganden som gjorde att jag valde den *kvalitativa intervjun* som utgångspunkt för mitt empiriska material, samt för intervjuens risker och förtjänster i ett forskningssammanhang. Jag beskriver också hur *urvalet* gjordes och ger en kort presentation av deltagande *skolor* och *respondenter* samt *genomförandet*. Slutligen diskuterar jag *studiens tillförlitlighet och äkthet* samt gör några *etiska överväganden*.

### 6.1 En kvalitativ intervju

Det empiriska material utgörs av en kvalitativ intervjuundersökning. Det huvudsakliga syftet med en kvalitativ studie är enligt Kvale och Brinkman (2009) att förstå världen ur de intervjuades perspektiv. I den kvalitativa intervjun produceras kunskap socialt i ett samspel mellan två parter. Kritiker menar att det finns risk att man bortser från att intervjun är en socialt och språkligt komplex situation. Alvesson (2010) påpekar vikten av att intervjuaren inte förenklar eller idealiserar intervjusituationen. Både den som intervjuar och den som intervjuas kan vara källor till ”problem” menar han:

Intervjuandet bygger på föreställningen om en potentiellt ärlig och osjälvisk intervjuperson (---) Men intervjupersonen kan ha andra intressen än att vara vetenskapen till tjänst hjälp (---) Många människor kan ha ett intresse av att framställa socialt betydelsefulla frågor på ”rätt sätt”, vilket inte nödvändigtvis betyder att de ljuger eller bedrar. (---) De kan också ha svårt att förmedla pålitlig kunskap (...) därför att de inte kan översätta sin version av världen till intervjukontexten. (...) Vid vissa tillfällen kan intervjupersonen känna förväntningar på sig att både veta och berätta... och kan då försöka hitta på något för att uppfylla förväntningarna från intervjuaren. (Alvesson, 2010, s.39-40).

Även själva intervjusituationen kan vara problematisk, enligt Alvesson. Det gäller att kunna se bakom det uppenbara skeendet:

Den sociala situationen är inte bara ett möte mellan två eller flera människor utan äger rum i en samhällelig, kulturell och politisk kontext. Olika makrofaktorer - inklusive antagandena och normerna i vårt ”intervjusamhälle” (---) verkar bakom intervjun och mikrosituationen. (---) Hur kulturella och diskursiva teman verkar bakom ryggen på aktörerna är svårt att undersöka, men det kräver i varje fall att man går längre än att bara rikta uppmärksamheten mot det som faktiskt produceras i den faktiska miljön. (Alvesson, 2010, s.45).

Dessa komplikationer är naturligtvis svåra att helt och hållet undvika. Att som intervjuare medvetandegöra sig om dessa riskfaktorer ser jag dock som ett första steg för att minimera problemen. Vidare behöver man arbeta för att skapa en avspänd intervjusituation samt inta en lyhörd position för att kunna tolka subtila signaler och ställa fördjupande följdfrågor. Man behöver givetvis också vara väl förberedd och påläst inom det aktuella området. Det handlar, för att använda Alvessons ord, om att ”bredda perspektivet och betrakta den överordnade kontext som inramar det direkt observerbara” (Alvesson, 2010, s.45)

I denna studie ville jag ta del av olika professioners syn på gymnasieskolans möjligheter att vara en skola för alla, och hur man arbetar för att möta alla elevers olika behov. Jag ville även höra elevers röster om hur man uppfattar skolans särskilda stöd. Jag fann då intervjun som den lämpligaste metoden. Ett alternativ som jag övervägde var en större enkätstudie, som kunde ge en mera generell bild. Enkätstudier har dock sina begränsningar, bland annat att det inte finns några möjligheter att ställa följdfrågor eller reda ut oklarheter. Man får på så sätt endast en ytlig bild av det undersökta området. Om tiden tillät hade jag dock velat göra en inledande större enkätstudie, och därefter kompletterat med djupintervjuer av några nyckel-

personer. Det slutliga valet föll på intervjun, som genom det personliga mötet ger möjligheter att tränga lite djupare i relevanta frågeställningar.

Valet stod också mellan hur många skolor som skulle ingå i studien. Om jag haft mera tid och resurser till mitt förfogande hade jag gärna velat besöka flera skolor och intervjua flera personer. Det hade gett en mera heltäckande bild av gymnasieskolors tankar om och arbete med elever i behov av särskilt stöd. Forskning (exempelvis Berg, 2003) visar att kulturer och diskurser kan skilja sig avsevärt åt från skola till skola. Jag var dock tvungen att begränsa mig även här. En kompromiss blev att ändå välja två deltagande skolor, just med tanke på möjligheten att ta del av olika skolkulturers perspektiv. En tredje skola var ursprungligen påtänkt, men det visade sig inte genomförbart (se under rubriken 6.3 Genomförande).

## 6.2 Urval

Hur många intervjupersoner behöver man? Enligt Kvale och Brinkmann (2009) är svaret enkelt: så många som behövs för att få veta det man behöver veta. Eriksson-Zetterquist och Ahrne (2011) benämner detta för *mättnad*, det vill säga att ytterligare intervjuer inte ger någon fördjupad kunskap. Detta är naturligtvis det optimala, men i studier som denna skulle det krävas en stor mängd intervjuer innan man kan tala om mättnad i det avseendet. Jag har tvingats göra en avvägning mellan idealsituationen och den tid och de resurser jag haft till mitt förfogande. Kvale och Brinkmann säger vidare att det är syftet som avgör antalet intervjupersoner – men även syftet måste, som i detta fall, ibland anpassas utifrån de ramar studien görs inom. Enligt Alvesson (2010) kan man mycket väl justera syftet något under studiens gång, bara man har färdriktningen klar för sig. Den kvalitativa studiens styrka är just öppenheten och flexibiliteten, påpekar Alvesson.

Alvesson (2010) betonar vikten av att få flera olika involverade personers bild av det undersökta fenomenet. Just av det skälet har jag valt att intervjua två rektorer, två specialpedagoger, två karaktärsämneslärare (yrkeslärare) och två kärnämnslärare på två olika gymnasieskolor i mitt närområde. Detta kan ses som ett kvalitetsurval, genom att jag bedömt att dessa skilda professioner kan ge en hyfsat bred och representativ bild av mitt studieobjekt. Av praktiska och tidsmässiga skäl stannade jag vid antalet två av vardera, eftersom det är ett oerhört tidskrävande arbete att genomföra, transkribera och analysera intervjuer.

Utöver de planerade intervjupersonerna ingick även sex elever i studien (se avsnitt 6.2.2 under rubriken Respondenter). Tre av dessa fick jag tips om från en av de intervjuade pedagogerna. De övriga tre är avlägset bekanta till mig. Samtliga är, eller har varit, bedömda som ”elever i behov av extra stöd”. I de ursprungliga planerna för studien fanns inte någon elevmedverkan med, men allteftersom jag trängde in i ämnet fann jag ett behov av att också få höra elevers egna röster angående skolornas attityder till och genomförande av stödåtgärder.

### 6.2.1 Skolorna

De aktuella gymnasieskolorna är belägna i två olika kommuner. Skolorna är till det yttre ganska lika, medelstora och med likartat programutbud samt likartad organisation. Ett mindre utbud av fristående gymnasieskolor finns i de båda kommunerna, men på grund av det begränsade programutbudet dessa erbjuder, så utgör de i nuläget inte något stort ”hot” sökandemässigt för de studerade gymnasieskolorna. Detta medför att de båda undersökta skolorna tillhandahåller de flesta nationella program. I studien kallas skolorna Ekskolan respektive Bokskolan.

Att jag valde just dessa skolor får betecknas som ett bekvämlighetsurval. Skolorna ligger geografiskt bra till från mitt utgångsläge. Jag hade ursprungligen tänkt involvera ytterligare en gymnasieskola i min undersökning, en av de fristående skolorna, men vid kontakter med denna skola fanns det inget intresse därifrån av att ingå i min undersökning (se under rubriken 6.3 Genomförande).

### **6.2.2 Respondenter**

Min önskan var att få ta del av flera olika professioners syn på arbetet med särskilt stöd inom gymnasieskolan, men insåg att jag måste begränsa mitt urval. Valet föll då på yrkesgrupperna rektor, specialpedagog och pedagog, vilket är yrkeskategorier som jag bedömde kunna ge en relativt bred bild av området. Eftersom de yrkesförberedande programmen allmänt anses rymma flera elever med skolsvårigheter prioriterade jag personal som har sitt huvudsakliga ansvarsområde inom dessa program. Jag valde därför ut en rektor från vardera skolan som inom sitt ansvarsområde har företrädesvis yrkesinriktade program. Valet av specialpedagoger var mera slumpmässigt – det blev helt enkelt de som jag först nådde via telefonkontakt, en från vardera skolan. Eftersom skolorna endast har ett fåtal specialpedagoger anställda, så inefattar deras tjänster ansvar för både yrkesförberedande och studieförberedande program. Valet av pedagoger var svårare. Min önskan var att kunna genomföra en fokusintervju på vardera skolan med företrädare för både kärn- och karaktärsämnen. Det visade sig dock mycket svårt att samla flera olika pedagoger vid ett och samma tillfälle, varför jag fick sänka mina ambitioner. Jag har istället genomfört enskilda intervjuer med en karaktärsämneslärare och en kärnämneslärare från vardera gymnasieskola.

Utöver dessa intervjuer har jag också samtalat med sex gymnasieelever, tre män och tre kvinnor. De manliga eleverna gick alla på yrkesförberedande program. Av de kvinnliga eleverna gick två på studieförberedande program och en på ett yrkesförberedande program. Eleverna är alla sådana som ”kommit i min väg” under studiens gång. Tre av dem mötte jag i samband med en av mina pedagogintervjuer, de andra tre har jag träffat i privata sammanhang. Att involvera elever ingick inte i mina ursprungliga planer, men allteftersom arbetet framskred upplevde jag ett behov av att höra också deras mening i vissa frågor som aktualiserats. Jag ville få också elevernas perspektiv på frågor som direkt berör dem.

### **6.3 Genomförande**

Efter att ha studerat forskningsrapporter och annan litteratur inom intresseområdet samt formulerat mitt övergripande syfte och mina frågeställningar, utarbetade jag en intervjuguide (bilaga 1). Eriksson-Zetterquist och Ahrne (2011) menar att det inte är meningsfullt att kategorisera intervjuer som exempelvis strukturerade – ostrukturerade. Ska jag ändå precisera min intervjuguide, så var den semistrukturerad, det vill säga den bestod av några övergripande frågor med var sina underordnade frågor. För att pröva frågornas relevans genomförde jag en informell provintervju, varefter jag justerade frågeställningarna något.

Nästa steg var att ta kontakt med respondenterna. Detta gjordes via mail eller telefonsamtal. De båda rektorerna och specialpedagogerna var relativt lätta att nå, och samtliga fyra ställde sig positiva till att medverka. Jag kontaktade också rektor vid en fristående gymnasieskola, som lovade att titta över sin almanacka och återkomma med förslag på tid för intervju. Vederbörande hörde dock aldrig av sig, varför jag ringde upp vid ett flertal tillfällen. Jag kom dock bara till en telefonsvarare, men talade om mitt ärende och bad att bli kontaktad via telefon eller mail, men utan resultat. Jag tolkade det hela som att denna rektor inte var intresserad av

att delta. Skolan har ingen specialpedagog eller annan specialpedagogiskt ansvarig, varför jag strök planerna på denna skolas medverkan.

I samband med intervjuerna med rektorer respektive specialpedagoger bad jag om förslag på pedagoger inom något arbetslag, som kunde tänkas ställa upp för en intervju. Jag fick ett antal namn, dels på kärnämneslärare med undervisning på både studieförberedande program och yrkesprogram, dels på yrkeslärare. Eftersom det enligt min erfarenhet är svårt att nå lärare per telefon, och jag dessutom helst ville få kontakt med dem samtidigt för att de om möjligt skulle kunna tala sig samman om en gemensam tid, valde jag att skicka en förfrågan via e-post. Jag redogjorde kort för mitt ärende, frågade om möjligheten att få genomföra en gruppintervju och bad dem återkomma med förslag på tider. Inte från någon av lärarna fick jag svar. Efter flera mailförsök gav jag upp den modellen. Jag valde istället att kontakta skolexpeditionerna och fick mobilnummer till några yrkeslärare och kärnämneslärare från vardera skola. Efter en del komplikationer fann jag fyra som var villiga att ställa upp och vi kunde bestämma tid för enskilda intervjuer.

Vid själva intervjuerna använde jag intervjuguiden mest som utgångspunkt. Jag lät intervjupersonerna till stor del styra samtalet, men var noga att återknyta till min intervjuguide om samtalet tenderade att flyta ut för långt. Intervjuguiden var densamma genom alla intervjuerna, men anpassades under själva intervjun utifrån vilken profession respondenten representerade.

Angående eleverna, så vill jag hellre definiera dessa möten som samtal än som intervjuer. Jag använde mig här inte av någon väl utarbetad intervjuguide, utan endast av några övergripande frågeställningar att utgå från (bilaga 2). Eleverna fick i hög utsträckning själva styra det vi talade om, utifrån dessa givna frågeställningar. Samtalen blev på så sätt mera informella, vilket kändes viktigt för att eleverna skulle våga dela med sig av sina tankar och erfarenheter. För att helt kunna fokusera på samtalen valde jag att spela in även dessa. Vid transkriberingen var jag dock något selektiv. För att uppehålla den informella tonen avbröt jag inte omedelbart då vi kom in på något sidospår, men dessa, som jag bedömde ovidkommande ämnen, skrev jag aldrig ut. Det kunde gälla sådant som skolmat och roliga episoder. Mötet med de tre manliga eleverna skedde i ett grupprum på deras skola. De tre kvinnliga eleverna samtalade jag med hemma i mitt kök. Samtliga elever var så pass vuxna (17-18 år) att jag bedömde att de själva var mogna nog att avgöra om de ville delta i min studie eller inte. Jag kontaktade därför inte deras vårdnadshavare.

Intervjutillfällena inleddes varje gång med att jag informerade om de etiska kraven angående studiens syfte, frivilligheten i att delta och besvara frågorna, konfidentialiteten och nyttjandet av den information som gavs (Vetenskapsrådet, 2002). Fem av intervjuerna genomfördes på respektive persons arbetsrum, den sjätte i ett grupprum på skolan. Samtliga intervjuer spelades in med diktafon, vilket jag först bad om tillåtelse till. Varje intervju tog mellan 50 och 70 minuter att genomföra. I två av fallen blev vi avbrutna av elever som tittade in för att fråga om något, men detta störde inte nämnvärt, utan vi kunde fortsätta intervjun där vi slutade.

I omedelbar anslutning till respektive intervju satte jag mig ner och transkriberade materialet, vilket var ett mycket tidskrävande arbete. Transkriberingen gjordes i stort sett ordagrant (förutom elevsamtalen, se ovan). Jag var noga med att markera respondenternas betoningar, tve -



kanden och pauser för att inte gå miste om några betydelsebärande signaler. Totalt tog transkriberingen cirka 6-8 timmar per intervju. Det utskrivna materialet bestod totalt av ca 110 A4-sidor. Jag ser dock det arbetet som väl använd tid genom att det blev en viktig fas i reflektions- och analysarbetet. Genom att jag genomförde och transkriberade en intervju i taget kunde jag knyta an till specifika aspekter som kommit upp i nästkommande intervjuer, vilket gav ett bra jämförelsematerial.

Efter avslutat transkriptionsarbete vidtog det egentliga analysarbetet. Det blev åtskilliga genomläsningar med markeringspenna i hand. Med den lästa litteraturen sorterade jag vartefter upp intresseväckande utsagor utifrån mina frågeställningar. Grunden för min analys redogör jag för under rubriken 5.2 Analytiska redskap. Därefter vidtog själva sammanställningen och rapportskrivandet.

#### **6.4 Studiens tillförlitlighet och äkthet**

De traditionella begreppen validitet, reliabilitet och generaliserbarhet har sitt ursprung inom den kvantitativa forskningen, där de utgör centrala kvalitetsmått. Begreppen har något okritiskt överförts till den kvalitativa forskningen, men har på senare år börjat ifrågasättas på grund av kopplingen till den positivistiska traditionen, där data är mer eller mindre tydligt mätbara. Kritiken grundar sig i en tveksamhet kring huruvida kvalitativa studier kan ge en absolut och sann bild av den sociala verkligheten, som validitets- och reliabilitetsbegreppen innefattar. Bryman (2011) refererar till Lincoln och Guba, som föreslår två andra grundläggande kriterier för bedömning av kvalitativa studiers kvalitet, nämligen *tillförlitlighet* (trustworthiness) och *äkthet* (authenticity).

*Tillförlitligheten* kan, enligt Lincoln och Guba (Bryman, s.354) delas upp i fyra kategorier, varav jag använt mig av följande tre:

- **Trovärdighet (credibility).** Att skapa trovärdighet innefattar att forskningen genomförs enligt de gällande regler, och att resultaten redovisas på ett relevant sätt. I studien har jag följt Vetenskapsrådets (2002) forskningsetiska regler (se under rubriken 6.5 Etiska överväganden). En modell för att stärka pålitligheten är att använda sig av triangulering. Jag har använt mig av en form av triangulering genom att i undersökningen intervjua tre olika professioner. Vad gäller resultaten, så tror jag inte att detta är en heltäckande beskrivning av den sociala verklighet jag studerat, men att det ändå beskriver av en viktig del av de aktuella skolornas praktik. Eftersom en kvalitativ intervjustudie alltid bygger på ett relativt stort mått av tolkning, så anser jag att det är en omöjlighet att hävda att detta är den enda sanningen. Däremot tror jag att jag genom att underbygga och belysa mina argument väl skapat en begriplig och relevant redovisning av studien, som förhoppningsvis kan bidra med nya perspektiv.
- **Pålitlighet (dependability).** Vid beskrivningen av den teoretiska grunden, metodgenomgången och övervägandena vid analysarbetet har jag vinnlagt mig om att beskriva detta så detaljrikt som möjligt för att studien ska kännetecknas av transparens och upplevas som pålitlig. Läsaren ska få en tydlig bild av studiens syfte, genomförande och resultat.
- **Överförbarhet (transferability)** handlar om huruvida resultaten är överförbara till andra kontexter. Min studie är liten och kan inte göra anspråk på att beskriva sanningar gällande alla gymnasieskolor. Genom att följa den allmänna debatten och studera nyutgiven litteratur med anknytning till området tycker jag mig ändå se tendenser som styrker min tro på

studiens giltighet i stort. Bryman hänvisar till Geertz, som förordar täta beskrivningar av de detaljer som ingår i den undersökta kulturen. På så sätt kan de som tar del av resultaten få ”en databas med vars hjälp de kan bedöma hur pass överförbara resultaten är till en annan miljö” (Bryman, 2011, s.355). Genom en noggrann redovisning av genomförande och analysförfarande samt genom att exemplifiera mina teser med direkta citat från respondenterna i resultatavsnittet har jag ansträngt mig för att göra mina beskrivningar utförliga och täta.

*Äktheten* handlar om studiens konsekvenser, exempelvis om undersökningen ger en rättvis bild av intervjupersonernas uppfattningar och om den bidrar till en bättre förståelse av det studerade området. Genom ett noggrant transkriberings- och analysförfarande har jag gjort vad jag kunnat för att uppfylla detta. Alvesson (2010) påpekar dock att det finns många fallgropar vad gäller intervjupersonernas utsagor. Han menar att det krävs ett stort mått av reflexivitet hos forskaren för att kunna bedöma utsagors relevans. Jag har vinnlagt mig om detta genom att medvetet eftersträva ett öppet och holistiskt perspektiv och genom ett reflexivt förhållningssätt genom hela studien.

För studiens trovärdighet måste även forskarrollen problematiseras. Kvale och Brinkmann (2009) betonar att forskarens integritet, det vill säga kunskap, erfarenhet och hederlighet är väsentliga faktorer. Hederligheten kopplar jag samman med trovärdigheten, se ovan. Att inom rimliga avgränsningar redovisa sin förförståelse är ett kvalitetskrav enligt Larsson (1994). Genom många års arbete inom skolans värld och genom litteraturstudier har jag samlat på mig både erfarenhet och kunskap. Inför denna studie fokuserade jag på att läsa in mig på ämnesområdet i stort med särskilt fokus på gymnasieskolans verksamhet. Detta innebär för mig en relativt stor förförståelse, vilket kan innebära både möjligheter och hinder i forskningsarbetet. Att vara insatt i ämnet och inläst på forskningsläget är en förutsättning för att kunna ställa adekvata frågor, tolka utsagorna och att göra en relevant analys, men det kan givetvis också innebära vissa förgivettaganden och en minskad öppenhet för nya perspektiv. Min förförståelse kan jag dock aldrig göra ogjord, något som jag heller inte tror är önskvärt, eftersom fördelarna överväger. Det gäller istället att förhålla sig till den. Att inta en reflexiv hållning under hela forskningsprocessen anser jag, med stöd ibland annat Alvesson och Sköldberg (2008) och Alvesson (2010) vara det bästa sättet.

## **6.5 Etiska överväganden**

De grundläggande etiska principerna handlar om frivillighet, integritet och konfidentialitet för personer som ingår i studien. Vetenskapsrådet (2002) har utarbetat följande forskningsetiska principer, vilka jag informerat om i det inledande skedet vid varje intervju:

- Informerat samtycke. De deltagande personerna ska veta om undersökningens syfte och dess genomförande. De ska också känna till att deltagandet bygger helt på frivillighet, och att de har rätt att avbryta sin medverkan eller låta bli att svara på eventuellt obekväma frågor.
- Konfidentialitet. Intervjupersonerna har rätt att vara helt anonyma i studien. Eventuella namn som nämns i rapporten är därför fingerade. Alla uppgifter som kan knytas till någon enskild person behandlas med största möjliga försiktighet. Det inspelade och utskrivna intervjumaterialet förvaras på säker plats.
- Nyttjande. Insamlade uppgifter kommer endast att användas för studiens syfte.

Enligt Kvale och Brinkmann (2009) är det viktigt att ha ett etiskt förhållningssätt under hela forskningsprocessen, allt ifrån studiens planering till dess avslut. Givetvis beror de etiska övervägandena på vilket forskningsområde man valt att studera. Min studie kan knappast betraktas omfatta några särskilt känsliga områden. För att inte röja någon av de medverkandes identitet har jag dock varit noga med att inte nämna någonting som kan kopplas samman med någon specifik person. Alla namn är fingerade, och i förekommande fall har jag ändrat vissa detaljer för att upprätthålla konfidentialiteten. Av samma anledning har jag valt att vid citat ange professionen, men inte vid vilken skola vederbörande arbetar. Då jag anser det befogat för förståelsen har jag skrivit ut vilken slags lärare som gjort ett specifikt uttalande, i övrigt har jag bara angivit professionen ”lärare”.

## 7. Resultat

Efter många genomläsningar av det empiriska materialet har jag funnit några aspekter som återkommit i samtliga intervjuer, ibland flera gånger i en och samma intervju. Dessa aspekter betraktar jag som nyckelfaktorer för förståelsen av de undersökta gymnasieskolornas praktik i arbetet med elever som anses vara i behov av särskilt stöd. Jag redovisar här dessa nyckelfaktorer under rubrikerna *Särskilt stöd*, *Orsaker till att svårigheter uppstår*, *Åtgärder*, *Prioriteringar* och *Status*. Jag avslutar resultatdelen med att redovisa hur studiens respondenter ser på frågan *Kan alla nå målen?*

För att exemplifiera synpunkter som framkommit och göra beskrivningen utförlig och tät (Bryman, 2011) citerar jag respondenterna vid ett flertal tillfällen. Jag återger deras uttalanden i stort sett exakt som det sades. I viss mån har jag dock tillrättat talspråk till mera lättillgängligt skriftspråk. Starka betoningar har jag markerat med kursiverad stil. För att värna om respondenternas konfidentialitet har jag valt att inte ange från vilken skola de olika citaten är hämtade. Av samma anledning anger jag heller inte vilka gymnasieprogram som berörs. Där emot nämner jag i regel vilken profession som jag citerar, eftersom jag anser att det kan ha betydelse för tolkningen. Elevernas röster låter jag höras i de fall deras utsagor direkt tillför något inom de områden som tas upp.

### 7.1 Särskilt stöd - identifiering

Begreppet ”särskilt stöd” är inte helt enkelt att ringa in, vilket berörts i avsnitt 2.5. Ingen av de båda undersökta gymnasieskolorna har heller någon tydlig, gemensam definition av begreppet ”särskilt stöd”. Alla elever behöver stöd för sin kunskapsutveckling, men några behöver mera stöd än andra. Var gränsen går mellan ”normalt stöd” och ”särskilt stöd” är dock svårfångat. En respondent ställer själv frågan ”vad är särskilt stöd?” och fortsätter:

Ja... och vad är ett annorlunda sätt att hantera eleven i befintlig grupp då... alltså, där vet vi inte... är det särskilt stöd? (Rektor)

Respondenterna tycks dock vara eniga om att ”särskilt stöd” är något som bör sättas in när en elev har svårigheter att uppnå kunskapsmålen. Exakt *när* det är befogat att sätta in detta stöd är emellertid lite oklart. Inte heller finns det någon klart uttalad process för att identifiera elever i behov av särskilt stöd. Diagnoser tycks inte vara något uttalat krav för att få del av särskilt stöd. För att identifiera elever i behov av särskilt stöd hänvisar båda skolorna till *överlämnandet från grundskolan*, *screeningtest*, samt till sedvanliga *skrivningar och nationella prov*, vilket jag redogör för närmare nedan.

#### 7.1.1 Överlämnande

På båda skolorna åker specialpedagogerna och/eller annan personal från elevhälsoteamet under vårterminens senare del ut till kommunens olika grundskolor och inhämtar information från klassföreståndare, rektor och elevhälsopersonal om blivande elever i behov av särskilt stöd. På Ekskolan har man utarbetat ett enkelt dokument som i förväg skickats ut till grundskolans lärare, där man ombeds att fylla i sådan information som en av specialpedagogerna uttrycker ”vi på gymnasieskolan bör veta om för att eleverna ska lyckas så bra som möjligt i sin studiesituation”. Även Bokskolan har i förväg skickat ut ett formulär som man ber berörd grundskolepersonal att fylla i innan själva överlämnandemötet, men detta utförs, enligt specialpedagogen inte alltid, vilket han beklagar.

Båda skolorna har ett system där elevhälsans personal, inklusive specialpedagoger, vid höstterminens start för vidare den information man inhämtat från grundskolorna till gymnasieskolans pedagoger. Ekskolans specialpedagog och rektor tycker sig ha funnit en väl fungerande överlämnandegång. På Bokskolan tycker man sig inte ha hittat formerna riktigt ännu.

Vilken och hur mycket information behöver man få från den avlämnande skolan? På båda skolorna finns en ambivalens kring detta. Å ena sidan anses det viktigt att få veta "allt" för att kunna tillrättalägga organisationen och undervisningen så mycket som möjligt utifrån specifika behov. Några av de intervjuade lärarna uttrycker att det är viktigt att få tillräcklig information för att "inte begå onödiga misstag". Å andra sidan uttrycker några av respondenterna att man ibland får veta "för mycket", vilket dels kan vara etiskt tveksamt, dels kan bidra till författade meningar och negativa förväntningar. En av de intervjuade specialpedagogerna är mycket kritisk till vissa överlämnandemöten som enligt honom ibland ger irrelevant information:

Men ibland får vi reda på saker som vi inte har med att göra, det blir mycket prat vid sidan om... Jag tycker att egentligen så borde föräldrar, elev och SYV (studie- och yrkesvägledare, min anm.) på våren i 9:an sätta sig ner och... vad vill *jag* att gymnasiet ska veta om mig? För det som sägs där tror jag föräldrar inte har en aning om, och hade jag varit förälder så hade jag *absolut* inte velat att det kom fram... Det har jag reagerat mot. Jag tycker läraren eller förälder och elev kunde skriva ner att det här är det viktigaste att de vet om mig. Och sedan kommer det här med kunskaper... så här är det med engelskan och med matten si och så... Något annat skulle inte få förekomma, endast det föräldrar och elever vill. (Specialpedagog)

Även en av de intervjuade pedagogerna uttrycker tveksamhet till rutinerna för överlämnandet, men mera gällande vilka som ska ta del av den överlämnade informationen:

Det är ett övervägande vad som ska lämnas över och inte. Jag tror det vore bättre att man hade en diskussion innan med mentor, elevvårdsteam, specialpedagog och möjligtvis rektor. Att alla undervisande lärare ska veta allt är jag tveksam till. För det kan ju finnas saker som har förändrats under sommaren, det kan fungera annorlunda i en ny miljö, man kanske fungerar annorlunda i en ny klass. (Lärare)

En av specialpedagogerna påpekar också att lärare ibland kan komma några veckor in på terminen och påtala att den information som getts om dessa individuella behov inte alltid stämmer. Han menar att detta kan ha att göra med att eleverna fått en chans att byta roll, men att det också kan vara så att den givna informationen bidragit till att lärarens bemötande blivit annorlunda, vilket medför att befarade problem inte alls uppträder i den nya klassen.

Samma respondent menar att det viktiga är inte att delge vilka eventuella diagnoser de blivande gymnasieeleverna har, utan mera att konkret peka på de individuella behoven. Han exemplifierar:

Den här eleven behöver ha inläst material, och den här behöver muntliga instruktioner... och allt som eleven ska läsa på lektionen måste han ha fått i sin dator *innan*... och jaa, så där riktigt *konkret*. (Specialpedagog)

Det finns alltså flera olika synpunkter, förväntningar och perspektiv på hur ett välfungerande överlämnande ska ske; *hur* det hela ska organiseras, *vilken* information som ska ges och *vem* som ska ta del av denna information.

### 7.1.2 Screeningtest, skrivningar och nationella prov

I syfte att informera sig om elevernas kunskapsnivå genomförs på båda skolorna screeningtest i svenska och matematik under läsårets första veckor i årskurs 1. Specialpedagogerna är behjälpliga med att ta fram testmaterial, men det är i huvudsak lärarna som genomför det hela. Specialpedagogerna följer sedan upp elever som uppvisat svaga resultat med ytterligare tester för att mera precist ringa in eventuella stödbehov.

I övriga ämnen, utöver svenska och matematik, försöker respektive lärare på båda skolorna så fort som möjligt skaffa sig en uppfattning om klassens kunskapsnivå genom den ordinarie undervisningen och genom sedvanliga prov. Just låga provresultat är en vanlig anledning till att väcka frågan om särskilda insatser behöver sättas in. Somliga lärare låter eleverna göra omprov, ibland både en och två gånger, medan andra är mycket restriktiva till omprov. De menar att eleven fått sin chans vid det första provtillfället, och att man inte har tid att stanna kvar vid det undervisningsmomentet, utan måste gå vidare i kursen.

De nationella proven spelar en stor roll på båda skolorna. En del lärare lägger, enligt respondenterna, upp stora delar av sin undervisning utifrån de nationella provens kunskapskrav, medan andra ser proven som endast delvis styrande för undervisningsupplägget. En kärnämneslärare uttrycker det på följande sätt:

På (yrkesprogrammet) har vi ett material som har med (yrkesområdet) att göra, det är ju väldigt bra... Men sedan finns det ju saker som alla måste kunna allmänt, man kan ju inte hålla på att jobba specifikt med (yrkesområdet) hela tiden... man måste ju kunna annat för... för nationella proven som kommer sedan... (Kärnämneslärare)

Denna lärare uttrycker att det finns en motsättning mellan de nationella provens kunskapskrav och önskan om en anpassning av ämnet utifrån det aktuella yrkesområdet.

## 7.2 Orsaker till att svårigheter uppstår

Vilka orsaker anges då till att problem uppstår? I det empiriska materialet framträder olika individrelaterade faktorer tydligast, men även processrelaterade och systemrelaterade orsaker kan skönjas. Den faktor som nämns mest frekvent är *skoltrötthet*, vilket är nära sammanlänkat med *bristande motivation*. Vidare nämns *brister i tidigare skolgång*, *bristande stöd hemifrån* samt *bristande ansvarstagande och mognad*. Några respondenter antyder att *lärares inställning till sitt uppdrag* kan påverka inlärningsklimatet, liksom den rådande kulturen på skolan. Flera intervjupersoner uttrycker en oro för att den nya läroplanen, Gy 11, kan bidra till en återgång till en tydligare differentiering av gymnasieskolan med risk för att ett "A- och ett B-lag" uppstår. Även faktorer som står utanför skolans direkta kontroll nämns.

### 7.2.1 Skoltrötthet och bristande motivation

Den anledning till att svårigheter uppstår som nämns oftast i mitt empiriska material är utan jämförelse det respondenterna benämner skoltrötthet, och som en följd av detta bristande motivation. Ibland nämns begreppen i omvänd ordning, det vill säga att skoltröttheten är en följd av bristande motivation. Vad kan då orsakerna vara till att skoltrötthet uppstår och att motivationen brister? Respondenterna ger flera skiftande förklaringar. Några menar att elever idag känner en maktlöshet i och med att det inte existerar något reellt alternativ till fortsatta studier efter avslutad grundskola, vilket följande citat belyser:

Det är ett jättestort problem! Det är ju hela... hela det svenska skolsystemet, att efter högstadiet då ska du in på gymnasiet... En del elever mår inte väl av detta därför att de har *ingen* motivation överhuvudtaget, de har misslyckats. Jag säger ett hemskt begrepp, vi säger att vi har skolskadade elever. Det är elever som har gått igenom skolan och bara fått höra att de inte duger. (Specialpedagog)

Respondenten uttrycker sig här lite ambivalent. Han uttrycker dels att det är eleverna som har misslyckats, dels att det är skolan som "skadat" eleverna genom att inpränta i dem att de inte duger.

Att vara lite osäker på sig själv och sin framtid och dessutom få höra att man inte duger är något som kan dra ner motivationen, vilket flera elever intygar. Ett citat får exemplifiera:

Men vet inte vad man slåss för, man vet inte vart man vill... Och så får man höra att man inte duger... Då tror jag man kan bli lite skoltrött, när ingen tror på en. (Elev)

Andra elever upplever att det tidvis kan hopa sig alltför mycket arbete på en gång, vilket kan orsaka skoltrötthet, åtminstone tillfälligtvis:

Det är ju det här med läxor och så... det är stressande och tar mycket tid. Ibland känns det lite onödigt, man undrar varför man har det. Det kan bli för mycket på en gång för vissa. Ibland kan det bli jättemånga prov på en vecka. Vi har en, hon går bara halva dagar. Men nu har hon inte varit i skolan alls... (Elev)

Denna elev antyder att effekten av en upplevd för tung arbetsbörda kan bli att man uteblir från undervisningen. "Skolk" tycks vara vanligt förekommande då skoltröttheten tar över. En elev efterlyser mera av lärares engagemang då elever börjar utebli från skolan, och tar upp ett exempel med en klasskamrat:

Alltså min mentor har inte gjort mycket för att han ska vara i skolan. Hon borde ta tag i problemet, prata med honom och höra vad det egentligen är. Jag tycker mentorn ska ta tag i en och fråga "Varför kommer du inte till skolan längre?" Och verkligen ta reda på... Visa lite medmänsklighet alltså. (Elev)

Samtliga lärare uttrycker att elevers svårigheter ofta inte primärt beror på kunskapsbrister, utan väl så ofta på det faktum att elever uteblir från lektioner, eller rent av är borta från skolan längre perioder. Det finns också faktorer som ligger utanför skolans ansvarsområde som kan påverka elevers lust för skolan på ett negativt sätt. En respondent får exemplifiera:

Allt runtomkring... Just på gymnasienivå är det ju jättesvårt... Men vi märker ju det, sådana som inte sover ordentligt och sitter och spelar på datorn halva natten... (Rektor)

Många utsagor kring elevers svårigheter handlar om datorsittande och andra aktiviteter som dränerar eleverna på energi, liksom social utsatthet.

### **7.2.2 Brister i tidigare skolgång**

Som en anledning till att elever får svårigheter med sina gymnasiestudier uppges även brister i den tidigare skolgången. Detta kan handla om att elever inte är utredda när de kommer till gymnasieskolan, vilket en av specialpedagogerna påtalar. Han menar att det vore en stor vinst för både eleven själv och för mottagande skola om "de var utredda och klara" när de kommer till gymnasieskolan. En elev ger uttryck för samma synpunkt när hon säger "på (tidigare skola) brydde de sig inte alls om mina läs- och skrivproblem". En annan elev uttrycker dock att

lärarnas engagemang var större i grundskolan. Där fanns ett mera stödjande förhållningssätt och större möjlighet att knyta relationer genom att de flesta lärare fanns med under hela högstadietiden. På gymnasieskolan med dess kursindelning händer det att man har en lärare under kanske bara ett år eller ändå kortare tid, påpekar denna elev.

Bristerna från tidigare skolgång kan också handla om bristande disciplin och dålig studieteknik enligt en respondent, som uttrycker:

De har ingen studieteknik! Och att de har svårt att passa tider, ha med sig det material de behöver till lektionerna och följa de regler som gäller för undervisningen... Det känns som om det är något som brister från tidigare skolgång... (Lärare)

Även vad gäller betygsättningen finns brister, enligt flera respondenter. En lärare antyder att konkurrensen skolor emellan bidrar till att betygsinflation uppstår, vilket följande citat belyser:

Jag undrar hur de har betygsatts i grundskolan. De kommer hit, och man undrar hur det kan ha gått till! Man borde ha en bättre, en samstämmig bedömning mellan grundskolan och gymnasiet. Det är rena glädjebetyg i vissa fall. Men man hjälper ju inte eleven genom att ge ett för högt betyg, men många känner press på sig att sätta höga betyg. Skolans rykte blir bättre... och lärarens... (Lärare)

Det är inte bara grundskolan som, enligt respondenterna, brister i sina åtaganden. Även Iv-programmet, där en del elever gått innan de kommit in på nuvarande program, anklagas för brister i bedömning och betygsättning. En lärare uttalar att av de elever i hennes nuvarande avgångsklass som inte går ut med fullständiga gymnasiebetyg, har flertalet en bakgrund på Iv-programmet. Om dessa säger hon:

De kommer till oss med betyg, men utan kunskaper! Och då är det inte lätt att hämta in vad man har missat *här*. Men det är inte bara det, de har också en trist attityd och sprider en "anti-pluggkultur" omkring sig. (Lärare)

En annan lärare uttrycker att det händer att elever får alltför mycket hjälp på Iv-programmet, vilket gör det svårt för dem att jobba självständigt sedan. Men detta kan även förekomma i grundskolan, vilket han exemplifierar:

Tyvärr så har han blivit curlad genom hela skoltiden... Han har aldrig behövt göra någonting, för han har haft läs- och skrivsvårigheter. Så istället för att ställa krav och försöka hjälpa honom, så har man sagt: "Nej, du behöver inte göra det!". Och det har han ju försökt med här nu, men jag har sagt att det funkar inte här... Så han gömmer sig verkligen bakom sitt problem, han har aldrig behövt göra någonting. (Lärare)

Här antyds att en diagnos kan användas som förevändning för att sänka kraven. I övrigt berörs inte diagnosers betydelse i någon större omfattning.

### **7.2.3 Bristande stöd hemifrån, bristande ansvarstagande och mognad**

Föräldrarnas stöd är viktigt, något som betonas vid ett flertal tillfällen. Tyvärr brister stödet ibland, vilket kan belysas med följande citat:



Två gånger har vi bjudit in alla föräldrar för att diskutera situationen i klassen. Första gången kom det *en* förälder, och hon jobbar här på skolan... Andra gången kom det *två*... Så ibland kan man undra hur mycket stöd de får hemifrån. Och en gång ringde jag hem till en förälder, det gällde ett åtgärdsprogram, men fick till svar att "Nej, det får han klara själv! Det tar jag inget ansvar för". De bryr sig inte, utan släpper allt ansvar till ungdomarna! (Lärare)

En annan lärare kommer in på brister i elevers uppförande, och menar att de inte fått lära sig hur man betar sig hemma. Detta är något som de behöver kunna när de kommer ut i arbetslivet, påpekar hon:

Vi har talat mycket om det här uppförandet de har, de kommer att misslyckas i arbetslivet, för så kan man inte uppföra sig! Men de har ju ingen uppbackning hemifrån... (Lärare)

Det finns också föräldrar som bryr sig om sina ungdomar, men på fel sätt, anser en lärare. Hon ger exempel på hur föräldrar kan ha synpunkter på undervisningen utan att vara insatta i vare sig skollag, läroplan eller kursplaner. Myndighetsåldern kan också orsaka gnissel mellan hem och skola. En lärare berättar om hur föräldrar kan kräva insyn i sina ungdomars skolgång, något som man som lärare inte kan ge utan elevens tillstånd då de uppnått myndighetsåldern. Detta kan orsaka frustration för alla parter.

Flera respondenter betonar att många elever uppvisar ett bristande ansvarstagande, något som kan lastas hemmen eller förutvarande skola. En lärare menar att dagens elever är "bortcurlade", de har blivit vana att bli servade med allt hemifrån och tycker det är jobbigt att anstränga sig. Därför ger de upp så fort det börjar ta emot. Samma respondent anser att det finns många faktorer utanför skolan som dränerar eleverna på energi, exempelvis datorer, kompisar och fester.

En respondent återkommer flera gånger under intervjun till begreppet "omogen". Han menar att mognadsgraden i en och samma klass kan variera stort, men att skolan inte kan göra så mycket åt det:

Alltså spannet mellan mognadsgraden i en klass är enorm ... En del har ju inte kommit så långt... alltså de är ju 16 år, och kraven är 16 år, men mognaden är en 10-åring... Och där finns exempel att man sitter med dem, man stryker under... Men motivationen tror jag inte att... alltså det är jättesvårt att få dem att bli motiverade plötsligt. Frågan är om det någonsin går, jag vet inte. För många är så omogna, och jag tror det har med hemförhållandena att göra... man kanske aldrig har fått ta ansvar. Men vi är ingen quick-fix-grej här, vi kan inte få dem att mogna, för det är ju någonting som växer fram, det är en process... (Specialpedagog)

Hur mycket föräldrakontakt man ska ha när ungdomarna kommit upp i gymnasieåldern tycks vara en balansgång. Flera respondenter menar att man måste lägga ett stort ansvar på eleven själv, men ett problem tycks vara elever som inte delger sina föräldrar hur studiesituationen är. En rektor berättar om arga telefonsamtal från föräldrar som anser sig ha fått för lite information, och när problemen hopar sig så kommer detta som ett dråpslag. Rektorn är lite självkritisk, men tycker också att skolan måste kunna lägga ett visst mått av ansvar på eleverna själva i den här åldern:

Det är ju klart att vi ska Ig-varna så att föräldrarna får reda på det, det ska vi göra, absolut! Men man måste också kunna lägga ett ansvar på eleverna. Det är *fel* det där... alltså att vi tar ifrån eleverna ansvaret, för det tycker jag att vi gör, och det är *fel*! Nu ska föräldrarna kopplas in så fort det är frånvaro... alltid, alltid så är det föräldrarna... Det tycker jag är fel, för de blir ju i alla

fall myndiga här. Ja, från den ena da'n till den andra, så ska de plötsligt själva ta ansvar... utan att ha gjort det innan alls. Det tycker jag är en stor brist i skolan, faktiskt. (Rektor)

#### 7.2.4 Lärares inställning till sitt uppdrag

I intervjuerna framkommer också att skolans kultur, lärares syn på sitt uppdrag och motiv till sitt yrkesval kan bidra till att svårigheter uppstår. En respondent uttrycker:

Men... det finns ju en *kultur* som är väldigt stark på gymnasieskolan. Här jobbar man för att man är *superintresserad* av sitt ämne... Och jag är inte säker på att man valde det här yrket för att man är *superintresserad* av unga vuxna i utveckling... Så det innebär att man är här, intresserad av sitt yrke, man vill ha elever som sitter på sin plats och tar in... och man tar *ingen som helst* hänsyn till att Kalle har dyslexi eller Stina har ADHD, eller att någon annan behöver ha lite tydliga strukturer. *Men* det finns ju undantag... Men tyvärr är det så att man behöver vara ganska *stark* och ha ganska stor *integritet* för att gå utanför de ramar... (Specialpedagog)

En av rektorerna är inne på samma tankegångar då han uttrycker att även bland nyutexaminerade lärare finns det de som endast är intresserade av sitt ämne, och att detta kan orsaka svårigheter för eleverna. Samma rektor kommer in på lärares syn på sitt uppdrag i relation till elever i behov av extra stöd:

Det kan vara lärarens egen syn på... alltså man ser det just så, att jag jobbar *extra*... men vad är det? Det är lite hur man ser på sin arbetstid... Vi måste komma dit att hur ser jag på... hur ser jag på mitt arbete och mitt uppdrag? Jag kan sätta lite murar och lite gränser och se det jag gör utanför min lektionstid som *extra*... Men vem bestämmer om det är något extra? Man räknar timmar som man gjorde förr... (Rektor)

En annan aspekt framkommer då en lärare antyder att vissa av hans kollegor lätt fastnar i "gamla hjulspår" och inte hänger med i utvecklingen. Han beklagar att det är svårt att införa nya tankesätt i undervisningen.

### 7.3 Åtgärder

En av de centrala aspekterna i min studie berör vilka åtgärder skolan har att erbjuda då en elev befinner sig i behov av särskilt stöd. Skollagen (SFS 2010:800) föreskriver att det är rektors ansvar att behovet av eventuella särskilda insatser skyndsamt utreds och att åtgärdsprogram upprättas om man finner att eleven är i behov av särskilt stöd. Rektor kan delegera beslutan-derätten till exempelvis en lärare. Detta har gjorts på Ekskolan, där specialpedagogerna fått överta ansvaret. På Bokskolan är det mera oklart vem som bär ansvaret för åtgärdsprogrammen.

Eftersom *åtgärdsprogram* är det centrala verktyg som föreskrivs (SFS 2010:800) då elever anses vara i behov av särskilt stöd, har styrt in en del av mina intervjufrågor åt denna punkt, vilken fått ett eget avsnitt nedan. Övriga åtgärder som berörts i mitt empiriska material är olika former av *kompensatoriskt stöd*. En del andra åtgärder har också nämnts, vilka jag samlat under rubriken *övrigt stöd*.

#### 7.3.1 Åtgärdsprogram

Skollagen (SFS 2010:800) föreskriver att en utredning ska göras så fort det upptäcks att en elev riskerar att inte nå kursplanernas kunskapsmål eller har andra svårigheter i skolan. Rektor ansvarar för att utredningen kommer till stånd, och den ska göras i samråd med elevhälsan.

Om utredningen visar att eleven är i behov av särskilt stöd ska ett åtgärdsprogram upprättas. Av programmet ska det framgå vilka behoven är, hur de ska tillgodoses samt hur insatta åtgärder ska följas upp och utredas. Åtgärder ska vara både kort- och långsiktiga, de ska relatera till läroplanens mål och kursplanernas kunskapskrav och de ska omfatta hela elevens skolsituation. Vid åtgärdsprogrammets upprättande ska elev och elevens vårdnadshavare ges möjlighet till delaktighet, allt enligt gällande skollag.

På båda skolorna har man under de senaste åren styrt upp arbetet med åtgärdsprogram. Tidigare har det varit ett tämligen eftersatt område. På båda skolorna har man ägnat kompetensutvecklingstid åt att implementera åtgärdsprogrammen, och på båda skolorna har det upprättats någon form av mall för hur programmen bör skrivas. Specialpedagogerna har haft en central roll i detta. Arbetet med åtgärdsprogram fungerar, enligt respondenterna, dock ännu inte tillfredsställande. På min fråga hur långt man bedömer att arbetet med åtgärdsprogram kommit får jag svaren:

Oj, vad svårt! Vi har en arbetsgång som är *tydlig*, som finns på vår lärplattform. Vi finns tillgängliga för handledning, rektorerna har delegerat *allt* till oss så vi sköter hela apparaten... bra, tycker vi, men enormt tidskrävande... (Specialpedagog)

Alltså, om jag ska vara ärlig, så vet jag inte hur det är just nu... för det ändras, det ändras från vecka till vecka! Vi har haft genomgång många gånger hur man ska skriva åtgärdsprogram, och när det så är spikat då kommer det något nytt... Ska jag erkänna så vet jag inte hur man ska göra just *nu*... (Lärare)

Arbetet med åtgärdsprogram har mötts av en del motstånd från lärarna, som tycker att det är en alltför tidskrävande process. Stor vikt läggs vid elevens eget ansvar. Följande citat belyser detta:

Det kan vara ett bra redskap, men mycket jobb... Det är inte säkert att eleven följer det ändå. Tveksamt om det är värt all den tid det tar... (Lärare)

När det finns ett intresse hos eleven och en vilja att jobba, då kan åtgärdsprogrammen fungera bra. Det finns elever som verkligen har nytta av det om det visar på ett förnyat sätt att lära sig saker på. Ibland har jag som lärare kunnat förändra undervisningssättet så att eleven lär sig bättre. Men det är enormt tidskrävande... Och om intresset inte finns, då hjälper inte ett åtgärdsprogram heller... Ser man till mängden åtgärdsprogram i relation till det arbete det är med dem, då kan jag inte se dem som fullt användbara. (Lärare)

Det senare citatet antyder att åtgärdsprogrammet medfört att läraren i viss mån förändrat sin undervisning. I övrigt betonas mest att det är elevens egen motivation och intresse som avgör om programmet bidrar till framgång eller inte.

En anledning till lärares misstro mot åtgärdsprogrammen är att det blir mycket pappersarbete och att processen drar ut på tiden:

Nej, alltså, vi har inte skrivit så mycket åtgärdsprogram och det blir... Jag är *allergisk* mot alla dessa åtgärdsprogram... alltså det är ju bara en massa papper som skrivs, det *händer* ju ingenting! Jag hade en elev tidigare som var lite problematisk, och vi skrev åtgärdsprogram på åtgärdsprogram... men alltså, man måste ta tag i saken *på en gång*, det får inte bli så att det skrivs en massa papper och drar ut på tiden! (Lärare)

En lärare berättar att han inte använder sig av traditionella åtgärdsprogram, ”för att skriva en

massa papper, det tjänar ingenting till”. Däremot är han noga med att kontinuerligt för egen del dokumentera vad som beslutats och gjorts i enskilda elevärenden, detta ”för att ha ryggen fri”.

Det råder viss osäkerhet om *när* det bör skrivas åtgärdsprogram och av *vem* dessa ska skrivas. Specialpedagogerna är den yrkesgrupp som är bäst pålästa vad gäller reglerna kring åtgärdsprogram, men hos rektorer och lärare råder viss tvekan. Osäkerheten gäller både i vilka situationer det ska anses befogat att skriva åtgärdsprogram, om programmen ska skrivas för elever som passerat myndighetsåldern och vems ansvaret för själva upprättandet egentligen är. Följande citat belyser detta:

Alltså, jag tror att man skriver åtgärdsprogram på *fel sätt*... För vi gör det ju bara i ... liksom i specialfall... är det till exempel någon som skolkat, då behöver man ju inte skriva åtgärdsprogram, då får man diskutera andra lösningar... Det är när det är riktigt, det är *riktigt mycket* bekymmer... här måste vi agera! För jag vet ju att det finns skolor där man skriver så fort en elev riskerar Ig i ett ämne, så skriver man ett åtgärdsprogram, och det är ju inte meningen riktigt... utan det är ju när det är *riktig kris*... (Rektor)

Jag har inte skrivit ett enda åtgärdsprogram... det är nog... fyra år sedan... Men jag har väl inte haft anledning att skriva någonting direkt, och de eleverna som jag hade på (yrkesprogram) som jag skulle kunna skriva ett åtgärdsprogram åt, det tog rektor hand om. För han ansåg att det var helt meningslöst att sitta och skriva någonting om dem... de var ju så pass gamla, de var över 18 år... Ja, just det, när de är över 18 år så ska man inte skriva åtgärdsprogram, sa min rektor då i alla fall... (Lärare)

Ansvaret för åtgärdsprogrammen har på Ekskolan delegerats till specialpedagogerna. På Bokskolan tycks ingen delegation ha skett, varför rektor måste ses som ansvarig. På Ekskolan är gången att den lärare som ser att en elev är i behov av särskilt stöd först ska anmäla detta till specialpedagogerna. Ansvarig specialpedagog tar därefter beslut om det ska göras en utredning. Utifrån denna utredning beslutas om ett åtgärdsprogram ska upprättas, vilket berörs lärare i så fall ansvarar för. Är det en elev som visar sig ha många åtgärdsprogram så är det mentorns ansvar att skriva ett övergripande program. Specialpedagogerna ska finnas till förfogande för råd och stöd i detta arbete, något som de inte fullt ut hinner med, vilket intygas av både lärare och specialpedagogen själv. Just kring dessa övergripande program har skolan inte hittat fungerande former. Ansvaret för de övergripande programmen ligger alltså på mentorerna, men dessa anser sig inte ha varken tid, helhetssyn eller kunskap om hur de övergripande programmen ska skrivas, enligt de intervjuade lärarna. De uttrycker också en stor osäkerhet hur åtgärderna ska prioriteras då det är mycket som behöver göras. Vilka ämnen är viktigast? Den intervjuade yrkesläraren på skolan menar att karaktärsämnena bör prioriteras, eftersom dessa ämnen är svårare att läsa in senare i livet. Den intervjuade kärnämnesläraren anser att kärnämnen är viktigast, eftersom dessa är en förutsättning för fortsatta studier.

På Bokskolan är ansvarsfördelningen för det praktiska arbetet med åtgärdsprogrammen lite mera oklar. Rektor säger att det är specialpedagogen som skriver programmen, specialpedagogen säger att det är rektor eller lärarna själva som skriver, medan lärarna säger att det är specialpedagogens eller möjligen rektors ansvar. I vilken mån det föregås av en kartläggning/utredning är oklart. En lärare säger att det knappast skrivs några åtgärdsprogram alls på skolan. Av sammanhanget framgår att det fungerar olika inom de olika sektorer som skolan är indelad i.

Skollagen (SFS 2010:800) fastslår att eleven själv och dennes vårdnadshavare ska ges möjlighet att delta vid åtgärdsprogrammets upprättande. Detta verkar dock vara sällsynt på de undersökta skolorna. Fem av de sex eleverna har i nuläget minst ett åtgärdsprogram, men ingen av dem uppger sig ha varit med vid upprättandet. Inte heller deras vårdnadshavare tycks ha varit särskilt delaktiga. Eleverna är dessutom ofta osäkra på vad som står i programmen, vilket framgår av följande citat:

Det var läraren som skrev det. Jag tror jag har ett ex hemma... men jag kommer inte ihåg vad som står i det. Det var längesedan det skrevs... (Elev)

Det var min lärare som skrev det, men jag fick ju gå med på det i alla fall. Men jag kommer verkligen inte ihåg vad som står i det... men jag har det hemma. (Elev)

Jag tror inte jag var med. Men det är nog ganska bra med åtgärdsprogram, för man får ju reda på exakt vad man ska göra. (Elev)

Jag vet inte vad det kallas, men jag fick en sådan där... lapp... där hon hade skrivit vad det var som gått snett i kursen... så jag fick ta hem och mina föräldrar fick skriva på... Där står vad jag ska göra för att få G. (Elev)

Av döma av dessa elevers utsagor så har åtgärdsprogrammen ett starkt individfokus. De är främst inriktade på vad eleven själv ska göra. Även lärarnas uttalanden tyder på att elevfokus- et är stort i de program som skrivs. Specialpedagogerna och en av rektorerna uttrycker dock en medvetenhet om att hela elevens skolmiljö ska belysas och att åtgärderna bör inriktas på flera nivåer. För uppföljning och utvärdering av programmen har man ännu inte funnit några välfungerande rutiner.

### 7.3.2 Kompensatoriskt stöd

Båda gymnasieskolorna erbjuder de elever som anses vara i behov av särskilt stöd olika kompensatoriska hjälpmedel i form av talsyntes, rättstavningsprogram och andra dator- baserade program.

På båda skolorna disponerar alla elever en egen dator för skoländamål. För elever med läs- och skrivsvårigheter finns på båda skolorna möjlighet att få inlästa läromedel. Flera av eleverna vittnar om att inlästa läromedel är till hjälp, även om det kan finnas vissa komplikationer, vilket följande citat belyser:

Men det är ju det här med böckerna, att jag ville ha dem inlästa. Jag har fått det i svenska och (ohörbart). Jag vet inte varför jag inte har fått det i alla ämnen. Jag sa i början när jag träffade dem att jag har problem med läsningen... och då sa de att "jo, men vi ska hjälpa dej". Men sedan har det inte hänt någonting. (Elev)

Elever med läs- och skrivsvårigheter kan även få förlängd tid vid prov och andra tester. Det ges också exempel på mer eller mindre ideella initiativ från enskilda lärare. Exempelvis har en lärare, helt utan ersättning, erbjudit elever extra undervisning på lördagar. En yrkeslärare berättar att han erbjuder elever att komma in på en annan klass lektioner för att få extra tid, men beklagar att det är svårt att hinna ge det enskilda stöd han önskar ge.

En vanlig form av kompenserande stöd är enligt Skolverket (2008) olika former av "stöd- stugor" dit elever kan komma och få riktat stöd i olika ämnen. Detta finns också sedan något år tillbaka på de båda studerade gymnasieskolorna. Ekskolans "stöd- stuga" är öppen i stort sett hela skolveckan, och erbjuder stöd i de flesta teoretiska ämnen. Den riktar sig inte enbart till elever i behov av särskilt stöd:

Vår tanke var när vi startade upp ("stödstugan") att det ska vara som ett öppet studiecenter, dit alla har tillträde. Det spelar ingen roll om du är A- eller Mvg-elev, eller om du riskerar att inte nå målen... Du är lika välkommen dit... (Specialpedagog)

På Ekskolan kan elever som riskerar att inte nå målen få studietid i "stödstugan" inskrivet som en åtgärd i åtgärdsprogrammet, men elever kan också välja att gå dit på eget initiativ på håltimmar eller på lektionstid efter tillstånd från undervisande lärare. Även elever som vill satsa på ett högre betyg kan gå dit för att få extra hjälp. Tanken med denna modell är att elever inte ska känna sig exkluderade av att gå till "stödstugan", utan det ska vara en naturlig studieplats för alla elever. Problemet med detta koncept är att det ibland kan bli många elever samtidigt, vilket kan göra det svårt att hinna med att ge stöd till alla. "Stödstugan" bemannas av olika lärare vid olika tidpunkter, och har i viss mån fungerat som en utfyllnad av tjänster. För att skapa någon form av kontinuitet, har skolans specialpedagoger hittills själva fått utgöra en stor del av bemanningen, något som de egentligen inte anser sig ha tid till. Det händer att även lärare tittar in i "stödstugan" för att dryfta någon aktuell fråga med specialpedagogerna, eftersom det är en plats där de ofta återfinns.

Bland de elever från Ekskolan som jag samtalat med är meningarna delade om "stödstugans" funktion. Några ser det som en plats där man till stora delar kan få hjälp och stöd, men särskilt en elev har negativa erfarenheter:

I ("stödstugan") tycker jag det är alldeles för stökigt. Det är många problembarn som sitter där och spelar musik högt, och bara sitter där... Lärarna säger väl till ibland, men inte alltid. Så finns det ju en del andra också, men det är många problembarn. (Elev)

Bokskolans "stödstuga" är bemannad av ämneslärare två timmar två dagar i veckan, och erbjuder stöd i svenska, engelska och matematik. Även här är alla elever välkomna, inte bara de som riskerar att inte nå målen. Enligt rektor har man under årens lopp provat sig fram med olika koncept som inte alltid fungerat så bra, men med denna modell är man hittills mycket nöjd. På båda skolorna finns också möjlighet att läsa vissa ämnen i mindre undervisningsgrupper.

När det gäller karaktärsämnen är det dock svårare att finna fungerande stödstrukturer. Att erbjuda stöd i olika karaktärsämnen i en "stödstuga" fungerar inte, eftersom den specifika kompetensen bara finns hos respektive yrkeslärare. På båda skolorna försöker man hitta fungerande stödstrukturer inom respektive program, men de intervjuade yrkeslärarna uppger att de känner sig frustrerade över att inte ha tillräckligt med tid för att ge det extra stöd som behövs. En av yrkeslärarna menar att det är viktigare att satsa på att ge stöd i karaktärsämnen än i kärnämnen, eftersom de senare går att läsa in på Komvux eller folkhögskola. Karaktärsämnen däremot är svårare att hämta igen senare. Båda de intervjuade yrkeslärarna uttrycker att de skulle önska sig mera råd och stöd hur man bäst hjälper elever i svårigheter, men betvivlar att specialpedagogerna har kompetens nog för detta eftersom de saknar erfarenheter från de specifika ämnesområdena. Båda rektorerna betonar att det är undervisande lärares skyldighet att ge extra stöd åt elever som behöver det. En av rektorerna uttrycker att det optimala vore om just de undervisande lärarna själva ansvarade för stödsatserna inom sina ämnen, eftersom de bäst känner både sina elever och sitt ämnesområde:

Ja, jag tror att det skulle hjälpa mycket om man... om de flesta pedagogerna kunde ha lite mindre undervisning i... i det normala, och de själva fick lite tid att hjälpa dem... inte skicka dem till specialpedagogerna, utan att de själva hade det ansvaret. Jag tror ju att det *mesta* går att lösa med

ordinarie lärare... Det är vissa *specialare* som man kan behöva specialpedagogisk kompetens för, men de flesta skulle ordinarie lärare kunna hjälpa på ett bättre sätt... (Rektor)

Denna respondent menar att detta till stor del skulle kunna fungera redan idag, utan några stora organisatoriska förändringar, om lärarna hade en mera holistisk syn på sitt uppdrag:

Om mitt uppdrag är den här gruppen, och jag har de här 45 timmarna... det kanske ryms inom de 45 timmarna... men det är lite hur man ser på sin arbetstid... alltså att man ser det så att man jobbar extra... Men vad är det? bara för att man behöver hjälpa någon extra en timma eller en halvtimma då och då... det kanske ryms i de 45 timmarna? (Rektor)

### 7.3.3 Övrigt stöd

Utöver ovan nämnda kompensatoriska stöd erbjuds ibland också mera specifika specialpedagogiska insatser. På båda skolorna ägnar specialpedagogerna tid åt samtal med eleverna, ibland med syfte att öka elevers motivation, ibland av mera kartläggande karaktär. På Bokskolan ger specialpedagogerna ibland enskild undervisning. Elever som uppträder störande kan ibland "plockas ut" för att ge klassen studiero. Specialpedagogerna på Ekskolan erbjuder även i mån av tid och behov sitt stöd i klassrumsmiljön. I viss utsträckning finns möjlighet till undervisning i mindre grupp på båda skolorna.Handledning av lärarkollegorna är för närvarande ingen stor verksamhet på någon av skolorna, dels beroende av tidsbrist, dels genom att det är, som en av specialpedagogerna uttrycker det, *mycket, mycket känsligt*. Däremot försöker specialpedagogerna ge råd och stöd åt sina lärarkollegor "by pass", det vill säga på kafferaster och vid andra informella möten. På Ekskolan berättar den intervjuade specialpedagogen att lärare gärna söker upp honom i "stödstugan" eftersom det är en plats där man vet att han ofta finns.

Ekskolans specialpedagog berättar att man planerar att göra en satsning på studieteknik för kommande ettor, eftersom detta tycks vara någonting som många elever saknar. Hit hör också att ge hjälp att planera sin tid. Det finns elever som behöver hjälp att strukturera upp sin tid, exempelvis genom ett veckoschema. Båda specialpedagogerna betonar vikten av tidiga insatser. Alla respondenterna kommer på något sätt in på ämnet samverkan: samverkan med föräldrar, vilket inte alltid tycks vara så lätt, samverkan med kollegor, vilket tiden inte alltid räcker till för, och samverkan med andra professioner. Respondenterna från båda skolorna uppger att man har väl fungerande elevhälsoteam, som kan fånga upp elever då är annat än rent pedagogiska insatser som behövs. Däremot fungerar inte alltid samarbetet med externa aktörer, exempelvis BUP och socialtjänsten, så väl. Resursbrist och sekretess anses vara orsaken.

För elever med en tuff studiesituation kan skolorna erbjuda reducerat program, det vill säga att vissa ämnen/kurser plockas bort. Eleverna går då ut gymnasieskolan med ofullständiga betyg, men kan i bästa fall ändå vara "anställningsbara". Man kan också utöka den arbetsplatsförlagda undervisningen. Om elever visar bristande motivation händer det att man försöker få honom/henne att byta program, något som framför allt yrkeslärarna nämner.

Flera av respondenterna kommer in på hur viktigt bemötandet och det personliga tilltalet är, inte minst för elever i svårigheter. En av lärarna uttrycker det på följande sätt:

Att bygga upp goda relationer... det är ju så viktigt, både för elevernas och lärarnas del. Det är ju en av de stora fördelarna för oss yrkeslärare, kan du ha elever i flera karaktärsämnen, så skapar du relationer som kan göra det betydligt lättare att undervisa... (Yrkeslärare)

En respondent påpekar i detta sammanhang hur viktigt det är med ”rätt man på rätt plats”. Han menar att ”vi är olika duktiga på att se och bry oss” och fortsätter:

Vi känner ju att det är ett visst *ansvar* för *rektorerna* också, att tänka till vid tjänstefördelningen... För nu i år så var det så där att både A och jag bara... ”men *hur* har hon tänkt?” För då har hon lagt en pedagog som vi *vet* inte bryr sig överhuvudtaget, utan kan kläcka ur sig sådant där som ”Behöver du hjälp med det lätta?” Och låter honom ta sådana klasser (ohörbart) *absolut* inte! (Specialpedagog)

Även eleverna återkommer till hur viktigt bemötandet är. En elev uttrycker att ”alla lärare är inte så uppmärksamma så de ser det som de behöver se”. En annan elev upplever att man kan bli sämre bemött på grund av att man inte har så lätt för sig i ett visst ämne:

Det känns som om han favoriserar vissa elever... Det känns som om han behandlar oss anorlunda för att vi inte kan... (Elev)

För elever som inte vill eller har tillräckliga kunskaper för att påbörja något av de 18 nationella programmen finns möjlighet att gå ett lärlingsprogram eller introduktionsprogram. ”permanentats. För att gå ett lärlingsprogram behöver man, precis som på yrkesprogrammen, ha godkänt i minst åtta ämnen. Man ska också läsa kärnämnen i samma omfattning som på yrkesprogrammen, men genom att den arbetsplatsförlagda utbildningsdelen är större, så måste i praktiken kärnämnen läsas in på kortare tid. Detta innebär, som flera respondenter påpekar, att lärlingsprogrammet inte är något verkligt alternativ för de ”skoltrötta” eleverna, något som många hoppats på och trott. Introduktionsprogrammen är till för de elever som inte är behöriga att gå ett nationellt program, det vill säga inte har godkänt i minst åtta ämnen. Det kan ses som ersättning för förutvarande Individuella program, men genom de fem olika inriktningarna (se avsnitt 2.2) är avsikten att mera specifikt kunna möta olika behov.

På båda gymnasieskolorna menar de intervjuade rektorerna att man inte riktigt hittat formerna för dessa alternativa program, vilka ännu så länge inte bedrivs i någon stor omfattning. Min studie har heller inte fokus specifikt på dessa program, varför jag inte ägnat dem någon stor uppmärksamhet.

#### 7.4 Prioriteringar

Hur görs eventuella prioriteringar om stödbehoven är stora? Vem får åtnjuta stöd i första hand, vilka behov anses viktigast att möta och vilket slags stöd ges i främst? Enligt skollagen (2010:800) har alla elever som är i behov av särskilt stöd rätt att få sådant, men verkligheten är inte alltid så enkel. Dels är det en bedömningsfråga vem som ska anses vara i behov av extra stöd, dels visar den krassa verkligheten prov på att det är svårt att fördela skolans många gånger knappa resurser rätt. I mina intervjuer kommer vi flera gånger in på resursfördelningsfrågan. Några respondenter betonar att problemen inte enbart handlar om brist på personella eller ekonomiska resurser, utan också om hur lärare ser på sitt uppdrag (se avsnitt 7.2.4) samt om personalens bemötande och förhållningssätt.

På min fråga hur man prioriterar stödbehoven svarar en respondent:

Det är ju så... åtminstone tänker jag så, att man gör någon slags bedömning av... alltså hur... alltså hur mycket nytta den här insatsen kommer att göra... alltså det här skulle göra stor *skillnad* för den här eleven, då är man mer angelägen om att den här eleven ska få den hjälpen... än om man är mer tveksam... då är man heller inte så angelägen om att sätta in det... Ja, det är någon slags... ja, någon slags bedömning av hur stor skillnad man tror att det gör... (Rektor)



Det kan alltså handla om en förhandsbedömning av hur eleven kommer att tillgodogöra sig det tänkta stödet. Det ges även exempel på hur elever inte svarar upp mot erbjudet stöd på det sätt skolan förväntat sig, vilket kan inverka på lärarens inställning till att ”anstränga sig”, vilket följande citat vittnar om:

För det mesta tycker jag att lärarna är duktiga på att ge stöd... Men det finns ju elever som struntar i det... då... då vill lärarna inte heller ställa upp... och det kan man förstå. Ja, har de skolkat och... ja, struntat i att gå på proven och inte läst sina läxor och så där, då är det ju svårare för en lärare att ställa upp. (Rektor)

En elev menar att hon kommit lite i skymundan för alla ”problembarn”. De som har riktigt stora problem får oftast hjälp, menar han, men själv har han har ”inte varit tillräckligt dålig”, utan fått stå tillbaka för dem som haft större svårigheter.

Som jag tidigare berört finns också delade meningar om vilka ämnen som ska prioriteras då det är aktuellt för en elev med stöd i många ämnen. Yrkeslärarna anser att karaktärsämnena är viktigast eftersom goda kunskaper där ändå kan göra eleverna anställningsbara, och att kärnämnen är lättare att hämta igen senare. Kärnämneslärarna å andra sida hävdar att utan godkända betyg i kärnämnen hindras man i fortsatta studier, varför dessa ämnen bör prioriteras. Rektorerna och specialpedagogerna vill inte ta direkt ställning i frågan, utan menar att alla ämnen är viktiga. En rektor säger att det är sällan han ställs inför prioriteringsdilemmat, varför han egentligen i praktiken inte har behövt ta ställning.

## 7.5 Status

Olika program tillmätts olika status, vilket visar sig på olika sätt. På båda skolorna finns yrkesprogram som är utlokaliserade, och alltså har sina lokaler utanför skolans egentliga område. Detta kan skapa sammanhållning på det utlokaliserade programmet menar en respondent, men medför också känslor av exkludering. Ofta läser dessa yrkes elever kärnämnen på huvudskolan, och där uppstår lätt känslan av att inte riktigt höra till. För att undvika onödiga transporter fram och tillbaka väljer man ofta att koncentrera kärnämnen till ett par heldagar, vilket betyder tunga dagar för eleverna.

I och med Gy 11 (Skolverket, 2011a) så får de elever som väljer ett yrkesprogram inte automatiskt högskolbehörighet. Vill man ha denna behörighet, så måste man aktivt välja till de behörighetsgivande kurserna, antingen som individuellt val eller som utökad studiekurs. Flera respondenter känner sig klivna inför detta. Att inte behöva läsa de högskoleförberedande kurserna kan innebära en lättnad för elever som är mycket skoltrötta, men kan också innebära ett bekvämlighetsval, som de sedan får ångra. Några respondenter menar att istället för att välja till dessa kurser vore det bättre om de från början ingick i programmet, med möjlighet att välja bort dem för de elever som vet med sig att de inte kommer att studera på högskolan. Några respondenter påtalar risken att dagens gymnasieskola med sin uppdelning i högskoleförberedande program och yrkesprogram kommer att öka klyftorna i samhället. En av de intervjuade säger:

Alltså, jag är jättekliven... det finns ju en risk att man får ett A- och ett B-lag.... Men å andra sidan så är det nog en befrielse för många att inte behöva läsa de lite svårare kurserna... och då är det ju bra. Men det är olyckligt för samhället i stort tror jag. Jag tror det är viktigt att uppvärdera yrkeskunskaperna i stort... alltså handens kunskap, mer än vad vi gör idag. (Rektor)

Just detta, en uppvärdering av de praktiska yrkenas status, återkommer flera respondenter till, eftersom ”vi alla är beroende av att hantverkare och andra är skickliga yrkesmän”. En av yrkeslärarna påpekar att de flesta yrken, även inom exempelvis fordon och industri, numera kräver ett både brett och djupt kunnande. Hon menar att elever ibland får felaktig information inför gymnasievalet. Skoltrötta elever eller elever som inte vet vad de vill i livet kan av studie- och yrkesvägledaren hänvisas till ett yrkesprogram med motiveringen att ”där krävs inte så mycket”. Hon anser att om eleverna fick bättre information inför sitt gymnasieval så att yrkesprogrammen fick ”rätt” elever, så skulle programmets status höjas.

En av yrkeslärarna berättar att han medvetet arbetar för att höja programmets status. Han jobbar mycket för att stärka elevernas yrkesstolthet genom att ”pusha dem på alla sätt och vis”. Han betonar att yrket numera kräver hög kompetens, och menar att det är fördomsfullt och okunnigt att se ner på vissa yrken. En lärare ger exempel på hur man velat ge eleverna stolthet över sitt programval genom att trycka upp tröjor åt alla elever med programmets namn på bröstet. Eleverna kände visserligen glädje över tröjorna, men effekten blev också att de blev än utpekade och kände sig än mer nervärderade av elever på mera statusfyllda program.

Eleverna själva är mycket väl medvetna om hierarkierna i skolans värld. Följande citat får belysa detta:

Alltså Bygg, det är det värsta man kan gå, där går det bara problembarn. Och så är det ju Samhället, där är det bara en massa snobbar med snygga kläder och så... Där ville jag inte gå... Barn och Fritid är för dem som inte kan någonting... Estet är de med konstiga kläder... Natur för dem som pluggar för mycket. Ofta är det ju så att naturarna tycker själva att de har högst status... De är liksom eliten på skolan... (Elev)

De olika programmets status tycks variera marginellt mellan de olika skolorna. Tydligt är dock att de yrkesförberedande programmen står längst ner på skalan.

Också mellan olika lärargrupper kan det skönjas en viss statuskillnad. En respondent ger exempel på hur svårt det är att få kärnämneslärare att vilja jobba på vissa yrkesprogram. Detta får till följd dels att det gärna blir de nyanställda lärarna som får sina tjänster där, dels att omställningen på kärnämneslärare är stor på yrkesprogrammen. En av yrkeslärarna uttrycker en önskan om större kontinuitet och att de mera erfarna lärarna skulle svara för kärnämnesundervisningen på de ”svårare” programmen. En av specialpedagogerna är inne på samma tanke-spår. Han menar att skolledningen borde ta ett större ansvar för att fördela arbetsbördan, exempelvis så att lärare på ”tung” program får färre undervisningstimmar. En lärare varnar för att sätta likhetstecken mellan elever på yrkesprogram och elever med skolvårigheter. Även på yrkesprogram finns studiemotiverade och högbegåvade elever, och även på studieförberedande program finns elever i svårigheter. En av yrkeslärarna uttrycker frustration över att det är så svårt att få till stånd ett samarbete med kärnämneslärarna. Hon har gjort flera försök, men upplever att intresset är väldigt svalt från kärnämneslärarnas sida. En svårighet är det stora antalet kärnämneslärare som är inblandade på yrkesprogrammen. Hon uttrycker en önskan om kontinuerliga programarbetslag, dels för att få större förståelse för programmets specifika karaktär, dels för att möjliggöra ett mera långsiktigt samarbete.

## 7.6 Kan alla elever nå målen?

Hur ser då respondenterna på respektive skola på möjligheten för alla elever att nå målen? Är detta möjligt, eller är målen för högt satta? Är målen relevanta för samtliga elever?

Bland respondenterna tycks meningarna gå isär. De flesta svarar lite svävande att *i princip alla* ska kunna nå målen om vissa villkor uppfylls. Villkoren handlar då i första hand om motivation, elevens egen vilja och mognad. Några citat får illustrera:

Jag tror det är möjligt för... i princip alla. Det är klart att det blir *tufft* för en del... för vissa att nå alla mål. Så är det ju, men... men *många* fler än vad som görs idag skulle kunna nå målen. Så i princip... men det är ju i den bästa av världar... där vi lyckas motivera, och med motiverade föräldrar och elever så... där allt fungerar... (Rektor)

Jag tror det är väldigt, väldigt svårt för alla att nå ett G, därför att... min uppfattning är att... alltså spannet mellan mognadsgraden i en klass är enorm alltså... En del har ju inte kommit så långt... (Specialpedagog)

Vill man det tillräckligt mycket, så klarar man det. Det är rätt rimliga krav... (Elev)

Det finns dock de som är mera tveksamma till alla elevers möjlighet att nå kunskapsmålen. En respondent menar att vissa elever har andra förmågor, som inte efterfrågas av skolan:

Nej, jag tror inte att alla kan nå målen... Alla passar inte i skolan, det gör de inte... De har andra förmågor som inte kommer till sin rätt här. Det finns de som är *jätteduktiga*, fast på ett annat sätt... och det funkar inte i den här miljön... (Rektor)

Andra respondenter anser att ett villkor för ökad måluppfyllelsen är mera resurser. Större lärartäthet, mindre elevgrupper och mera resurstid på det egna programmet är faktorer som nämns. Åter andra respondenter menar att det inte i första hand är mera resurser som behövs, utan snarare att befintliga resurser används på ett optimalt sätt. Lärarens förhållningssätt och bemötande av den enskilde eleven kan göra skillnad. En respondent uttrycker:

Det här med resurser... det är inte det som är avgörande för om en elev lyckas eller inte... Det är den enskilde pedagogen som kan göra jätteskillnad i sitt klassrum. Man måste kunna skapa relationer... och absolut rätt förhållningssätt... (Specialpedagog)

Även eleverna påtalar hur viktig läraren är. En bra lärare ska, enligt eleverna, vara "peppande" och ha högt ställda förväntningar. Några elevröster:

Det handlar rätt mycket om skolan också. Om man får höra att "Du kommer inte att klara det", om flera lärare säger att "Du kommer inte att klara det", då kommer det att gå åt skogen... (Elev)

Ja, det är bättre att läraren säger, även om han inte tror det, att "du kommer att klara det!", för det hjälper ju den eleven på vägen... Då får man ännu mer hopp, då får man ännu mer vilja och så... (Elev)

Ja, för har man en peppande lärare... alltså en lärare som man kan skoja med, så blir det mycket roligare. De ska kunna ge och ta. (Elev)

En elev, som hållit sig mycket avvaktande under vårt samtal, och knappt yttrat sig mer än vid direkt tilltal, tillägger: "De ska vara bra på att lyssna".

En respondent betonar hur viktigt det är med ”rätt man på rätt plats”, det vill säga att personalen används utifrån sin kompetens. Alla pedagoger är exempelvis inte lika lämpliga att arbeta med elever i behov av särskilt stöd. Båda de intervjuade yrkeslärarna uttrycker önskemål om ökat stöd från specialpedagogerna och om större samverkan mellan kärnämneslärare och karaktärsämneslärare. En lärare efterlyser också mera stöttning från skolledning och politiker för att kunna utföra sitt uppdrag på ett bättre sätt.

## 7.7 Sammanfattning

Resultatet av studien visar att det inom de studerade gymnasieskolorna finns en betydande andel elever som anses vara i behov av särskilt stöd, även om begreppet i sig är svårdefinierat. De verktyg skolorna har att identifiera elever i behov av särskilt stöd är det överlämnande som sker från grundskolan, screeningtest i svenska och matematik som görs av alla elever då de börjar i årskurs 1, ämnesvisa tester och prov, nationella prov samt specialpedagogiska utredningar.

Orsaker till att elevers svårigheter anses i huvudsak vara individrelaterade. Brister hos eleven, eller dennes föräldrar är vanliga förklaringsmodeller. Skoltrötthet och bristande motivation hos eleven är den enskilda orsak som nämns mest frekvent. Processrelaterade orsaker berörs, exempelvis brister i den tidigare skolgången, lärares inställning till sitt uppdrag och den rådande skolkulturen. Den enda systemrelaterade orsaksfaktor som nämns är den nya läroplanen, Gy 11, vilken inger oro genom att den tydligare än tidigare läroplan differentierar gymnasieskolan i studieförberedande och icke studieförberedande program. Också faktorer utanför skolans ansvarsområde nämns, exempelvis bristande stöd hemifrån, aktiviteter som dränerar ungdomarna på energi och social utsatthet.

På båda skolorna har ett mera systematiskt arbete med åtgärdsprogram har nyligen satts igång, särskilt uttalat på Ekskolan. På båda skolorna finns det dock fortfarande brister i detta arbete. Bristerna handlar om bristfälliga kartläggningar och pedagogiska utredningar, otydlig ansvarsfördelning, låg delaktighet hos elever och föräldrar, samt att uppföljning och utvärdering av programmen görs i liten omfattning. På båda skolorna erbjuder man olika former av kompensatoriskt stöd, i första hand genom ”stödstugor”, men också genom exempelvis datorbaserade hjälpmedel och inlästa läromedel. Även undervisning enskilt eller i mindre grupp erbjuds i vissa fall, liksom reducerat program. Då elever uppvisar svårigheter inom flera områden finns ett behov av att prioritera insatserna, men det råder delade meningar om hur dessa prioriteringar ska göras. Någon systematisk, övergripande utvärdering specifikt av stödinsatserna och effekten av dessa görs inte, annat än helt allmänt i skolornas pedagogiska bokslut.

Både personal och elever upplever att olika program tillmäts olika status. De yrkesförberedande programmen står lägre i rang än de högskoleförberedande. De flesta respondenterna anser att alla elever i princip kan nå målen om bara viljan och motivationen finns. Respondenterna uttrycker att målsättningen måste vara att gymnasieskolan ska vara en skola för alla och att den ”i princip” är det. Kursplanemålen anses i stort sett uppnåbara för alla, men den enskilde elevens vilja och ambitionsnivå betraktas som avgörande för om han/hon ska lyckas. Elevers bristande motivation och frekventa avhopp visar dock att målsättningen om en skola för alla inte kan anses vara uppnådd.

## 8. Analys och tolkning

I min analys utgår jag från ett socialkonstruktionistiskt förhållningssätt, vilket innebär att jag betraktar den sociala praktiken, åsikter och tankemönster som socialt konstruerade och beroende av den omgivande kontexten. Sociala konstruktioner har en benägenhet att betraktas som "sanningar" och ifrågasätts därför sällan. I analysarbetet har jag använt mig av en kritisk ansats, med vilket jag menar att jag strävat efter att ifrågasätta sådant som ofta tas för givet och utifrån ett reflexivt förhållningssätt söka visa på nya perspektiv. Jag redogör närmare för detta under rubriken Teoretiska utgångspunkter, avsnitt 5. Analysen har mynnat ut i fyra frågeställningar, vilka jag redogör för nedan.

Under arbetet med mitt empiriska material imponeras jag av alla kloka, duktiga och engagerade människor jag mött i dessa skolor, både personal och elever. Mina respondenter vittnar om att den negativa nyhetsrapportering från skolans värld som vi matas med så gott som dagligen inte ger den enda rätta bilden av skolan. De elever som jag samtalat med vittnar om att det finns många elever som, trots svårigheter av ett eller annat slag, kämpar på och gör sitt allra bästa för att lyckas. Den första fråga jag ställer mig är då: vad menas med att lyckas? Att lyckas måste ställas i relation till gymnasieskolans uppdrag – men vad är då *gymnasieskolans uppdrag*? Det andra jag stannar upp vid är den *motivationsbrist och skoltrötthet* som samtliga respondenter i någon mån talar om. Varför är så många elever omotiverade för skolan? När, var, hur och varför uppstår denna skoltrötthet? Den tredje reflektionen handlar om *åtgärdsprogrammets roll* – varför finns det, trots dess vällovliga syfte, så stort motstånd mot åtgärdsprogram och varför är det så svårt att få processen med dem att fungera? Det fjärde är begreppet "*särskilt stöd*". Vad innebär det egentligen? Vad är det som skiljer "särskilt stöd" från "vanligt stöd" och var går gränsen däremellan? Jag kommer i min analys att stanna inför dessa fyra punkter, och avslutar med frågan "*är dagens gymnasieskola en skola för alla?*"

### 8.1 Gymnasieskolans uppdrag

Media förmedlar ofta en bild av skolan som ett misslyckande, vilket i sig kan betraktas som en social konstruktion. Faktum är dock att ca 30% av alla gymnasieelever inte uppfyller kunskapsmålen för att gå ut med fullständigt gymnasiebetyg inom tre år, och ca 25 % klarar det inte ens inom fyra år (Skolverket, 2012f). Studiens båda gymnasieskolor avviker inte nämnvärt från detta riksgenomsnitt. För att reda ut vad detta eventuella misslyckande består av behöver det ställas i relation till skolans, och i detta fall gymnasieskolans, uppdrag.

Skollagen (SFS 2010:800) slår fast att skolan syftar till att elever ska inhämta och utveckla kunskaper och värden, samt främja elevers utveckling, lärande och livslånga lust att lära. Samtliga respondenter i studien talar dock i någon mån om elever med bristande motivation, elever som utvecklat en stor skoltrötthet och som inte alls har någon lust att lära, åtminstone inte det som skolan erbjuder. Därmed inte sagt att de inte har lust att lära i andra kontexter.

Skollagen (SFS 2010:800) säger angående utbildningens syfte:

Gymnasieskolan ska ge en god grund för yrkesverksamhet och fortsatta studier samt för personlig utveckling och ett aktivt deltagande i samhällslivet. (SFS 2010:800, §2)

Gymnasieskolans uppdrag omfattar således flera aspekter. Vad som menas med "en god grund" klagörs dock inte närmare. I läroplanen för gymnasieskolan, Gy 11 (Skolverket, 2011a) uttrycks 48 under rubriken "Skolans uppdrag" att:

Huvuduppgiften för skolan är att förmedla kunskaper och skapa förutsättningar för att eleverna ska tillägna sig och utveckla kunskaper. (...) Genom studierna ska eleverna stärka grunden för det livslånga lärandet. (...) Skolan ska stimulera elevernas kreativitet, nyfikenhet och självförtroende... (Skolverket, 2011a, s. 6-7)

Att skolans huvuduppgifter är att förmedla kunskaper står således klart. Vad som menas med kunskap och vilken slags kunskap det handlar om är inte lika tydligt utskrivet, inte heller hur förutsättningar bäst skapas för att eleverna ska tillägna sig och utveckla kunskaper eller hur man stärker grunden för elevers livslånga lärande. Vad som ska läras preciseras mera i respektive ämnes kursplan, men frågan uppstår: Varför just dessa kunskaper? Vem kan säga att det är just dessa kunskaper som varje ung människa behöver i sitt framtida samhälls- och yrkesliv? Den nya digitala tekniken utmanar synen på kunskap och lärande och gränserna för vem som äger kunskap och besitter viktiga förmågor kan komma att ändras. Hjärne och Säljö (2008) menar att det är viktigt att skilja mellan att lära och att studera. Människor lär i en rad olika miljöer vilket kan vara något annat än att studera och passa in i skolan institutionaliserade miljö. Med dagens snabba teknikutveckling väcks frågan vilken slags kunskaper våra ungdomar behöver få med sig in i framtiden. Elevrollen ställer krav som inte bara har med lärandet i form av att ta till sig kunskaper och färdigheter att göra. Det handlar lika mycket om att kunna orientera sig i ett enormt informationsflöde, att kunna söka och värdera informationen och kunna omvandla denna information till verklig kunskap. Att elever anses ha studievårigheter innebär ofta att de inte kan leva upp till omgivningens förväntningar på dem i elevrollen, vilket inte behöver innebära att de har problem med lärandet i sig. Däremot blir dessa elever ofta bedömda som ”i behov av särskilt stöd”, något som framkommer i det empiriska materialet.

Kursplanernas kunskapskrav kan ses som en social konstruktion. En läroplanskommitté, bestående av ämnesexperter har beslutat att just detta ämnesstoff ska alla gymnasieelever behärska. Även om kursplanerna i nuvarande läroplan, Gy 11 (Skolverket, 2011a), tydliggör kunskapskraven mera konkret än tidigare läroplaner, så är den verkliga innebörden fortfarande delvis en tolkningsfråga. Jag har inte detaljstuderat varje ämnes kursplan, men ställer frågan: Är det rimligt att alla elever ska uppnå samma kunskaper på samma tid, oberoende av förutsättningar, behov och framtidsplaner? Täcker det in allt väsentligt som kan tänkas behövas för att ge den goda grund som skollagen talar om? Kan lärare i alla lägen tydliggöra för eleverna *varför* de ska inhämta just dessa kunskaper? Om kunskapskraven inte upplevs adekvata av eleverna kan de tänkas bidra till att utveckla omotivation och skoltrötthet.

Båth (2006), som i sin forskning studerat olika reformtexter avseende gymnasieskolans samhällsuppdrag, menar att lärarutbildningen fokuserar mycket på *vad* och *hur*, men alltför lite på *varför* elever ska lära sig det vi kräver av dem. Båth svarar på frågan om skolans uppdrag att det viktigaste är att ”skapa goa, kloka och vettiga människor som strävar efter att utjämna ojämlikhet”. Han menar att gymnasieskolans styrning gått från att skapa samarbetande kollektivistiska till konkurrerande individualistiska, och undrar om detta bidrar till att skapa det samhälle vi vill ha. Även Liedman (2011) är kritisk till dagens skolutveckling. Han anser att den bidrar till att vidga samhällsklyftorna, och uttrycker att ”dagens skola med sin individualisering och konkurrensmentalitet är särskilt ogynnsam för dem som inte från början har sin plats på samhällets solsida” (s.XVI).

En farhåga som väcks hos mig under studiens gång är att kompetenser som kreativitet, empati och mycken praktisk kunskap inte efterfrågas. En respondent stödjer den reflektionen då hon

uttrycker: "Alla passar inte i skolan, det gör de inte. De har andra förmågor som inte kommer till sin rätt här". En annan respondent är inne på samma linje när han beskriver idealsituationen för svårmotiverade elever: "...om de fick jobba med det som passar dem, och med ämnen som passar dem... och liksom få göra sitt bästa... få känna att de lyckas..." Åter en tredje yttrar: "Det blir tufft för en del". Gymnasieskolan, med sitt breda spektrum av program, innebär uppenbarligen ändå inte att alla elever finner sin väg.

Enligt läroplanscitaten ovan ska "skolan stimulera elevers kreativitet, nyfikenhet och självförtroende" (s.7). De estetiska inslagen, vilka kan antas stimulera elevers kreativitet, är i dagens gymnasieskola mycket begränsade. Tidigare var estetisk verksamhet ett obligatoriskt inslag för alla elever. I dagens gymnasieskola finns det, förutom på det estetiska programmet, endast möjlighet att välja detta som individuellt val, vilket i praktiken kan vara omöjligt, exempelvis för en yrkeselev som vill läsa in de högskoleförberedande kurserna. I dagens gymnasieskola finns en tendens till polarisering mellan teoretisk och praktisk kunskap, vilket exempelvis yttrar sig i en tydlig gränsdragning mellan högskole- och yrkesförberedande program. Även i den pedagogiska praktiken kan denna polarisering anses. Yrkeslärarna i min studie efterlyser exempelvis en sammankoppling mellan yrkesämnen och kärnämnen, men kärnämneslärarna tycks inte prioritera en sådan sammankoppling. Tidsbrist, kursplaner och de nationella proven är några av de hinder som nämns. Kanske skulle ett sådant samarbete bidra till att öka elevers nyfikenhet och känsla av sammanhang. Därigenom kunde det bidra till att förhindra skoltrötthet och öka motivation och måluppfyllelse, och därmed bidra till att upprätthålla elevers självförtroende.

## **8.2 Motivationsbrist och skoltrötthet**

De allra flesta barn möter livet med en stor portion nyfikenhet och upptäckarlust. De tar för sig av livets utmaningar och lär sig spontant genom att prova, härma och fråga. De allra flesta börjar också skolan med positiva förväntningar och en vilja att ta till sig ny kunskap. Men någonstans på vägen släcks denna naturliga lust att lära för många barn, ibland väldigt tidigt, ibland lite längre upp i skolåren. Vad händer och varför?

Elevers skolsvårigheter kan enkelt delas in i tre kategorier: kognitiva begränsningar, koncentrations- och uppmärksamhetsvårigheter samt motivationsbrist. Givetvis kan dessa begränsningar påverka varandra ömsesidigt; den elev som har mindre kognitiva förutsättningar eller koncentrationssvårigheter kan lätt tappa motivationen, och den elev som saknar motivation skaffar sig snabbt kunskapsluckor. Uppdelningen kan ändå vara rimlig som ett första steg i att reda ut vilka åtgärder som behöver vidtas för att stödja elever. De båda skolorna som ingår i studien verkar ha relativt goda rutiner för att identifiera och ge stöd åt elever med kognitiva begränsningar. Elever med koncentrationssvårigheter nämns överhuvudtaget inte i mitt empiriska material. Min tolkning är att dessa elever ingår i den grupp som benämns omogna och omotiverade, de som utvecklats vad som kallas skoltrötthet. Detta kan då vara en stor och heterogen grupp, och det tycks vara den som de båda skolorna har svårast att hantera. Kanske hänger det samman – att orsakerna till skoltrötthet är så skiftande gör att skolan har svårt att stödja dessa elever? För den elev som är riktigt skoltrött hjälper det förmodligen inte med erbjudande om stöd i någon "stödstuga" tillsammans med många andra elever med skiftande behov. Viktigt är att ta reda på orsaken till den bristande motivationen, något som kan göras genom samtal samt en gedigen kartläggning och utredning. Den viktigaste informanten är då eleven själv och dennes föräldrar. Vad gäller elevers och föräldrars delaktighet tycks det dock brista en del på båda skolorna. Möllås (2009) studie kring den kommunikativa kontexten vid

olika slags möten i stödjande syfte i skolans värld bekräftar att det finns betydande svårigheter att finna fungerande former för sådana möten och den information som delges. Möllås påpekar att brister i skolans organisation eller i samspelet aktörerna emellan kan orsaka att sådana möten inte alltid får förväntad effekt. Detta kan appliceras på de överlämnandemöten som berörs i min studie. Studiens skolor har ännu inte funnit fungerande former för överlämnandet från grundskolan. Att denna informationsöverlämning fungerar bör vara av stor vikt för förståelsen av elevers eventuella svårigheter, men det gäller då att den information som ges är relevant och att den når fram till rätt personer. Detta är både en etisk och pedagogisk fråga.

Lundgren och Magnusson (2009) påpekar att känslan av skoltrötthet ofta är en process som påbörjats tidigt i elevers skolkarriär, och som har sin grund i att man inte fått sina behov tillgodosedda. En respondent uttrycker att det är för sent att göra något åt elevers skoltrötthet när de kommit upp i gymnasieåldern. Hugo (2007; 2011) ger dock exempel på att skoltrötthet kan vändas till något positivt, även för elever i gymnasieåldern.

Skolverket (2010) har i en rapport sökt efter tänkbara orsaker till elevers skoltrötthet och bristande motivation. Av rapporten framgår att det kan handla om vitt skilda faktorer, som att eleven inte upplever sig delaktig, att undervisningen inte utgår från den enskilde elevens behov eller att relationerna lärare – elev inte alltid är den bästa. Just relationen lärare – elev som en viktig faktor för elevens motivation pekar exempelvis Hugo (2007; 2011) och Hattie (Sveriges kommuner och landsting, 2011) på. Även faktorer som svåra hemsituationer och social problematik kan bidra till att elever tappat motivation för skolan, något som bland annat påvisas i en tidigare skolverksrapport (Skolverket, 2001b). En annan anledning till skoltrötthet kan enligt den tidigare nämnda rapporten (Skolverket, 2010) vara att ett alltför stort ansvar läggs på eleverna. Beträffande ansvar antyder flera av denna studies informanter att elever tar alltför lite ansvar. Kanske är detta inte så motsägelsefullt som det kan verka. Om ett alltför stort ansvar läggs på eleven kan elevens reaktion bli en vägran att ta på sig detta ansvar, med följd att han/hon upplevs som ansvarslös. Från lärares perspektiv kanske ansvaret inte är orimligt, men även här är elever olika. Samma krav kan inte alltid ställas på alla elever, individuella hänsyn måste tas. Ansvarsfrågan är dessutom, enligt min mening, nära sammankopplad med delaktighetsfrågan. Upplever elever sig icke delaktiga så finns en uppenbar risk att de heller inte är beredda att ta ansvar. Även att få betyget ”Icke godkänd” kan bidra till att motivationen sänks (Skolverket, 2010) eftersom det blir en så tydlig markering av misslyckande. Om den nya betygsskalans ”F” kommer att verka mindre stigmatiserande återstår att se.

Skoltrötthet får inte sällan följderna att elever byter program, ibland flera gånger, eller hoppar av gymnasieskolan. Lundgren och Magnusson (2009) ger i sin forskning exempel på hur brister i hanteringen av elevers svårigheter kan orsaka att elevers motivation och intresse för skolan får sig en törn redan i tidiga skolår, vilket kan eskalera med exempelvis senare avhopp som följd. Undersökningar visar att elever som byter program ofta hör till dem som inte fullföljer sina gymnasiestudier (Skolverket, 2001b; Skolverket, 2010; Skolverket, 2011b). Detta är ett samhällsekonomiskt problem, men också ett problem för den enskilde individen eftersom det är mycket svårt att ta sig in på arbetsmarknaden utan fullföljda gymnasiestudier. På sikt kan det bidra till exkludering från samhällsgemenskapen och social utslagning.

Betygsättning och bedömning är ett problematiskt område och ett uttryck för maktutövning. Inte i någon annan situation i livet utsätts vi för så omfattande bedömning som just i elevsituationen. Hur väl utarbetade betygs- och bedömningskriterier vi än har, så rymmer all bedöm-



ning ett visst mått av subjektivitet. Assarson (2009) ifrågasätter om betygsättning överhuvudtaget är förenligt med skolans värdegrund eftersom ingen hänsyn tas till elevers fysiska, kognitiva, socioekonomiska eller andra förutsättningar. Att göra sitt bästa, men ändå inte ”duga” kan vara förödande för både motivation och självkänsla för en ung människa. En naturlig reaktion för att slippa ”misslyckas” är att inte alls försöka, något som kan tolkas som bristande motivation. Liedman (2011) är kritisk till den ökande prov- och kontrollfokuseringen i skolan, som innebär att man mäter det som lätt låter sig mätas. Han menar att andra, mera svår-mätta kvalitativa aspekter av lärandet på så sätt får stå tillbaka. Jag kan till stor del hålla med om detta resonemang. En uppenbar risk med den test- och provkultur som vuxit sig stark i syfte att mäta elevers kunskaper är att traditionella skriftliga prov förblir det främsta sättet att kontrollera kunskapsnivån därför att det är enklast så. Detta innebär en risk för en kvantitativ kunskapsyn på bekostnad av en kvalitativ.

En annan aspekt att fundera över är det som kommer på tal i mina intervjuer om ”glädjebetyg”. Några respondenter ifrågasätter hur elever kunnat få godkända betyg i grundskolan, när de uppvisar sådana kunskapsbrister i gymnasieskolan så att de har svårt att följa undervisningen där. Frågan ställs om det finns en bristande samsyn i de olika skolformerna om vilka kunskaper som krävs? Någon respondent antyder att konkurrensen skolor emellan kan göra att lärare upplever sig pressade att sätta höga betyg för att den egna skolan ska uppvisa goda resultat och framstå som ett gott val för kommande presumtiva elever. Ett högt betyg gynnar dock i förlängningen inte eleven själv om det inte motsvarar en förväntad kunskapsnivå. Kanske kan det till och med bidra till att elever tappat motivationen då de erfar att deras kunskaper, trots godkända betyg, ändå inte räcker till.

Ett begrepp som aktualiseras när jag funderar över symptomet skoltrötthet är KASAM, *känslan av sammanhang*, som myntats av sociologen Antonovsky (2002). Antonovsky menar att just känslan av sammanhang är en förutsättning för att på ett positivt sätt kunna möta de motgångar, påfrestningar och krav som möter oss i livet. KASAM-begreppet består av tre delkomponenter: *begriplighet*, *hanterbarhet* och *meningsfullhet*. Med *begriplighet* menas att de stimuli och den information vi möts av upplevs som sammanhängande, strukturerad och tydlig. *Hanterbarhet* innebär att man har, eller får, de resurser som behövs för att möta de krav man ställs inför. *Meningsfullhet* handlar om i vilken utsträckning man upplever att livet har en känslomässig innebörd, som gör det värt att engagera sig. För att uppleva meningsfullhet är delaktigheten en viktig komponent. Antonovsky menar att dessa tre faktorer utvecklas i högre eller lägre grad, delvis beroende på våra uppväxtvillkor. Skolan kan inte göra så mycket åt barns och ungdomars uppväxtvillkor på alla områden, men ändå är skolan en viktig *del* av deras uppväxtvillkor. De ungdomar vi möter i gymnasieskolan har visserligen en lång historia bakom sig, som vi inte kan ändra på, men vi kan bidra till att göra den tid de tillbringar i skolan så begriplig, hanterbar och meningsfull som möjligt. Jag menar att det handlar om tydlighet vad gäller krav och förväntningar, men också om att medvetet satsa på att bygga goda relationer och att låta elever uppleva verklig delaktighet. Resultaten i min studie tyder på att det finns en del att förbättra i dessa avseenden.

En kategori som inte nämns i mitt empiriska material är elever med uppmärksamhets- och koncentrationssvårigheter. De kan döljas i gruppen ”omotiverade elever”. Eftersom de inte alls omnämns, kan jag ana en viss omedvetenhet kring dessa. Kanske uppmärksammas de inte alls utifrån sin speciella problematik, och får då heller inte det stöd i form av tydlighet och struktur som de behöver. En respondent, en av specialpedagogerna, nämner i förbifarten att

han hjälper vissa elever att strukturera upp sin arbetsvecka. Han skulle vilja att detta kunde göras på den mentorstid man har varje vecka. Han förklarar:

För skulle alla elever få möjlighet att planera sin egen tid, så tror jag det skulle bli mycket bättre. Då skulle det inte bli den där bulldozereffekten att man skjuter allt framför sig. (Specialpedagog)

Detta är ett exempel på att det finns enkla åtgärder, som utan alltför mycket ansträngning från personalens sida, kan bidra till en förbättrad lärandesituation för många elever.

En respondent i min studie uttrycker att elever kan vara ”skolskadade”. Det är allvarligt om skolan bidrar till att ”skada” eleverna. Skolans uppgift är enligt läroplanen (Skolverket, 2011a) att stimulera elevernas självförtroende, något som kan ses som en förutsättning för lärandet. Kanske är det väl så viktigt, för att låna Båths (2006) formulering, att skolan bidrar till att skapa ”goa, kloka och vettiga människor”? I min tolkning innebär det att hjälpa eleverna att uppleva känslan av sammanhang, att bygga upp en inre trygghet, en positiv självbild, en tilltro till sin egen förmåga, en acceptans för människors olikheter och förmåga att bygga sociala relationer. Kanske är det den bästa grunden för yrkesverksamhet, fortsatta studier, personlig utveckling och det aktiva deltagande i samhällslivet som skollagen (SFS 2010:800) talar om? Och för det livslånga lärande som Gy 11 (Skolverket 2011a) talar om?

Ytterligare en reflektion handlar om är den statuskillnad olika gymnasieprogram emellan som framkommer både i mitt empiriska material och i litteraturen (exempelvis Skolverket 1998a; Korp, 2006; Johansson, 2009). Både personal och elever i min studie vittnar om att olika program tillmätts olika status. Även det faktum att vissa gymnasieprogram lokaliseras utanför skolans egentliga område kan tolkas som uttryck för statuskillnad. Vad gör detta med de elever som får erfara att deras människovärde kopplas samman på ett negativt sätt med det gymnasieprogram de valt och den framtid de tänkt sig? Det stimulerar förmodligen varken elevers motivation eller självförtroende (Skolverket 2011a). Assarson (2009) skriver med Foucaults maktteorier som grund:

En skola producerar inte bara den kunskap som ämnena förmedlar, utan också en osynlig kunskap, om hur elever når framgång genom att anta den identitet hon erbjuds inom den rådande maktordningen. (Assarson, 2009, s.85)

Vem och vad bestämmer ett programs eller ett yrkes status och hur kan dessa värderingar tillåtas färga ungdomars skolgång? Att värdera vissa utbildningar och yrken lägre än andra måste betraktas som en mycket seglivad social konstruktion och är knappast förenligt med skollagens (SFS 2010:800) formulering angående skolans uppdrag att elever ska utveckla ”kunskaper och värden” (min kursivering)? Det kan inte heller ses som förenligt med ett demokratiskt förhållningssätt om människors lika värde. Elever kan välja att försöka underkasta sig skolans och samhällets krav så långt som möjligt, men de kan också välja att protestera mot den rådande ordningen. Detta kan ta sig uttryck som ett utagerande beteende eller en uppgivenhet, något som vi ofta benämner omoget uppförande, bristande motivation eller skoltrötthet. Vad görs för att förhindra detta? I min studie nämns ingenting om något egentligt förebyggande arbete. Ändå måste det vara en stor vinst för alla parter om man kan upprätthålla/återfinna elevers motivation och förhindra att skoltrötthet uppstår. Oberoende av hur den tidigare skolgången sett ut, så innebär gymnasieskolan en chans till nystart, något som jag anser att man inte fullt ut tar tillvara.

### 8.3 Åtgärdsprogrammets roll

Åtgärdsprogrammen är ett centralt redskap för att ge elever det stöd de behöver. Skollagen (SFS 2010:800) föreskriver att det är rektors ansvar att elevers stödbehov utreds. Om utredningen visar att en elev är i behov av särskilt stöd, ska åtgärdsprogram upprättas och stödåtgärder vidtas. Det kan handla om en elev som riskerar att inte uppnå kunskapskraven, men även andra uppvisade skolsvårigheter kan föranleda ett åtgärdsprogram, exempelvis vantrivsel eller hög frånvaro. I åtgärdsprogrammet ska anges vilka behoven är, hur de ska tillgodoses samt hur och när insatta åtgärder ska följas upp och utvärderas. Eleven själv och dennes vårdnadshavare ska ges möjlighet till delaktighet då programmet utarbetas. (SFS 2010:800, kap.3, 8-9§). I Skolverkets *Allmänna råd och kommentarer för arbete med åtgärdsprogram* (Skolverket 2008a) förtydligas syftet och processen med programmen ytterligare.

Syftet och processen är således ganska tydligt. Ändå tycks arbetet med åtgärdsprogram inte fungera fullt ut på studiens gymnasieskolor. Det finns brister på många områden, alltifrån kartläggning, ansvarsfördelning, delaktighet, formuleringar och genomförande till uppföljning och utvärdering. Det finns också ett motstånd hos lärarna, som anser att det är ett alltför tidskrävande arbete i relation till vad det resulterar i. En respondent uttrycker också att processen blir alltför utdragen:

Jag är *allergisk* mot alla dessa åtgärdsprogram, alltså det är ju bara en massa papper som skrivs, det händer ju ingenting... Alltså, man måste ta tag i saken *på en gång*... det får inte bli så att det skrivs papper, och det drar ut på tiden... Det måste ske på en gång! (Lärare)

Alla är eniga om att eventuella insatser bör sättas in så snabbt som möjligt för att elever i svårigheter inte ska "halka efter". Om processen med åtgärdsprogrammen gör att stödet drar ut på tiden eller upplevs som en respondent uttrycker det, "endast som en massa papper som skrivs", så behöver man finna former för att effektivisera gången. En alltför långdragen process riskerar att göra åtgärdsprogrammen kontraproduktiva. Svårigheterna byggs på och frustrationen växer. I sämsta fall kan de motverka sitt syfte, om "pappersskrivandet" tar tid från lärares andra viktiga uppgifter utan att ge så mycket i utbyte. Åtgärdsprogrammets syfte är dock att underlätta arbetet då svårigheter uppstår. Genom att sätta fokus på de verkliga orsakerna bakom svårigheterna ska man med hjälp av programmen se till att relevanta åtgärder sätts in och att dessa också får avsedd effekt, något som utifrån studiens resultat ibland förbises.

Asp-Onsjö (2006) visar i sin studie på viktiga faktorer som bidrar till att göra åtgärdsprogrammen framgångsrika. Det handlar om elevers och vårdnadshavares delaktighet, men också om vikten av både lång- och kortsiktiga mål som dessutom är konkreta och uppnåbara. Viktigt är också, enligt Asp-Onsjö, att ansvarsfördelningen är tydlig, att programmen följs upp och utvärderas inom rimlig tid. Mitt empiriska material indikerar att det finns brister på samtliga dessa punkter. Eftersom åtgärdsprogrammen är offentlig handling och de dessutom ofta kommer att följa eleven några år, är det också av oerhörd vikt med ordval och formuleringar. Lundgren (2006) beskriver hur åtgärdsprogrammets formuleringar kan följa elever genom åren och bidra till stigmatisering. Hjørne och Säljö, som undersökt elevhälsoteamens kommunikationsmönster, visar på hur allmänna och vaga beskrivningar av elevers svårigheter lätt kan etableras som permanenta "sanningar".

Utsagorna i studien tyder på ett starkt individfokus vad gäller insatta åtgärder. Om det ska fungera ”beror ju på eleverna” uttrycker en respondent. Andra respondenter uttrycker liknande synpunkter. Inställningen tycks vara att det är eleven som ska ”åtgärdas”. Även eleverna

själva verkar uppfatta det så. På frågan om åtgärdsprogrammen är ett bra verktyg för att nå kunskapsmålen svarar exempelvis en elev: ”Ja, man får ju reda på vad man ska göra”.

Åtgärdsprogrammen tycks inte vara något ”levande dokument” varken för lärarna eller för eleverna. Inte på någon av skolorna verkar det finnas fungerande rutiner för hur alla berörda parter ska få del av programmen. Ibland fungerar de mest som ”hyllvärmare”. Ingen av eleverna uppger att de varit med när programmen skrivits, och ingen kommer ihåg vad som står i deras eget åtgärdsprogram. ”Jag vet inte vad som står i det, det var längesedan det skrevs” säger en elev. Andra elever uttrycker sig på liknande sätt.

Först om det finns kunskap och medvetenhet kring dessa aspekter kan åtgärdsprogrammen bli det kraftfulla verktyg de är tänkta att vara. Specialpedagogerna äger ofta denna kunskap och lägger ner ett stort arbete här, men de behöver skolledningens helhjärtade stöd för att det hela ska fungera. Man kan inte heller förutsätta att alla lärare har kompetens för arbetet med åtgärdsprogram. Att göra en pedagogisk utredning kräver kunskap, liksom själva utarbetandet av programmet. En kompetenssatsning behöver därför göras om åtgärdsprogrammen ska kunna bli ett reellt verktyg enligt intentionerna med dem. Lärarna behöver också få tid avsatt, åtminstone initialt, för att komma in i arbetsgången.

#### **8.4 Begreppet ”särskilt stöd”**

Att identifiera elever i svårigheter och utifrån detta sortera ut dem som är i behov av särskilt stöd är en form av maktutövning från skolans och samhällets sida med syfte till att styra in den enskilde mot ett förväntat normalspår. Alla elever förväntas uppnå samma (minsta) kunskapskrav på samma tid. Visserligen ska undervisningen anpassas efter den enskildes behov och förutsättningar (SFS 2010:800; Skolverket, 2011a), men alla ska ändå inom i förväg uppsatta tidsramar uppnå samma kunskapsmål i de gymnasiegemensamma ämnena, och därutöver nå de programspecifika kunskapsmålen.

Alla elever behöver stöd för sin kunskapsutveckling, en del mera, andra mindre. Men var går gränsen för att stödet ska definieras som ”särskilt”? Skollagen (SFS 2010:800) säger angående ”särskilt stöd”:

Särskilt stöd får ges istället för den undervisning eleven annars skulle ha deltagit i eller som komplement till denna. Det särskilda stödet ska ges inom den elevgrupp som eleven tillhör om inte annat följer av denna lag eller annan författning. (SFS:2010:800, 7§)

En definition av ”särskilt stöd” är alltså de extra insatser som behöver sättas in då en elev inte klarar sin skolgång på det sätt som förväntas. Här förbises dock lätt att begreppet ”särskilt stöd” är socialt konstruerat och starkt kontextbundet. En elev som uppvisar svårigheter i ett sammanhang kan mycket väl klara av samma uppgifter i ett annat sammanhang, något som bland andra Holmsten (2002) beskriver. En respondent i studien berör detta då hon kommer in på ämnet matematiksvårigheter och säger:

De kanske inte behöver betyg i matte A... men de kanske kan räkna ändå... Alltså, det är ju helt tänkbart att man kan... Man behöver ju inte vara dum i matte bara för det. (Rektor)

Just matematik är exempel på ett ämne som orsakar svårigheter för många elever, delvis beroende på dess höga abstraktionsnivå. En av yrkeslärarna kommer in på detta eftersom det krävs en hel del matematik inom det yrkesområde hennes elever utbildas för. Hon uttrycker önskemål om en större samverkan med matematikläraren, något som denne inte anser sig ha möjlighet till. Detta kan ses som ett exempel på hur man missar att ge ämnesinnehållet en begripplighet och en verklig mening för eleverna, och att undervisningen på så sätt kan bidra till att skapa elever i behov av "särskilt stöd".

Ingen av mina respondenter kan på ett entydigt sätt definiera begreppet "särskilt stöd, vilket inte är så förvånande genom att det "särskilda stödet" kan ta sig många olika uttryck och svara upp mot skilda behov. Den enskilda insats de båda gymnasieskolorna satsat mest på är dock "stödstugorna", dit många elever hänvisas då svårigheter uppstår. Detta strider dock mot skolagens skrivning (SFS 2010:800) om att stödet i huvudsak ska ges inom ordinarie elevgrupp. Flera av de elever jag samtalat med går till "stödstugan", mer eller mindre frekvent, och de flesta är positivt inställda till denna typ av stöd. En elev uttrycker dock stort missnöje med "stödstugan":

I ("stödstugan") tycker jag det är alldeles för stökigt. Det är många problembarn som sitter där och spelar musik högt, och bara sitter där... Lärarna säger väl till ibland, men inte alltid. Så finns det ju en del andra också, men det är många problembarn. (Elev)

Detta exempel belyser att elever har olika behov, och eventuella svårigheter behöver därför mötas på olika sätt. Det som fungerar för en elev fungerar inte nödvändigtvis för en annan elev, även om behoven kan tyckas likartade. En ensidig satsning på "stödstugor" gynnar inte alla elever. Om "stödstugorna" dessutom bemannas med lärare för att fylla ut deras tjänster finns risk dels för bristande kontinuitet, dels för att dessa lärare kanske inte har den kompetens som krävs för att stödja eleverna, varken ämnesmässigt eller på det personliga planet. Önskvärt vore att *alla* lärare hade kompetens nog att hjälpa *alla* elever inom sitt ämnesområde, vilket till stor del måste vara lärarutbildningens ansvar. Undersökningar (bland annat Skolverket, 2008c och Isaksson, 2009) visar att den största svårigheten inte är att identifiera elever i behov av särskilt stöd, utan snarare att finna adekvata och individanpassade stödåtgärder. Det är också angeläget att en analys av kontexten kring eleven görs – finns det något där som kan bidra till att svårigheter uppstår? Detta visar på hur viktigt det är med delaktighet, men också med uppföljning och utvärdering av åtgärderna, områden där det tycks finnas brister på båda skolorna.

På båda skolorna betonas att alla elever är välkomna till "stödstugan", inte bara de som riskerar att inte uppnå den lägsta betygsnivån. Givetvis är det positivt om det ses som en naturlig plats att gå till, ingen ska känna sig utpekad av att gå till "stödstugan". Ändå ser jag en risk i detta genom att det kan bli svårt att hinna med att ge den kvalificerade hjälp som en del elever kan behöva. På en av skolorna nämns att det kommer i snitt 80-100 elever varje dag – är det möjligt att hinna stödja alla dessa? Min fundering är också: om både "svaga" och "duktiga" elever söker sig till "stödstugan" för att få hjälp – vilka elever är då den ordinarie ämnesläraren till för? Argumentet att hänsyn till elever i behov av särskilt stöd stjäl resurser för skolans övriga elever hörs ibland, och kan anas i detta sammanhang. Solidaritetstanken, att resurser inte kan eller ska fördelas lika, utan utifrån behov, kommer i skymundan. Att, som Skollagen (SFS 2010:800) föreskriver, ge stödet inom den ordinarie elevgruppen sker i liten omfattning på båda skolorna.

Jag återkommer till frågan om åtskillnaden mellan ”stöd” och ”särskilt stöd”. Ingen tydlig gränsdragning tycks finnas, vilket försvårar identifieringen och prioriteringen av vilka elever som ska få del av det ”särskilda stödet”. En mera medveten strategi för hur tillgängliga resurser ska fördelas tycks dock angeläget, liksom ett problematiserande kring vad en likvärdig utbildning innebär och hur den ska kunna gestaltas. Skolan ställs inför ett dilemma när alla elever förväntas uppnå samma (minsta) kunskapskrav på samma tid. En likvärdig utbildning betyder dock inte en utbildning lika för alla. Jag citerar Gy 11:

En likvärdig utbildning innebär inte att undervisningen ska utformas på samma sätt överallt eller att skolans resurser ska fördelas lika. Hänsyn ska tas till elevernas olika förutsättningar, behov och kunskapsnivå. Det finns också olika vägar för att nå målen. Särskild uppmärksamhet ska ägnas åt de elever som av olika anledningar har svårigheter att nå målen för utbildningen. Därför kan undervisningen aldrig utformas lika för alla. (Skolverket, 2011a, s.6)

### 8.5 Är dagens gymnasieskola en skola för alla?

Landets kommuner har skyldighet att efter genomgången grundskola bereda plats för alla elever inom gymnasieskolan. De 18 nationella program som gymnasieskolan erbjuder är tänkta att genom sin mångfald fylla både samhällets behov av välutbildad arbetskraft och den enskildes behov av personlig utveckling, samt ge kunskaper för att fostra goda samhällsmedborgare. Dock uppstår någonstans på vägen problem: en del ungdomar förmår inte, andra vill eller orkar inte, genomföra sina gymnasiestudier inom förväntad tid, eller inte alls. Därmed fungerar inte tanken på en gymnasieskola för alla fullt ut.

I föreliggande studie har jag undersökt hur två gymnasieskolor arbetar för att kunna vara en skola för alla. Resultatet visar på att personalen kämpar för att på olika plan förverkliga denna intention. De flesta ser det som en vision som måste hållas levande, men att man ännu inte är där – om det nu ens är möjligt att nå dit. En respondent får göras till tolk för flera andra när hon uttrycker:

Det är ju så man ska tänka, men samtidigt så ser jag ju att det är jättesvårt att uppfylla det. Men man kan inte ha något annat mål. (Rektor)

En annan respondent uttrycker lite desillusionerat att ”alla passar inte i skolan”. Min spontana reflektion utifrån detta uttalande är: *är det eleverna som inte passar i skolan eller är det skolan som inte passar eleverna?* Den frågan verkar inte ställas på någon av skolorna. När svårigheter uppstår är det oftast individen som står i centrum – eleven beskrivs som omogen, svagbegåvad eller omotiverad och skoltrött. Skolorna försöker på olika sätt att avhjälpa eller kompensera elevers svårigheter, men det holistiska perspektivet tycks inte alltid finnas. Ibland ligger den huvudsakliga problematiken utanför skolans ansvarsområde – skolan kan givetvis inte ta på sig att lösa alla slags problem, utan behöver också bygga upp ett välfungerande samarbete med externa aktörer som socialtjänst och barn- och ungdomspsykiatri. I hastigheten berörs detta vid mina intervjuer, och jag anar en frustration över att detta samarbete inte alltid fungerar optimalt. Det som hindrar kan vara sekretessregler, personalbrist och överbelastning hos dessa externa aktörer. Detta kan skolan naturligtvis inte påverka. Ibland kan dock yttre hinder tas som förevändning för att inte den egna organisationen fungerar optimalt, och på så sätt stå i vägen för ett nytänkande.

Flera forskare, inte minst den för dagen så aktuella Hattie, (Sveriges Kommuner och Lands-ting, 2011) berör i sin metastudie lärarens viktiga roll för en framgångsrik skola. Hattie beto-

nar faktorer som samspelet elev – lärare, men också behovet av tydlighet kring kunskapsinnehåll och lärandeprocesser. Andra forskare som visar på hur avgörande lärares förhållningssätt och bemötande är för elevers kunskapsinhämtande är exempelvis Henriksson (2004), Ingestad (2006), Hellberg (2007), Hugo (2007; 2011) och Stigsdotter Ekberg (2010). Eleverna i min studie berör också lärarens viktiga roll. En elev, som var mycket fåordig under vårt samtal, flikade spontant in apropå detta ämne att ”lärare måste kunna lyssna”. Jag tolkar detta som att han under sin skoltid inte alltid upplevt sig lyssnad till. Förmodligen är han inte ensam. Att bemötande och förhållningssätt är viktigt kan tyckas självklart, men tycks ändå svårt. Är det alla andra uppgifter som läggs på lärarna som tar tid och kraft, så att man som lärare inte alltid orkar engagera sig i sina elever? Det finns dock uppenbarligen lärare som har ett stort engagemang i sina elever, som klarar av att bygga de så viktiga relationerna – vad är det som gör att dessa, men inte andra, kan och orkar?

Specialpedagogerna på de båda skolorna jobbar utifrån sitt specialpedagogiska perspektiv för att finna vägar för elever i svårigheter, men ibland uttrycker de att det är svårt att få med alla ”på tåget”. En av specialpedagogerna talar om några lärare han ser engagera sig djupt i eleverna och enligt honom är goda föredömen, men utbrister sedan: ”Men på vissa håll är det katastrofalt alltså... det är det tyvärr”. Givetvis är det inte lätt att på så pass stora arbetsplatser som de båda skolorna är, finna en fullständig samsyn – kanske måste man det inte heller. Kanske får man lära sig att hantera att olika perspektiv lever sida vid sida, ett slags dilemmaperspektiv för att använda Nilholms (2003) begrepp. Skolan behöver dock ha en gemensam vision om man ska kunna verka för ”en skola för alla”. Här vilar ett stort ansvar på skolläringarna, både genom utbildningsinsatser kring specialpedagogiska frågor och genom att tid avsätts för pedagogiska och didaktiska samtal. För att få till stånd ett fungerande samarbete kring eleverna och kunna se sammanhang och helheter behövs också välfungerande arbetslag, något som på båda skolorna fått stå tillbaka till förmån för ämnesarbetslag.

Är då de båda skolorna till för alla elever? Ja, i teorin, men inte fullt ut i praktiken. Den goda viljan finns på båda skolorna, men inte alltid samsynen och inte heller helhetssynen kring elevers situation. Kan man uppnå detta så är det troligt att både elevers välmående och måluppfyllelse ökar, vilket i sin tur är en vinst både för individen, för skolan och samhället. Att arbeta för att utveckla visionen om ”en skola för alla” kräver ett målmedvetet arbete på flera plan och måste ses som en långsiktig process.

## 8. Diskussion

Jag kommer här först att diskutera mitt *metodval*, den kvalitativa intervjun, och i vilken mån denna metod svarat upp mot studiens syfte. Därefter diskuterar jag *studiens resultat* och relaterar detta till mitt syfte. Slutligen diskuterar jag hur *vidare forskning* kring detta område skulle kunna utformas.

### 9.1 Metoddiskussion

Mitt metodval, den kvalitativa intervjun, har motsvarat mina förväntningar inför studien, som handlade om att få insyn i hur man på några olika gymnasieskolor ser på uppdraget att vara en skola för alla. Den har visat på hur några olika professioner inom gymnasieskolan resonerar kring och handlar för att identifiera och stödja elever i svårigheter. Just intervjun som metod har gett mig tillfällen till personliga möten och fokuserade samtal med möjlighet till förtydligande och fördjupande följdfrågor. Vad jag däremot inte fick inblick i var skolornas skilda kulturer. De korta nedslag jag gjort på skolorna genom mina intervjuer var inte tillräckligt för att ge annat än en vag känsla av att kulturskillnader existerar.

Intervjun som metod har (som jag beskrivit i avsnitt 6, Metod) en potential att producera kunskap i en social kontext (Kvale & Brinkman, 2009). Det finns dock risker man inte kan bortse från. Som intervjuare, och framför allt i tolknings- och analysarbetet efteråt, måste forskaren vara medveten om att diskursiva och kulturella kontexter kan påverka det som sägs. Forskaren måste också vara vaksam över att det som sägs kan vara tillrättalagt för att "tillfredsställa" intervjuaren, för att framställa intervjupersonen i en positiv dager eller helt enkelt för att låta politiskt korrekt (Alvesson, 2010). Detta kan man naturligtvis inte helt undvika. Under intervjuerna har jag dock genomgående upplevt en genuin känsla av autencitet. Genom att ställa följdfrågor har jag utnyttjat möjligheten att reda ut eventuella oklarheter. I tolknings- och analysarbetet har jag strävat efter att inta ett holistiskt perspektiv och att sätta in utsagorna i en kontext.

Givetvis kan en undersökning i det här formatet inte ge något generellt svar på hur gymnasieskolor i allmänhet arbetar för "en skola för alla", men jag tror ändå att resultatet av studien kan peka på möjligheter och svårigheter, som i viss mån är överförbara till andra gymnasieskolors praktik. För att ytterligare öka överförbarhetsgraden hade det varit önskvärt att inbegripa fler skolor och ytterligare respondenter, men mina tidsramar och andra resurser har inte räckt till för detta.

Min plan var från början att ytterligare en skola med annan huvudman skulle ingå, men intresset från denna skola var svalt. Deltagandet måste bygga på frivillighet. Min tanke var också att genom fokusintervjuer få med flera olika lärarkategorier, men detta visade sig ogörligt. Lärares arbetsbelastning är stor, och att samla flera olika lärare samtidigt är inte lätt. Skulle lärarna ändå hitta den tiden, så vill de kanske inte använda den till en intervju med en okänd människa och till oviss nytta. Att få möjlighet till fyra enskilda lärarintervjuer var svårt nog, men lyckade slutligen. Med specialpedagoger och rektorer var det lättare att finna tider, vilket jag tolkar som att de i större utsträckning än lärare förfogar över sin egen tid. Elevsamtalen var inte ursprungligen planerade, utan kom till eftersom jag medan arbetet fortskred alltmer kom att fundera över hur eleverna själva ställer sig till skolans hanterande av deras upplevda svårigheter. Jag anser dock att de berikade materialet.



Att jag valde tre olika professioner – lärare, specialpedagoger och rektorer ser jag som en form av triangulering, vilket stärker studiens trovärdighet. Elevernas medverkan kan möjligen diskuteras i sammanhanget, men jag ser det som en extra ”bonus”, eftersom deras perspektiv tillförde ytterligare värdefull information av kompletterande slag.

Givetvis gick jag in i studien med en hel del förförståelse, vilket kan medföra ett visst mått av skevhet. Jag har många års erfarenhet av skolans praktik, dels som ämneslärare, dels som speciallärare och sedan sex år tillbaka som specialpedagog, vilket givetvis färgat mitt sätt att betrakta problematiken kring elever i svårigheter. Förförståelse är dock inte i sig i första hand negativ, utan är framför allt en tillgång, både vid genomförandet av intervjuerna och vid tolknings- och analysarbetet. Just gymnasieskolans verksamhet har jag dock liten egen erfarenhet av. Jag vill påstå att jag gick in i studien med nyfikenhet och öppna ögon, utan alltför mycket förutfattade meningar. För att ändå motverka eventuella förutfattade meningar har jag eftersträvat ett reflexivt förhållningssätt genom hela studien.

Jag har vinnlagt mig om att skapa transparens av studien genom att beskriva genomförandet så pass detaljerat att läsaren lätt ska kunna följa de olika stegen, men ändå inte tröttnas av onödiga detaljer. För att belysa de resultat jag kommit fram till har jag valt att återge respondenternas utsagor med direkta citat vid flera tillfällen. De forskningsetiska principerna har jag tillgodosett bland annat genom att inte namnge varken personer eller skolor. Jag har noga övervägt vilken information som kan ges utan att röja någon av de medverkandes identitet. För att säkerställa intervjupersonernas konfidentialitet har jag i redovisningen ändrat vissa detaljer, men endast om jag bedömt att det inte haft någon betydelse för förståelsen av resultatet.

## 9.2 Studiens resultat

Det intryck jag får genom min studie på de båda gymnasieskolorna är att det pågår ett intensivt arbete för att höja utbildningens kvalitet och för att stödja elever i behov av särskilt stöd. Jag imponeras av det engagemang och den professionalitet jag möter. Dock vittnar alla respondenter om att det finns betydande svårigheter att få med alla elever, och i viss mån kollegor, ”på tåget”. Respondenterna i studien anser att målsättningen om en skola för alla är viktig, men att den är mera vision än verklighet. Resultatet av denna studie visar också att det förhåller sig så.

Samtliga respondenter tycks eniga om att alla elever, eller åtminstone nästan alla, skulle kunna uppnå kunskapsmålen under optimala förhållanden. Som en respondent uttrycker det: ”Det blir tufft för en del”. Optimala förhållanden innefattar att på ett bättre sätt kunna möta enskilda elever utifrån sina behov och öppna upp för en mera flexibel undervisning med en kvalitativ snarare än en kvantitativ kunskapssyn. Människor lär i en rad olika miljöer, vilket kräver vid en vidgad syn på kunskap och lärande, inte bara att elever ska anpassas till skolans institutionaliserade miljö. Med dagens snabba teknikutveckling måste vi fråga oss vilken slags kunskaper våra ungdomar behöver få med sig in i framtiden. Att få en god grund att stå på inför yrkesliv och/eller fortsatta studier innebär inte enbart ett lärande i form av att ta till sig traditionella kunskaper och färdigheter. Att elever anses ha studiesvårigheter innebär ofta att de inte kan leva upp till omgivningens förväntningar på dem i elevrollen, vilket inte behöver innebära att de har problem med själva lärandet. Begreppet ”särskilt stöd” är därmed svår-fångat. Vad som skiljer *särskilt* stöd från ”vanligt” stöd är oklart. Inte heller litteraturen ger någon en-

tydlig förklaring. Att identifiera elever som i behov av ”särskilt stöd” är därmed inte enkelt. Vanligtvis används bristande måluppfyllelse som orsak, men hur bedömningen av vem som når målen eller inte går till problematiseras sällan. Studien visar på att individfokuset är starkt. Skolans organisation eller det kontextuella sammanhanget kring eleven uppmärksammas i liten grad, vilket gör att det holistiska perspektivet förbises. Alla människor är beroende av att uppleva världen som begriplig, hanterbar och meningsfull, det som Antonovsky (2002) med ett gemensamt begrepp kallar *känsla av sammanhang*, KASAM. Eleverna måste få erfara att de är *möjligt* för dem att lyckas. De behöver också få känna sig *trygga* och *sedda*, och ges möjlighet att bygga goda relationer med både klasskamrater och lärare. Bemötande och förhållningssätt är viktiga faktorer för lärandet, något som ibland tappas bort.

Gymnasieskolan är – och måste kanske i viss mån vara – en differentierad skola. Det är dock, enligt mig, inte något försvar för att olika gymnasieprogram tillmäts olika status. Genom rådande läroplan, Gy 11 (Skolverket, 2011a), med sin uppdelning i högskoleförberedande och yrkesförberedande program tenderar denna differentiering att förstärkas. Samtidigt som det ingår i gymnasieskolans uppdrag att förbereda för både fortsatta studier och yrkesliv, så bidrar denna uppdelning till en stark uppdelning av eleverna. Samhället är beroende av både akademiker och praktiskt yrkesfolk - varför tillmäts de då olika värden? Alla elever måste få erfara att deras gymnasieval respekteras och att de olika gymnasieprogrammets status är likvärdig. Statuskillnaderna mellan olika program och yrken problematiseras sällan. Det är en diskussion som borde hållas levande i ett demokratiskt samhälle, men också i skolvardagen.

Skolorna behöver arbeta mera proaktivt. För att stödja elever då svårigheter uppstått behöver processen med åtgärdsprogram effektiviseras och utbildning och tid erbjudas lärarna. Skolledningen har här ett stort ansvar för att initiera denna process och att tillhandahålla nödvändiga resurser i form av tid, kompetens och personal. Kommer vi dithän kanske vi kan fokusera på att ge alla elever det stöd de behöver så att benämningen *särskilt* stöd inte längre känns aktuellt.

Den bild som framträder i mitt empiriska material visar på en gymnasieskola som, trots goda ambitioner, i sin praktik är något otydlig och inkonsekvent i sitt uppdrag att vara en skola för alla. Detta kan ses som en följd av att aktuella styrdokument och dagens politiska diskurs blivit alltmer vacklande i sin målsättning kring alla elevers rätt till en likvärdig utbildning. Frågan jag ställer mig är då: *Vill vi ha en gymnasieskola för alla?* Om inte, vad är alternativet? Och vad för det med sig i ett längre perspektiv?

### 9.3 Fortsatt forskning

Denna studie är en liten pusselbit i bilden av en gymnasieskola för alla. Mycket mera finns att utforska. En större studie, eventuellt i form av en enkät, med flera deltagande skolor, skulle kunna ge en mera heltäckande bild av läget, gärna kompletterad med nedslag av fördjupade intervjuer. I den mån det finns gymnasieskolor där man kommit långt på väg mot en skola för alla vore det vidare intressant att studera deras framgångskoncept. Vidare är det angeläget att följa den nya gymnasieskola (Gy 11) som nu växer fram för att studera vilka effekter den får med avseende på visionen om ”en skola för alla”.

Elevers egna erfarenheter och upplevelser av stödåtgärder (eller uteblivna sådana) är något som ofta förbises. Att fokusera på unga vuxna med lite perspektiv på sin skolgång vore också ett intressant område för fortsatta studier.

I denna studie har jag valt att studera två lokala gymnasieskolor och därmed medvetet valt bort ett internationellt perspektiv. Att undersöka hur andra länder och kulturer ser på sekundärutbildningens roll och utformning är också ett område för fortsatt forskning.

## Referenser

- Ahlberg, A. (2007). Specialpedagogik – ett kunskapsområde i utveckling. I *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna*. Vetenskapsrådets rapportserie 5:2007. (s.66-84).
- Alvesson, M. (2010). *Intervjuer – genomförande, tolkning och reflexivitet*. Malmö: Liber.
- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Andreasson, I. (2007). *Elevplanen som text – om identitet, genus, makt och styrning i skolans dokumentation*. (Doktorsavhandling, Göteborg Studies in Educational Sciences 259) Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Antonovsky, A. (2002). *Hälsans mysterium*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Asp-Onsjö, L. (2006). *Åtgärdsprogram – dokument eller verktyg? En fallstudie i en kommun*. (Doktorsavhandling) Göteborg: Göteborgs universitet.
- Asp-Onsjö, L. (2010). Specialpedagogik i en skola för alla. I Lundgren, U. P., Säljö, R. & Liberg, *Lärande, skola, bildning. Grundbok för lärare*. (s.339-359). Stockholm: Natur & Kultur.
- Assarson, I. (2009). *Utmaningar i en skola för alla – några filosofiska trådar*. Stockholm: Liber.
- Berg, G. (2003). Upptäcka och erövra frirummet – skolutveckling eget ansvar. Berg, G. & Scherp, H. Å. (Red.) *Skolutvecklingens många ansikten* (s.65-96). Stockholm: Liber.
- Berger, P. & Luckmann, T. (1966). *The social construction of Reality. A Treatise in the Sociology of Knowledge*. New York: Anchor Books.
- Björck-Åkesson, E. (2007). Specialpedagogik – ett kunskapsområde med många dimensioner. I *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna*. Vetenskapsrådets rapportserie 5:2007. (s. 85-99).
- Brodin, J. & Lindstrand, P. (2004). *Perspektiv på en skola för alla*. Lund: Studentlitteratur.
- Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Malmö: Liber.
- Båth, S. (2006). *Kvalifikation och medborgarfostran. En studie av reformtexter avseende gymnasieskolans samhällsuppdrag*. Doktorsavhandling. Göteborg: Institutionen för pedagogik och didaktik, Göteborgs Universitet.
- Börjesson, M. (2002). Barn i behov av särskild korrigering. Om att ställa barnhälsofrågorna på ett annat sätt. I *Att arbeta med särskilt stöd – några perspektiv*. Skolverket. Stockholm: Liber distribution. (s.85-102).

- Börjesson, M., & Palmblad, E. (2003). *I problembarnens tid: förnuftets moraliska ordning*. Stockholm: Carlsson.
- Emanuelsson, I. (2004). Integrering/inkludering i svensk skola. I Tossebro, J. (red.) *Integrering och inkludering* (s.101-120). Lund: Studentlitteratur.
- Emanuelsson, I. (2006). Betyget godkänd i en obligatorisk skola för alla. I Forsberg, E & Wallin, E. (red.) *Skolans kontrollregim – ett kontraproduktivt system för styrning?* Stockholm: HLS förlag.
- Eriksson, R. (2010). Den sociala selektionen till högre utbildning. I Lundgren, U. P., Säljö, R. & Liberg, C. *Lärande, skola, bildning. Grundbok för lärare*. (s.365-394). Stockholm: Natur & Kultur.
- Eriksson-Zetterquist, U. & Ahrne, G. (2011). Intervjuer. I Ahrne, G. & Svensson, P. *Handbok i kvalitativa metoder* (s.36-57). Malmö: Liber.
- Evenshaug, O. & Hallen, D. (1992). *Barn- och ungdomspsykologi*. Lund: Studentlitteratur.
- Fangen, K. (2005). *Deltagande observation*. Malmö: Liber.
- Fischbein, S. (2007). Specialpedagogik i ett historiskt perspektiv. I *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna*. Vetenskapsrådets rapportserie 5:2007. (s. 17-35).
- Fridlund, L. (2011). *Interkulturell undervisning – ett pedagogiskt dilemma. Talet om undervisning i svenska som andraspråk och i förberedelseklass*. (Doktorsavhandling). Gölteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Gadler, U. (2011). *En skola för alla - gäller det alla? Statliga styrdokumentens betydelse i skolans verksamhet*. (Doktorsavhandling) Växjö, Kalmar: Linnaeus University Press.
- Giota, J. & Emanuelsson, I. (2011). *Specialpedagogiskt stöd, till vem och hur?* RIPS, Rapporter för pedagogik och specialpedagogik, nr.1. Göteborg: Göteborgs Universitet.
- Gustavsson, L. H. (2002). Kvalitet inom elevhälsan – vad är det och hur kan det mätas? I Skolverket *Att arbeta med särskilt stöd – några perspektiv*. Stockholm: Liber distribution (s. 21-51).
- Gustafsson, L. H. (2007). Skamvråns återkomst. *Pedagogiska magasinet* 1/2007 (s.7-10).
- Haug, P. (1998). *Pedagogiskt dilemma. Specialundervisning*. Stockholm: Skolverket; Liber.
- Hellberg, K. (2007). *Elever på ett anpassat individuellt gymnasieprogram: skolvardag och vändpunkter*. (Doktorsavhandling Linköpings Universitet. Nationella Forskarskolan i Pedagogiskt Arbete nr 9). Linköping: Institutionen för beteendevetenskap och lärande, Linköpings Universitet.

- Henriksson, C. (2004). *Living away from blessings. School failure as lived experience*. (Doktorsavhandling) Växjö: Växjö University Press.
- 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.
- Holmberg, L., Jönsson, A. & Tvingstedt, A-L. (2005). *Specialpedagogik i två skolkulturer*. Rapport nr 1: Malmö Högskola. Educare vetenskapliga skrifter.
- Holmsten, S. (2002). Ett psykosocialt perspektiv på särskilt stöd. I Skolverket *Att arbeta med särskilt stöd – några perspektiv*. Stockholm: Liber distribution (s.9-20).
- Hugo, M. (2007). *Liv och lärande i gymnasieskola. En studie om elevers och lärares erfarenheter i en liten grupp på gymnasieskolans individuella program*. (Doktorsavhandling Högskolan för lärande och kommunikation nr.2). Jönköping: Jönköping University Press.
- Hugo, M. (2011). *Från motstånd till framgång – att motivera när ingen motivation finns*. Stockholm: Liber.
- Hultqvist, E. (2001). *Segregerande integrering. En studie av gymnasieskolans individuella program*. (Doktorsavhandling Stockholm Studies in Educational Sciences 38). Stockholm: HLS förlag.
- Ingestad, G. (2006). *Dokumenterat utanförskap - Om skolbarn som inte når målen*. (Doktorsavhandling) Lunds universitet, Sociologiska institutionen.
- Isaksson, J. (2009). *Spänning mellan normalitet och avvikelse. Om skolans insatser för elever i behov av särskilt stöd*. (Doktorsavhandling) Umeå: Institutionen för socialt arbete, Umeå Universitet.
- Jakobsson, I-L. (2002). *Diagnosen i skolan. En studie av skolsituationen för elever med symptomdiagnoser*. (Diss., Göteborg Studies in Educational Sciences, 185). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Jarl, M. & Rönnberg, L. *Skolpolitik från riksdagshus till klassrum*. Malmö: Liber.
- Johansson, M. (2009). *Anpassning och motstånd. En etnografisk studie av gymnasieelevers institutionella identitetsskapande*. (Doktorsavhandling) Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Korp, H. (2006). *Lika chanser i gymnasiet? En studie om betyg, nationella prov och social reproduktion*. (Doktorsavhandling Malmö Studies in Educational Sciences 24). Malmö: Malmö högskola, Lärarutbildningen.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.

- Larsson, S. (1994). Om kvalitetskriterier i kvalitativa studier. I Starrin, B. & Svensson, P-G. (red.) *Kvalitativ metod och vetenskapsteori*. (s.163-189). Lund: Studentlitteratur.
- Lgr 80. (1980). *Läroplan för grundskolan. Allmän del*. Skolöverstyrelsen. Stockholm: Utbildningsförlaget.
- Lgy 70. *Läroplan för gymnasieskolan*. (1971). Skolöverstyrelsen. Stockholm: Svenska Utbildningsförlaget Liber.
- Liedman, S-E. (2011). *Hets! En bok om skolan*. [www.albertbonniersforlag.se](http://www.albertbonniersforlag.se).
- Lpf 94. (<http://www.skolverket.se/publikationer?id=1071>).
- Lund, S. (2006). *Marknad och medborgare – elevers valhandlingar i gymnasieutbildningens integrations- och differentieringsprocesser*. (Doktorsavhandling Acta Wexionesia 82). Växjö: Växjö University Press.
- Lundgren, M. (2006). *Från barn till elev i riskzonen. En analys om skolan som kategoriseringsarena*. (Doktorsavhandling) Växjö: Växjö University Press.
- Lundgren, M. & Magnusson, J. (2009). *Att inte följa den förväntade vägen. En studie om ungdomar utanför gymnasieskolan och om det kommunala uppföljningsansvaret*. FoU i Väst, Rapport 3: 2009. Göteborg: FoU i Väst Göteborgsregionens kommunalförbund.
- Lundgren, U. P. (2010). En gemensam skola – utbildning blir en nödvändighet för alla. I Lundgren, U. P., Säljö, R. & Liberg, C. *Lärande, skola, bildning. Grundbok för lärare*. (s.75-97). Stockholm: Natur & Kultur.
- Lundgren, U. P. (2011). Den politiska styrningen av skolan. I Forssell, A. (red.) *Boken om pedagogerna*. (s.334-376). Stockholm: Liber.
- Marklund, S. (1984). *Skolan förr och nu – 50 år av utveckling*. Arlöv: Liber utbildningsförlaget.
- Möllås, G. (2009). *Detta ideliga mötande. En studie av hur kommunikation och samspel konstituerar gymnasieelevers skolpraktik*. (Doktorsavhandling Högskolan för lärande och kommunikation). Jönköping: Jönköping University Press.
- Nilholm, C. (2003). *Perspektiv på specialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Nilholm C., Persson, B., Hjerm, M., & Runesson, S, (2007). *Kommuners arbete med elever i behov av särskilt stöd*. Insikt 2007:2. Vetenskapliga rapporter från Högskolan för lärande och kommunikation. Högskolan i Jönköping.
- Nilholm, C. (2007). Vad och vems är kunskapsobjektet? – Reflektioner över hur den specialpedagogiska praktiken kan och bör studeras. I *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna*. Vetenskapsrådets rapportserie 5:2007. (s.100-113).

- Nilholm, C. (2011). Drömmen som aldrig uppfylldes. *Pedagogiska magasinet* 4/2011. (s.26-31).
- Nydell, U. (1997). *Skolans informella styrning. Ifrån regler till ansvar: En antologi om förutsättningarna för skolans styrning*. Stockholm: Skolverket.
- Myndigheten för skolutveckling. (2005). *Elever som behöver stöd men får för lite*. Stockholm: Liber.
- Myndigheten för skolutveckling. (2006). *Kvalitet inom IV – hela skolans ansvar. Stödmaterial*. Stockholm: Liber.
- Persson, B. (2001). *Elevens olikheter och specialpedagogisk kunskap*. Stockholm: Liber.
- Persson, B. (2004). Specialpedagogik och dokumentation i en skola för alla. *Utbildning och Demokrati 2004*, vol.13. nr. 2, s. 97-113.
- Proposition 1990/91:85. *Växa med kunskaper – om gymnasieskolan och vuxenutbildningen*.
- Scherp, H.Å. (1998). Utmanande eller utmanat ledarskap. *Göteborg Studies in educational sciences 120*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- SFS 2010:800. Svensk författningssamling.
- Sivertun, U. (2006). *(Special)pedagogik och social utslagning. Perspektivering – möjligheter och dilemman*. (Doktorsavhandling Stockholm Studies in Educational Sciences 92). Stockholm: HLS förlag.
- Skidmore, D. (1996). Towards an Integrated Theoretical Framework for Research into Special Educational Needs. *European Journal of Special Needs Education*. 11, 1, p.33-47.
- Skolverket. (1998a). *Gymnasieskola för alla – andra. En studie om marginalisering och utslagning i gymnasieskolan*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (1998b). *Fem gymnasieprogram under omvandlingstryck*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2001a). *Att arbeta med särskilt stöd med hjälp av åtgärdsprogram*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2001b). *Utan fullständiga betyg – varför når inte alla elever målen?* Stockholm: Liber.
- Skolverket. (2003). *Kartläggning av åtgärdsprogram och särskilt stöd i grundskolan*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2008a). *Allmänna råd och kommentarer. För arbete med åtgärdsprogram*. (<http://www.skolverket.se/publikationer?id=1786>).



Skolverket. (2008b). *Studieresultat i gymnasieskolan– en statistisk beskrivning av ofullständiga gymnasiestudier*. Stockholm: Fritzes.

Skolverket. (2008c). Studieavbrott och stödinsatser i gymnasieskolan. En kunskapssammanställning. Rapport 322/2008. (<http://www.skolverket.se/publikationer>).

Skolverket. (2010). *Risk för IG. Gymnasierectorer om skolornas stöd till elever som riskerar att inte nå målen*. Skolverkets aktuella analyser 2010. Stockholm: Fritzes.

Skolverket. (2011a). *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011*. Stockholm: Fritzes.

Skolverket. (2011b). *Vad gör kommunerna för ungdomar som inte går i gymnasieskolan? En rapport om det kommunala informationsansvaret (uppföljningsansvaret)*. Rapport 360/2011. <http://www.skolverket.se/publikationer>.

Skolverket (2012a) <http://www.skolverket.se/publikationer?id=1071>, hämtat 120318.

Skolverket (2012b) <http://www.skolverket.se/kursplaner-och-betyg/betyg>, hämtat 120318

Skolverket (2012c) <http://www.skolverket.se/forskola-och-skola/gymnasieutbildning/larlingsutbildning>, hämtat 120312

Skolverket (2012d) <http://www.skolverket.se/forskola-och-skola/gymnasieutbildning/introduktionsprogram>, hämtat 120314

Skolverket (2012e) [http://www.skolverket.se/polopoly\\_fs/1.159813!Menu/article/attachment/R%C3%A4tt%20till%20kunskap%20och%20s%C3%A4rskilt%20st%C3%B6d%20120301.pdf](http://www.skolverket.se/polopoly_fs/1.159813!Menu/article/attachment/R%C3%A4tt%20till%20kunskap%20och%20s%C3%A4rskilt%20st%C3%B6d%20120301.pdf), hämtat 120402

Skolverket. (2012f). Pressmeddelande från 111220, [www.skolverket.se](http://www.skolverket.se), hämtat 120416.

SOU 1963:42. *Ett nytt gymnasium. 1960 års gymnasieutredning*. Stockholm: Ecklesiastikdepartementet.

SOU 1963:50. *Fackskolan. Betänkande angivet av fackskoleutredningen*. Stockholm: Ivar Heggströms tryckeri.

SOU 1963:3. *Yrkesutbildning. Yrkesutbildningsberedningen 1*. Lund: Håkan Ohlssons boktryckeri.

SOU 1974:53. *Skolans arbetsmiljö. Betänkande angivet av utredningen om skolans inre arbete – SIA*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

SOU 1986:2. *En treårig gymnasieutbildning. Betänkande från arbetsgruppen för översyn av den gymnasiala yrkesutbildningen del 1*. ÖGY. Stockholm: Liber.

SOU 1996:1. *Den nya gymnasieskolan – hur går det?* Stockholm: Fritzes.

SOU 1997:107. *Den nya gymnasieskolan – problem och möjligheter. Slutbetänkande.* Stockholm: Fritzes.

SOU 2000:39. *Välfärd och skola.* Stockholm: Fritzes.

SOU 2002:120. *Åtta vägar till kunskap – en ny struktur för gymnasieskolan. Slutbetänkande av Gymnasiekommitén 2000.* Stockholm: Fritzes.

SOU 2002:121. *Skollag för kvalitet och likvärdighet. Betänkande av 1999 års skollagskommitté.* Stockholm: Utbildningsdepartementet.

SOU 2003:92. *Unga Utanför.* Stockholm: Fritzes.

SOU 2008:109. *En hållbar lärarutbildning: betänkande av Utredningen om en ny lärarutbildning.* Stockholm: Fritzes.

Specialpedagogiska skolmyndigheten. (2008). *Mot en inkluderande skola? Elevers syn på specialpedagogiska insatser.* ([www.spsm.se](http://www.spsm.se)).

Stigsdotter Ekberg, M. (2010). *De kallar oss värstingar. Om ungas lärande i mötet med skola, socialtjänst och polis.* Växjö: Linnaeus University Press.

Sunderland, J. (1989). Integrating pupils with behavioural difficulties into mainstream schools. In Jones, W. & Southgata, T. (Red.) *The management of special needs in ordinary schools.* (pp.86-97). London: Routledge.

Svenska Unescorådet (1996). *Salamancadeklarationen.* Svenska Unescorådets skriftserie nr 4.

Sveriges Kommuner och Landsting. (2011). *Synligt lärande. Presentation av en studie om vad som påverkar elevers studieresultat.* ([www.skl.se/publikationer](http://www.skl.se/publikationer)).

Tideman, M., Rosenqvist, J., Lansheim, B., Ranagården, L., Jakobsson, K. (2004). *Den stora utmaningen. Om att se olikhet som en resurs i skolan.* Halmstad: Högskolan i Halmstad.

Utbildningsdepartementet. (2000). *Mänskliga rättigheter. Konventionen om barnets rättigheter.* Stockholm: Utrikesdepartementet.

Wallin, E. (1997). *Gymnasieskola i stöpsleven – då, nu, alltid – perspektiv på en skolreform.* Stockholm: Skolverket/Liber.

Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk – samhällsvetenskaplig forskning.* Vetenskapsrådet.

Wingård, B. (2007). *Åtgärdsprogram – för vems skull?* Stockholm: Lärarhögskolan i Stockholm.

## Intervjuguide, Rektor/Specialpedagog/Lärare

Hur ser du på kravet att alla elever ska få det stöd de behöver för att uppnå optimala resultat utifrån sina förutsättningar?

Vad gör ni på er skola för att uppfylla detta? Organisatoriskt? Pedagogiskt? Psykosocialt? Vilket ansvar har du som rektor/spec.ped/lärare?

Hur identifierar ni elever i behov av särskilt stöd?

Vilka stödinsatser har ni att erbjuda?

Vem beslutar om det särskilda stödet?

Hur prioriterar ni? (elever/ämnen/stödinsatser)?

Hur är arbetsgången inför detta beslut?

- Rektors roll?
- Spec.ped:s /elevhälsans roll?
- Ämneslärares/mentorns roll?
- Elevens roll?
- Föräldrarnas roll?
- Kartläggning/Utreddning?
- Utvärdering & uppföljning?

Hur ser du på åtgärdsprogrammets roll? Hur upprättas och används de?

Hur ser du/pedagogerna på åtgärdsprogrammets betydelse för ökad måluppfyllelse?

Är det enligt dig möjligt för alla elever att uppnå kunskapsmålen? Varför/varför inte? Anser du att kraven är rimliga?

Vad behövs för att alla elever ska nå kunskapsmålen?

Hur ser du på Gy-11 jämfört med Lpf-94 i detta avseende?

## Intervjuguide, Elev

### **Stödinsatser och delaktighet**

Upplever ni att ni får det stöd ni behöver för att uppnå optimala resultat utifrån era förutsättningar?

Vad gör man på er skola för att uppfylla detta? Organisatoriskt? Pedagogiskt? Psykosocialt? Vilket ansvar har du själv som elev? Vilket ansvar har lärarna? Specialpedagog? Skolledning?

Vilka stödinsatser har ni erbjudits?

Vem beslutar om det särskilda stödet?

- Har ni/era föräldrar varit delaktiga?

### **Åtgärdsprogram och delaktighet**

- Har du något åp?
- Tror du att det är till hjälp för dig att uppnå målen?
- Har du/dina föräldrar varit delaktiga?

### **Rimlighet/möjlighet att nå kunskapsmålen**

Tror ni att det är möjligt för alla elever att uppnå kunskapsmålen? Varför/varför inte? Anser ni att kraven är rimliga?

Vad behövs för att alla elever ska nå kunskapsmålen?

### **Läroplan och kursplaner**

Vad känner ni till om Gy 11 jämfört med Lpf 94?

I vilken grad känner ni till kunskapsmålen?