



GÖTEBORGS UNIVERSITET
INST FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

”Nämen så här... X, vem bryr sig?”

**-en diskursanalytisk studie av elevers uppfattningar
kring sina IG/F**

Dan Emilsson & Johan Sigvardsson

Examensarbete:	15 hp
Program och/eller kurs:	Specialpedagogiska programmet, SPP600
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Vt 2013
Handledare:	Martin Harling
Examinator:	Rolf Lander
Rapport nr:	VT13-IPS-02 SPP600

Abstract

Examensarbete:	15 hp
Program och/eller kurs:	Specialpedagogiska programmet, SPP600
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Vt 2013
Handledare:	Martin Harling
Examinator:	Rolf Lander
Rapport nr:	VT13-IPS-02 SPP600
Nyckelord:	Betyg, Bedömning, IG, F, Motivation

Syfte: Syftet med detta arbete är att undersöka om elever med IG/F reflekterar över sina betyg och hur de i så fall förklarar dem.

Teori: I uppsatsen används diskursanalys som forskningsansats med speciellt fokus på diskurspsykologi vilket är den ansats arbetet huvudsakligen utgår från. Diskursanalys kan sägas bestå av tre inriktningar, Diskursteori, Kritisk diskursanalys och Diskurspsykologi. Dessa tre är alla socialkonstruktionistiska angreppssätt har följande fyra premisser eller utgångspunkter gemensamt:

- En kritisk inställning till självklar kunskap
- Historisk och kulturell specificitet
- Samband mellan kunskap och sociala processer
- Samband mellan kunskap och social handling

Metod: Diskursanalys är en kvalitativ metod, men med en del variation från klassiska kvalitativa metoder, skillnaderna och undersökningens metoder redovisas i detta kapitel. Metoden till ett arbete med diskursanalys är beroende av teorin, d.v.s. det finns givna premisser av bl.a. ontologisk och epistemologisk karaktär för hur metoden till ett arbete med en diskursanalytisk teoretisk anknytning skall vara.

Resultat: I vår analys framkommer det tydligt att eleverna reflekterar kring sina betyg på ett både ett nyanserat, träffsäkert och moget sätt. De skiftar mellan att både se sitt egen roll och sitt eget ansvar till att även kunna komma med saklig kritik mot både sig själva, lärare och skolan. Denna kritik är inte bara personkaraktär utan rör sig på en mer allmän pedagogisk och didaktiskt nivå. Vi menar att motivationen är oerhört central när man skall förklara våra respondenters åsikter kring deras IG-betyg. Motivationen har en väldigt stor påverkan på deras förmåga att ta eget ansvar, på uppkomsten av berget av uppgifter samt vad lärarens roll blir. Även om motivationen från början är bristande eller om den uppstår spelar den stor roll enligt våra elever och får stor påverkan.

Förord

Vi har ända sedan vi började på specialpedagogprogrammet diskuterat mycket kring de elever vi möter som inte når fullständiga betyg. Vi har försökt att dela med oss av tips till varandra och hjälpa varandra i den grannliga uppgiften det är att försöka hjälpa och stötta dessa elever att nå ett fullständigt gymnasiebetyg. Vi bestämde tidigt i denna uppsatsprocess att vi ville skriva någonting kring detta ämne tillsammans. Vi har i huvudsak arbetat tillsammans men gjort följande uppdelning; Dan har haft huvudansvaret för teori och tidigare forskning och Johan har ansvarat för metodologiavsnittet. De övriga delarna har vi arbetat med gemensamt.

Vi vill passa på att rikta ett stort tack till vår handledare Martin Harling som med sin expertis, sin insikt och sitt stora hjärta varit till ovärderligt stöd och hjälp. Utan dig hade det inte gått! Även våra fruar som har visat stor förståelse och dragit ett stort lass under den period som arbetet med denna uppsats har pågått förtjänar all uppskattning och tacksamhet vi kan ge!

Innehållsförteckning

Abstract	1
Förord	1
Innehållsförteckning	1
1. Inledning	3
2. Syfte och frågeställning	4
2.1 Frågeställningar:	4
2.2 Avgränsningar	4
3. Tidigare forskning	5
3.1 Betyg och bedömning	5
3.2 Ansvar.....	7
3.3 Motivation	8
3.3.1 Motivation.....	8
3.3.2 Kompetens	9
3.3.3 Kompetens och motivation	9
3.3.4 Giotas slutsatser kring kompetens och motivation	9
3.4 Relation.....	9
4. Teori	11
4.1 Bakgrund/Intro	11
4.2 Diskursteori och diskurspsykologi	11
4.2.1 Synen på identitet.....	12
5. Metodologi	14
5.1 Urval av och produktion av material	14
5.1.1 Urval	16
5.2 Transkribering och kodning	16
5.3 Analysmetod.....	17
5.4 Metoddiskussion.....	18
5.4.1 Gruppernas sammansättning.....	18
5.4.2 Validitet, reliabilitet och generaliserbarhet.....	18
6. Resultat/analys	19
6.1 Elevens roll	19
6.1.1 Motivation.....	19
6.1.2 Berget av uppgifter	20
6.1.3 Prioriteringar	21
6.2 Lärarens roll.....	22
6.2.1 Upplägg av undervisning	22
6.2.2 Lärarens personlighet och relation till läraren	23
6.2.3 Lärares yrkessituation	25
7. Diskussion och slutsatser	27
7.1 Reflekterar elever med IG/F i betyg över betygen?	27

7.2 Hur förklarar eleverna i så fall sina betyg?.....	27
7.3 Slutsatser.....	29
Referenslista.....	30
Bilagor	32
1.1 Missivbrev	32

1. Inledning

För den ännu oinvidde i ämnet och problematiken som vi rör oss kring så kan det vara på sin plats att förklara uppsatsens titel och fokus. Citatet härstammar från en av våra intervjuer där en elev pratar om relevansen av matematikämnet för honom, x:et i titeln syftar alltså på den matematiska termen som handlar om något ännu än känt värde. IG och F är det betyg man får om man inte uppnått kraven för Godkänt enligt Lpf94 eller E enligt Gy11.

En gemensam reflektion av oss som författare som vi gjort i vårt yrke både som lärare och som blivande specialpedagoger är att vi alltför ofta stött på samma problematik med elever i gymnasiet. Vi upplever att det finns en typ av elever som har en problematik i skolan som inte härrör från specifika svårigheter i ett ämne eller att de har allvarliga sjukdomar som förhindrar dem att komma till skolan och därmed förklarar deras IG eller F-betyg. Eleverna har ofta en brokig bakgrund i sin tidigare skolgång med ett liknande mönster. En annan gemensam nämnare för dessa elever är att det ofta är mycket svårt att identifiera bakomliggande orsaker och därmed fungerande åtgärder för dessa elever.

Det finns en del forskning kring vad lärares betygsätter och bedömer och det finns även en del kring motivation i skolan för elever. Majoriteten eller nästan uteslutande är beskrivet från lärarnas perspektiv och dessutom handlar det om godkända betyg. Vi anser att det är viktigt att undersöka betyg och bedömning ur elevers perspektiv och att fokusera på underkända betyg som vi ser ökar i våra verksamheter.

I media läser vi dagligen om skolans förfall med fallande resultat och en Google-sökning på Sjunkande resultat i skolan ger över 711 000 träffar vilket visar att ämnet är både angeläget och aktuellt.

Våra förhoppningar med undersökningen är att kunna dra lärdomar av problematiken och ge nya öppningar till vidare forskning. Den specialpedagogiska relevansen anser vi vara given då mycket av det arbete vi utför i arbetslivets vardag, kretsar kring samma typ av elever vi har intervjuat och då med varierande resultat för deras studier.

Under vårt arbete har vi skiftat fokus från en tes att eleverna själva konstruerade en bild av en IG-elev och att detta hade inverkan och detta kunde vara en bidragande orsak till deras resultat i skolan. Vid analysen av våra intervjuer så framträdde ingen sådan tydlig bild utan det som avhandlades var snarare olika förklaringar till IG och F-betygen. Eftersom vi tycker detta är minst lika intressant och ganska dåligt beforskat valde vi istället fokusera vårt arbete på detta ämne.

2. Syfte och frågeställning

Syftet med detta arbete är att undersöka om de elever som ingår i studien och som inte har nått målen i alla ämnen reflekterar över sina betyg och hur de i så fall förklarar dem.

2.1 Frågeställningar:

1. Reflekterar elever med IG/F i betyg över betygen?
2. Hur förklarar eleverna i så fall sina underkända betyg?

2.2 Avgränsningar

I arbetet fokuseras undersökningen på elevers uppfattning kring IG/F. Det hade givetvis varit intressant med en kompletterande syn på dessa elever sett ifrån andra perspektiv också så som från lärare, andra elever och i styrdokument m.m. Dessa perspektiv har valts bort till förmån av elevers syn, med anledning av undersökningens omfattning.

3. Tidigare forskning

I nedanstående kapitel har vi valt ut tidigare forskning som vi antar kommer att vara relevant för vår undersökning. Vi har tematiserat kapitlet i underrubriker.

3.1 Betyg och bedömning

Under denna rubrik har vi tagit upp forskning som berör ämnet betyg och bedömning i allmänhet och vad lärare bedömer i synnerhet.

Elevens egen uppfattning kring bedömning och betygssättning är tyvärr inte särskilt välbeforskat i jämförelse med andra ämnen som man kan se i tabellen nedan. (Vetenskapsrådets rapportserie 2:2 010)

Tabell 6.3 Fördelningen av avhandlingar, artiklar och projekt över studieobjekt. Procent

	avhandlingar n=109	artiklar i ... tidskrifter			uvk-projekt n=40	totalt n=519
		Svenska n=73	nordiska n=60	internationella n=237		
Lärares didaktiska arbete	23	11	9	11	15	15
Elevens och skolans resultat	18	21	46	47	28	35
Skolans styrning/lärares arbete	12	7	5	6	12	8
Övergångar	12	15	5	4	5	8
organisering	12	14	10	10	12	11
Bedömning som fenomen	11	6	7	9	10	8
Elevens erfarenheter/upplevelser	9	7	11	8	8	8
Bedömningsredskapets kvalitet	3	19	7	5	10	7
Σ %	100	100	100	100	100	100

Bedömning och betyg är ett utav våra huvuduppdrag som lärare, vi ska bedöma elevernas kunskaper och översätta den bedömningen till en eller flera bokstäver. Detta arbete är väldigt komplext och mångfacetterat, som ett exempel på detta så har Alli Klapp Lekholm(2008) visat i sin avhandling att mellan tre och fem procent av elevernas betyg kan förklaras av annat än elevernas ämneskunskaper. Hon menar vidare att betyg har flera funktioner, de ska fungera som ett urvalssystem, de ska ge information till föräldrar och elever om elevens kunskaper och de ska motivera till fortsatt lärande. Förutom dessa funktioner, som står i kurs- och läroplaner så har betygen också flera implicita funktioner. Att de ska ha en inverkan på elevens uppförande i skolan och att de ställer underförstådda krav på elevens förhållningssätt till kunskap för att nå ett visst betyg enligt Klapp Lekholm (2008). Även Bengt Selghed (2010) har i sin avhandling visat att lärare bedömer andra saker än rena ämneskunskaper. Han skriver i avhandlingen *Ännu icke godkänt: lärares sätt att erfara betygssystemet och dess tillämpning i yrkesutövningen* (2004) att det finns sex olika faktorer som lärare i olika stor grad väger in när de sätter betyg:

1. De kunskaper och färdigheter som eleven förvärvat och som är kända för läraren, alltså det resultat eleven uppnått i form av visade kunskaper, åtskilt från på vilket sätt de förvärvats.
2. Elevens sätt att agera i skolarbetet, d.v.s. de sätt eleven uppträder på i situationer då lärare kan observera den. Detta gäller både i den direkta undervisningssituationen och hur eleven sköter sina hemuppgifter. I denna kategori är det alltså inte elevens ämneskunskaper som är i fokus, utan elevens sätt att bete sig i arbetet med att förvärva kunskaper. Det finns önskvärda beteenden, som av läraren sägs påverka betyget i positiv riktning, och negativa beteenden med motsatt effekt på betyget. De önskvärda beteendena är exempelvis gott uppförande, aktivitet på lektionerna och flit och ambition. De negativa är t.ex. hög frånvaro utan giltigt förfall, slarv och dåligt uppträdande mot kamrater och lärare.
3. Eleven som person. Här rör det sig om stabila personlighetsdrag, t.ex. i vilken grad eleven är öppen, utåtriktad och verbal eller mer inbunden. Elever som till sin läggning är lätta att umgås med favoriseras, till skillnad från elever som orsakar problem. Detta tillåts också påverka betyget.
4. Skolorganisatoriska aspekter, t.ex. vilket skolår eleven befinner sig i eller elevens framtidsplaner. Lärare anser att de medvetet ger lägre betyg under åttonde skolåret i förhållande till elevens prestation, då man inte vill tvingas sänka betyget eller riskera att eleven kommande terminer inte anstränger sig fullt ut. Ett lägre betyg används som en motivation för att eleven ska fortsätta prestera bra.
5. Externa krav och förväntningar. Lärarens upplevda förväntningar från skolledning, kommunpolitiker och/eller föräldrar sägs kunna påverka betygsättningen.
6. Lärares personliga läggning. Några lärare säger att känslorna ibland tillåts spela in, t.ex. vill man inte skada en god relation genom att inte godkänna en elev. För andra lärare kan det handla om ren bekvämlighet, då man är medveten om det merarbete som blir konsekvensen av en underkänd elev.

Lärare anser att det inte finns tillräckligt stöd i styrdokumentet för att göra en rättvis bedömning. Två tillvägagångssätt kan man se att lärare använder sig av för att hantera denna känsla av otillräckligt stöd. Det ena sättet går ut på att man söker stöd hos sina kollegor för att till exempel upprätta gemensamma mallar och prov. Det andra tillvägagångssättet, som är mer problematiskt, innebär att lärare stöder externt stöd i läromedel eller i de krav som de upplever ställs på gymnasieskolan, visar Selghed (2010).

En stor utvärdering av gymnasieskolan (UTYRK) visade att bedömningen av elevernas kunnande och betygsättningen av dem hade en stor betydelse för elevernas självbild, bedömningen av elevernas kunskaper kan därför sägas vara en del av elevernas identitetsprocess i skolan. En rapport från Riksrevisionsverket, *Betyg med lika värde – granskning av statens insatser* (2004) visade att betygsättningen i den svenska skolan saknar förutsättningar för likvärdighet i bedömningen av eleverna och att likvärdigheten därmed saknas. Lärare tolkar och konkretiserar styrdokumentet, detta bör ske i samråd med kollegor, ledning och elever så att lokala bedömningskriterier kan konstrueras. Trots detta så värderas kunnande och kunskap olika av olika individer på grund av olika individuell, social och kulturell bakgrund. Ett exempel på detta är elevers kunskapsreproduktion som numera ses som en del av kunskapsbildandet och inte resultatet av den. Ytterligare en studie är *Därför fick jag bara godkänt* av Helena Tsagalidis (2008). Syftet med studien är att undersöka vad lärarna i studien säger att de bedömer när de bedömer elevernas kunnande. Studien är genomförd av på HR-programmet. Studien identifierar ett antal dimensioner som lärare bedömer:

- I. Personlig dimension
 1. Självständighet
- II. Kognitiv dimension
 2. Planeringsförmåga
 3. Problemlösningsförmåga
- III. Social och interaktiv dimension
 4. Samarbete
 5. Kundkontakt
 6. Kommunikation
 7. Initiativkraft

Elevernas förhållningssätt, attityd och beteende är en klart påverkande faktor i bedömandet av deras kunskaper och vad som bedöms skiljer sig mellan individer de individer som utför bedömningen.

3.2 Ansvar

Under denna rubrik har vi tagit upp en avhandling som heter *Att göra sina uppgifter, vara tyst och lämna in i tid* av Åsa Söderström(2006) som handlar om elevens eget ansvar i skolan och det ökande egna arbetet. Syfte med studien är att undersöka hur lärare och elever ser på elevers eget ansvar för sitt skolarbete.

Begreppet ansvar består av två delar, dels att svara an mot givna regler och normer, dels att svara mot situationen. Den första delen handlar om juridiskt ansvar, att kunna ställas till svars. En elev ska kunna utföra de tilldelade uppgifterna på det sätt som det förväntas, ansvar är något man visar upp. Det är de yttre ramarna som bestämmer vad som är ansvarsfullt handlande. Den andra delen består av något annat än att okritiskt följa uppsatta regler. Den förutsätter ett eget omdöme att kunna anpassa sitt handlande efter situationen och att kunna utföra etta handlande självständigt. Därför blir kreativitet en förutsättning för att kunna ta ansvar. Detta ansvar förutsätter en fri vilja, det kan bli problematiskt då individen ofta upplever att samhällets regler och normer inte är skapade av en själv utan ligger utanför dem själva.

I dagens högteknologiska samhälle så har det skett en förändring i synen på det moraliska ansvaret. Eftersom alla delar av det sociala livet är öppna för kritisk granskning så har synen på moraliska värden förändrats. Det har utvecklats en form av moralisk relativism och växande osäkerhet i vilken individen själv måste ta ansvar för sitt liv och sin framtid. Genom att denna yttre styrning av vilket handlande som är ansvarsfullt och riktigt upplösts så utlämnas individen till sitt eget omdöme.

Skolkommittén har i slutbetänkandet *Skolfrågor – Om en skola i en ny tid* (SOU, 1997:121, sid. 38) kommit fram till följande punkter:

- En fokusering på barn och ungdomar som individer med rätt att styra över sina egna liv
- En ökad grad av självreflektion som både leder till större självmedvetenhet och egocentricitet
- Ett nytt sätt att förhålla sig till auktoriteter som innebär mindre av

- lydnad och mer av ifrågasättande
- En ökad tro på att det går att förändra även sådant som tidigare ansågs givet av traditionen
 - En förändrad tidsuppfattning där unga i dag är mer upptagna av nuet än av att arbeta för ett avlägset mål
 - Ett nytt sätt att se på framtiden där de unga inte längre så gärna planerar för en avlägsen framtid, speciellt om det är tveksamt om planerna lönar sig.

Skrivningar om och betoningen av elevers eget ansvar har ökat i både utredningar kring skolan och i skolans läroplaner. Det har fått en koppling till fostransmålen och är en del i att få eleverna att bli ansvarsfulla samhällsmedborgare. Förmågan att ta ansvar är något som eleven tillskansar sig genom inläring och är avhängigt elevens mognadsgrad och är ett individuellt projekt.

Man kan se en utveckling mot allt mer av elevers eget arbete i skolan och en ökad betoning på elevers eget ansvar. Stort ansvar läggs på eleverna i och med att de själva ska planera, genomföra och utvärdera sitt arbete. Samtidigt så är det många elever som upplever skolarbetet som meningslöst på grund av att de upplever att de saknar inflytande över det.

Ett antal risker med ökat eget ansvar i skolan identifieras:

- att ansvar för arbetet i skolan särskiljs från det sociala ansvaret
- att lära upplevs inte som målet för arbetet
- att elevernas möjlighet att påverka skolarbetets form och innehåll är svagt och eleverna ges liten träning i hur de kan utöva ett effektivt och meningsfull inflytande
- att elever kan sakna grundläggande förutsättningar för att utföra och ta ansvar för skolarbetet
- att arbetsuppgifternas innehåll har en bristfällig anknytning till elevernas livsvärld

3.3 Motivation

I detta avsnitt har vi valt att lyfta fram en avhandling av Joanna Giota(2006) som handlar om elevers motivation kopplat till kompetens.

3.3.1 Motivation

En mängd empirisk forskning visar på betydelsen av motivationen att lära för elevers prestationer i skolan. Dessvärre är det svårt att tydligt definiera motivation, begreppet innehåller bland annat faktorer som drift, behov, intresse, inre och yttre motivation, lärande- och prestationsmål, multipla mål, förväntningar, värden och attityder. En definition som brukar användas är att det handlar om personligt relevanta såväl kortsiktiga som långsiktiga mål, vilka ger våra handlingar i den sociala omgivningen både drivkraft och riktning. Att bedöma graden av någons motivation är också svårt eftersom det är en inre process som man endast kan bedöma med hjälp av utsagor eller beteende. Det är dessutom så att benämningen icke motiverad ofta kan härledas till skillnader mellan de förväntningar och yttre krav som ställs och det uppvisade beteendet. Att stimulera och öka denna motivation är det som lärare upplever som svårast i skolan idag. Man kan också göra en uppdelning mellan yttre och inre motivation. Elever har en inre motivation strävar efter lärandemål, att utveckla nya färdigheter, förbättra sina kompetenser och förstå samt få insikt i det som lärs. Elever som

styrts mer av en yttre motivation mer fokuserar på prestationsmål såsom betyg och resultat, de lär för att uppfylla omgivningens krav.

3.3.2 Kompetens

Med begreppet avses elevers förmåga att förhålla sig till sina egna förutsättningar såväl som till omgivningens krav. Kompetens ses inte längre som en statisk egenskap, som något man har eller inte har, utan som något som kan relateras till både individen och till faktorer i situationer och omgivningen. Kompetens kan ses som den kunskap och de färdigheter som främjar människans kognitiva och sociala anpassning. Förmågan att samspela med sin omgivning och att känna sig kompetent är ett medfött behov hos människan, det är målet med både våra fysiska som mentala handlingar, att uppnå kompetens. Kompetens handlar mer om en individs föreställning om sin förmåga att klara vissa uppgifter än om individens känslomässiga upplevelser av sig själv i olika situationer.

Man är ganska överens om att elevers självuppfattning vilar på hur de uppfattar sin kompetens inom tre områden, intellektuellt/prestationsmässigt, fysiskt och socialt.

3.3.3 Kompetens och motivation

Studier har visat att elever med negativ inställning till skolan skattar sin akademiska kompetens lägre än sina kamrater, de har också en sämre uthållighet när det gäller att lösa uppgifter. Man har också sett att de elever som har en hög skattning av sin egen kompetens uppvisar en högre inre motivation och gläds mer över skoluppgifter. När elever lyckas med uppgifter de uppfattar som svåra så skattar de sin kompetens högre samt upplever en större glädje. Det finns också studier där man kan se att elever som har en negativ inställning till skolan underskattar sin akademiska kompetens och har låga förväntningar på att lyckas i skolan.

3.3.4 Giotas slutsatser kring kompetens och motivation

Forskningen kring elevers prestationsbeteende i skolan har begränsats till att handla om huruvida elever når eller inte når välavgränsade mål i förhållande till de krav som finns. Därför har man idag begränsade kunskaper kring elevers prestationsbeteende i förhållande till mer explorativt lärande, hur eleverna värderar det som de lär sig i skolan och vilken roll motivationen spelar för detta. Eftersom vi lever i en explorativ värld så kan eleverna inte säga vad de lärt sig eller hur långt mot målet de kommit, de vet bara att de påbörjat det "livslånga lärandet". Studier som gjorts inom området visar dock att elever som både strävar efter höga betyg och bryr sig om sitt eget lärande lyckas kombinera dessa två och de kan till och med bli förstärkande för varandra. Om man ska kunna förklara elevers studieresultat med bristande intresse för sina studier så räcker det inte med enkla metoder eller antingen eller resonemang. Man behöver modeller som förenar elevers inre motivationsmässiga och kognitiva faktorer med miljömässiga förändringar på alla nivåer. Det är viktigt att ha elevers perspektiv på sina studier och skolan som ett viktigt underlag till lärares bedömning och betygssättning.

3.4 Relation

Under denna rubrik lyfter vi studier som handlar om relationer mellan lärare och elever och kopplingen mellan relationer och resultat i skolan. Skolverket kom 2001 ut med en rapport som heter *Utan fullständiga betyg: varför når inte alla elever målen?* (2001) där niohundra

skolledare, elever, lärare och föräldrar intervjuades. En viktig orsak till ofullständiga betyg som betonas i denna studie är en brist på god relation till sin undervisande lärare. Det är till och med så att det är en gemensam faktor för de elever som saknar fullständiga betyg är att de har eller har haft en dålig relation till sina lärare.

Ytterligare en stor studie som berör detta ämne är genomförd av John Hattie (2009). Han har gjort en syntes av 800 metastudier där han har listat etthundratrettioåtta faktorer som påverkar elevers resultat. Där placerar han relationen mellan lärare och elev på elfte plats. Av de tretton första faktorerna på listan så kan nio sägas ha anknytning till relationen mellan lärare och elever.

4. Teori

I avsnittet Teori görs en översiktlig redogörelse av diskursanalys som forskningsansats med speciellt fokus på diskurspsykologi vilket är den ansats arbetet huvudsakligen utgår från.

4.1 Bakgrund/Intro

I *Diskursanalys som teori och metod* (Winther Jørgensen & Phillips 2000) står det att diskursanalys egentligen består av tre olika angreppssätt för att förstå samhället Diskursteori, Kritisk diskursanalys och Diskurspsykologi. Då kritisk diskursanalys främst kan ses som en teori som har ambitioner att förändra samhället har vi valt bort denna inriktning i vårt arbete. Dessa tre är alla socialkonstruktionistiska angreppssätt har följande fyra premisser eller utgångspunkter gemensamt:

- En kritisk inställning till självklar kunskap.
Det vi vet, den kunskap vi har eller tror att vi har om vår omvärld kan inte ses som en självklar eller objektiv sanning. Den bild vi har av världen är en produkt av vårt sätt att tolka och kategorisera den och inte en spegelbild av verkligheten.
- Historisk och kulturell specificitet.
Eftersom vi är historiska och kulturella varelser så har vi satt en historisk och kulturell prägel på vår kunskap om världen. Om vi hade funnits i ett annat historiskt och kulturellt sammanhang så hade både våra identiteter och vår världsbild sett helt annorlunda ut, detta är inte statiskt utan förändras över tid. Det som kallas för diskursivt handlande kan förklaras som en form av socialt handlande som hjälper oss att skapa och bevara världen som vi ser den och däribland vissa sociala mönster. Eftersom denna sociala värld skapas diskursivt och socialt så kallar men synen på den för antiessentialistisk. Dess karaktär är inte förhandsbestämd eller bestämd av yttre förhållanden utan skapas av oss genom vårt interagerande diskursivt och socialt. Man menar att människor inte har några äkta, stabila eller autentiska karakteristiska, inte heller några medfödda inre essenser.
- Samband mellan kunskap och sociala processer.
Det vi vet, den kunskap vi har, skapas i social interaktion där vi skapar sanningar tillsammans och tillsammans slåss för vad som är sant eller falskt. Hur vi uppfattar världen skapas och bibehålls i de sociala processer som vi deltar i.
- Samband mellan kunskap och social handling.
Beroende på vilka sociala världsbilder som vi befinner oss i så är en del former av handlingar accepterade och naturliga medan andra blir helt otänkbara. Detta ger att den sociala konstruktion vi har av sanning och kunskap får konkreta sociala konsekvenser.
(Winther Jørgensen & Phillips 2000 s. 11f)

4.2 Diskursteori och diskurspsykologi

Denna teori utgår från två politiska teoretiker, Ernesto Laclau och Chantal Mouffe och deras verk *Hegemony and Socialist Strategy* (1985). Man menar här att ett socialt sammanhang kan förstås som en diskursiv konstruktion och att man därmed kan använda diskursanalys för att tolka och förstå de sociala fenomen som man vill undersöka. Diskursteorin har ett väldigt brett fokus och lämpar sig därmed väldigt väl för att användas som teori när man vill ha

socialkonstruktionistiska infallsvinklar på sin diskursanalys. Sociala fenomen kan aldrig definieras definitivt, de är aldrig totala eller färdiga. Detta ger att det alltid råder en strid kring hur man ska definiera identiteten och samhället. Det är denna strävan att komma överens och nå enighet som diskursanalys handlar om, enligt Winther Jørgensen och Phillips (2000). Inom diskurspsykologin så är man kritisk mot och ifrågasätter kognitivismen. Man menar att språk är en dynamisk form av social praktik som formar relationer, subjekt och världsbilder, hela den sociala världen. Mentala processer är konstituerade genom social diskursiv aktivitet och är inte som inom kognitivismen inre processer, enligt Winther Jørgensen och Phillips (2000).

4.2.1 Synen på identitet

Det finns ett antal givna positioner i en diskurs som ett subjekt kan ta, till exempel lärare-elev, barn-förälder, patient-läkare och så vidare. Till dessa positioner finns det förväntningar knutna om hur man kan och bör uppföra sig och vad man kan och bör säga. Det finns alltid ett antal olika motstridiga diskurser som strider mot varandra i hur man ska strukturera det sociala. I och med detta är subjekten inte suveräna utan de är bestämda av diskurserna, som dessutom är föränderliga. Dessutom är subjektet fragmenterat, det finns i flera olika diskurser och på flera olika platser och är olika i alla dessa. Detta varierande av subjekten sker omärkligt och är inget man medvetet reflekterar över förrän de kolliderar genom att flera olika diskurser försöker vara allenarådande i samma sociala rum. Subjektet kan då bli placerad i flera olika positioner samtidigt och få svårt att bestämma sig för vilken diskurs som råder. Man säger då att subjektet är överdeterminerat, det uppstår en konflikt då subjektet positioneras av flera olika diskurser. Inom diskursteorin finns det ingen objektiv logik som anger en bestämd position för subjektet i varje given position, dessa konflikter uppstår därför ständigt skriver Winther Jørgensen och Phillips(2000).

Man kan sammanfatta diskursteorins identitetsuppfattning enligt följande.

- Subjektet blir aldrig sig självt, det upplever alltid en splittring.
- Genom att det diskursivt representeras så får det sin identitet.
- Identiteten består av den position som subjektet identifierar sig med i en diskursiv struktur.
- Det är med hjälp av ekvivalenskedjor, som identiteten definieras. Man visar hur man är genom hur tecken sorteras och sätts ihop till kedjor. Därmed så är identiteten relationellt organiserad, eftersom det finns något man är så finns det också något annat som man inte är.
- Identiteten är föränderlig precis som att diskurserna är det.
- Identiteten är fragmenterad, beroende på vilken diskurs det befinner sig i så intar den olika positioner.
- Identiteten är överdeterminerad, man kan alltid positionera sig på olika sätt i alla situationer, därför kan identiteten sägas vara möjlig men inte nödvändig.

(Winther Jørgensen & Phillips 2000 s.51)

Inom diskurspsykologin så är jaget inte autonomt och isolerat utan något socialt vilket är en socialkonstruktionistisk premis. Man är intresserad av hur identiteter i sociala praktiker uppstår, formas, omformas och förhandlas. Den inre psykologiska världen har ingen gräns mot den yttre världen. Människor har ingen fast identitet, utan de är diskursiva och därigenom flexibla och olika som visar på sättet man pratar och uttrycker sig. Identiteten är instabil

genom att den är en produkt av flera olika diskurser, de blir då instabila. Eftersom identiteter skapas av olika diskurser är de relationella, ofullständiga och instabila. Detta betyder dock inte att man bygger en ny identitet varje gång man hamnar i ett nytt diskursivt sammanhang utan ens tidigare identiteter är en del eller rest i den nuvarande enligt Winther Jørgensen & Phillips (2000).

5. Metodologi

Avsnittet metod avser att redogöra för hur dataproduktionen är utförd och avsnittet inleds genom att förklara valet i förhållande till teoriansknytningen i föregående kapitel.

Diskursanalys är en kvalitativ metod men med en del variation från klassiska kvalitativa metoder, skillnaderna och undersökningens metoder redovisas i detta kapitel. Metoden för ett arbete med diskursanalys är beroende av teorin, d.v.s. det finns givna premisser av bl.a. ontologisk och epistemologisk karaktär för hur metoden till ett arbete med en diskursanalytisk teoretisk anknytning skall vara. Teorin styr hur en intervju används t.ex. Det går inte att dra generella slutsatser utanför det aktuella intervjutillfället eller att tolka respondentens svar i ett vidare sammanhang. Detta för att materialet skapas i intervjun och gäller bara för de omständigheterna.

Om de premisserna inte fylls är det svårt att använda teorin i sitt resultat och i sin analys. Texter är ett brett samlingsnamn för empiriskt material där allt från befintliga texter i det undersökta området som åtgärdsprogram eller undervisningsplaner till transkribering av vardagskommunikation eller intervjumaterial. Vårt arbetes struktur följer huvudsakligen Potter och Wetherells (1987) tio punkters beskrivning av forskningsprocessen, där avsteg gjorts som är relevanta för just detta arbetes förutsättningar, som val av informanter och omfång. En mer detaljerad beskrivning följer i avsnittet nedan.

Den första punkten är forskningsfrågor och problemformulering och i diskursanalyser bör frågan vara formulerad så att den avser att svara på vad det producerade materialet avspeglar. Frågeställningar med diskursanalys avser alltså inte att se bakom orden eller vad de intervjuade "egentligen" menar utan det är bara det som sägs just då som kan analyseras, enligt Potter och Wetherell (1987).

5.1 Urval av och produktion av material

Potter och Wetherells (1987) diskursanalytiska metods punkter från två till fem behandlar alla materialet, från urval, naturligt material, intervjuer och transkribering. En viktig skillnad mellan diskursanalys och andra kvalitativa undersökningar är storleken på materialet. Det finns ingen korrelation mellan stort urval och valid undersökning när det gäller diskursanalys utan tvärtom kan en stor mängd data motverka resultatet genom att det blir oöverskådligt eftersom analysen är arbetskrävande i sig självt.

Diskursanalys har flera olika metoder att tillgå för datainsamling. Winther Jørgensen och Phillips (2002) skiljer på naturligt förekommande material och producerat material i undersökningssyfte. Naturliga material kan vara transkriberingar av samtal mellan personal eller observationer i ett klassrum och språket mellan lärare och elever. Andra exempel på material att använda är texter skapade i andra syften än undersökningssyfte, tidningar, åtgärdsprogram för att ge några exempel. Exempel på material som är skapat för undersökningens syfte kan vara intervjuer där då det inte är en naturlig konversation utan har som syfte att besvara frågor kring undersökningens område. Det gemensamma är att materialet används för att tematisera språket och finna mönster och rådande diskurser inom språket.

Naturligt datamaterial har fördelen att forskaren inte påverkar materialet med ledande frågor men nackdelen är att materialet ofta blir oerhört stort och svårt att hantera med begränsad tid. Ett alternativ är då intervjuer. I diskurspsykologi är det semistrukturerade eller ostrukturerade intervjuer som vanligen används enligt Winther Jørgensen och Phillips (2002). Frågeformulär

eller strukturerade intervjuer gör det svårt att analysera svaren där forskaren försöker identifiera diskurser hos respondenten.

Vår undersökning har valt att använda sig av intervjuer som material och det av ett par olika skäl. Eftersom undersökningen skall analysera den språkliga strukturen ur ett elevperspektiv saknas det naturligt textmaterial, eftersom eleverna sällan eller aldrig beskriver sig själva eller andra elever med IG eller F i betyg. Ett alternativ och kanske det mest givande materialet vore att följa elever i sin skolvardag och då anteckna kring detta. Ett sådant material tar lång tid att samla in och blir dessutom oerhört omfattande och med tanke på arbetets storlek har det valts bort av praktiska orsaker. Omfånget hade inte kunnat analyseras på ett tillfredställande vis. Detta påverkar såklart styrkan i undersökningen, men samtidigt undviks ett etiskt dilemma med inspelning av vardagssituationer.

När det gäller det fjärde steget och intervjuer enligt Potter och Wethrell (1987) så är det tre viktiga synpunkter att tänka på, variation i svaren hos de intervjuade, tekniker som får intervjun att likna mer ett samtal och att intervjuaren är en deltagare i samtalet och inte bara en frågeställare. Winther Jørgensen och Phillips (2002) skriver att intervjuer måste vara semistrukturerade eller ostrukturerade för att kunna användas som diskursanalysmetod och de menar att intervjuaren har stort inflytande samt att det inte går att urskilja diskurser i ett språk om frågorna är för strukturerade. Intervjuaren påverkar också genom ordval och bör därför låta respondenten ta så mycket utrymme som möjligt i intervjun. Vidare menar de att intervjuaren är viktig och till skillnad från andra kvalitativa metoder är det sociala samspelet mellan intervjuare och respondent viktigt för analysen. I *Den kvalitativa forskningsintervjun* skriver Kvale (2009) att gruppintervjuer öppnar upp för ett socialt samspel mellan deltagarna och att intervjun mer liknar ett samtal än vid traditionella intervjumetoder, nackdelen är enligt Kvale att det kan bli svårt att transkribera intervjun med flera deltagare då det kan vara svårt att urskilja vem som säger vad.

Undersökningen har valt att använda sig av gruppintervju som intervjumetod av anledningen att det inte används något naturligt material och att det blir ett mer vardagligt samtal än vid en intervju med en enskild respondent. Detta för att kompensera att vår undersökning inte använder sig av något naturligt material.

Intervjun är ostrukturerad i sin utformning där respondenterna är tänkta att diskutera sinsemellan i stor utsträckning genom att intervjuarna följer upp tankar och avvikande åsikter ifrån varandra. För att underlätta ett naturligt flyt och att kunna lyfta diskussionen från individen förbereddes intervjuerna med några artefakter att utnyttja vid ett eventuellt behov. Artefakterna bestod av betygsstatistik från respektive skolor och från landet i stort. Ytterligare en artefakt hade förberetts i form av en fiktiv elev med likande egenskaper som respondenterna.

Intervjuerna hölls i skolorna för respektive elever och det valdes av två skäl, det första att det antas vara den miljö de är vana vid och sammankopplar med sina betyg och sin skolgång. Det andra är fördelen med att eleverna är samlade och bra tillgång till rum i enskildhet. Intervjuernas miljö fungerade väl ur ovanstående argument och hade karaktären av ett mer informellt samtal än intervju och respondenterna tog alla plats och tid i anspråk även om en del tog mer tid än andra. Det blev också en bra dialog mellan respondenterna och intervjuarna där intervjun fungerade som en diskussion.

Innan vi inledde själva intervjuerna så presenterade vi oss själva, vi berättade om vår bakgrund inom skolans värld, att vi båda arbetar som specialpedagoger och vad syftet med vår undersökning var. Vi ville vara öppna med detta för att vi tror att det kan bidra till att skapa en trygg situation för de elever som deltog i vår studie, att de visste att vi inte ”bara” var lärare och därmed skulle kunna känna oss kritiserade av en del av deras utsagor.

5.1.1 Urval

Då frågeställningarna utgår från att undersöka elevers syn på sig själva och andra elever med betyget IG eller F var det önskvärt att intervjua elever med dessa erfarenheter. Eleverna vi sökte skulle inte ha en specifik svårighet i ett ämne eller genom sjukdom fått problem i skolan p.g.a. långvarig frånvaro från skolan. Därför var kriterierna att eleverna skulle ha två till tre IG eller F. Ett IG eller F kan indikera ett specifikt ämnesproblem och ett stort antal indikerar bl.a. hög frånvaro.

För att få respondenter till undersökning kontaktades specialpedagoger och lärare på olika skolor med en förfrågan om de kunde ta en första kontakt med elever som har ett par IG eller F betyg under sin gymnasietid. Efter första kontakten tagits och medgivande getts har kontakten förmedlats och information kring hur tillvägagångssättet gått igenom via ett missivbrev och personlig kommunikation. I missivbrevet upplystes eleverna om att intervjun spelas in, men att de kommer vara anonyma i undersökningen samt att de skulle ha rätt att avbryta när de ville och ta del av undersökningens resultat. Vi har följt de etiska riktlinjerna som Vetenskapsrådet (2011) förordar.

Det var mycket svårt att få hjälp med att söka respondenter och elever som ville ställa upp på intervjun. Detta påverkade vårt urval något genom att de grupper som ställde upp på intervjun var från samma klasser, detta kan dock vara en fördel för diskursanalysen genom att de är vana att samtala med varandra och därmed skapas ett naturligare samtal. Vid intervjutillfällena var den ena gruppen fyra elever som går i år 2 på ett yrkesförberedande program, som ger högskolebehörighet, och i den andra var de två som går i år 3 på ett studieförberedande program. Från början var det tänkt med tre stycken i den andra gruppen, men en av dem blev sjuk och kunde inte närvara. Vi valde trots avhoppet att fortsätta med intervjun. En annan oförutsedd effekt av urvalet var att endast killar valde att ställa upp på intervjun. De eleverna som passade in på profilen utgjordes av en stor majoritet av killar och de tjejer som blev tillfrågade avböjde. Vi har inte tagit hänsyn till detta på något sätt i vår undersökning, eftersom vi inte har en frågeställning kopplad till kön.

5.2 Transkribering och kodning

Transkriberingen är en viktig del och ofta underskattad del av arbetet, enligt Potter och Wetherell (1987). I undersökningens transkribering valdes det att ta med pausers längder, betoningar, tvekningar och att beskriva överlappningar i samtalet. Detta är viktigt för analysen då det kan indikera det som Winther Jørgensen & Phillips kallar för kritiska punkter i dialogen. All dialog transkriberas då analysen innebär en analys av den sociala interaktionen och inte bara svaren – d.v.s. intervjuarnas svar är lika viktiga som respondenternas i analysen. Detta stöds i Winther Jørgensen och Phillips (2002).

Kodningen, som är det sjätte steget av Potter och Wetherells (1987) metod, är ett förarbete där transkriberingen kategoriseras med utgångspunkt i undersökningens frågeställningar. Med stöd hos Winther Jørgensen och Phillips (2002) läste vi igenom transkriberingarna ett flertal gånger för att identifiera kategorier eller teman, dessa teman identifierades efterhand efter

genomläsningar och kopplades till vår teori och tidigare forskning. Identifieringen av teman fortsatte och förändrades i genomläsningarna. För att hitta teman letade vi efter kritiska punkter och med det menar Winther Jörgensen och Philips sådana där interaktionen mellan deltagare i samtalet går fel på något sätt, kanske ett missförstånd eller att de inte är överens om en beskrivning. Kritiska punkter kan också identifieras av tvekan, upprepningar, tystnad eller att de plötsligt ändrar stil. Att respondenten försöker att rädda sig själv och sina argument m.a.o. Ett annat sätt att identifiera kritiska punkter är att leta efter när respondenten byter pronomen, t.ex. jag till vi. Ett exempel på vår metod är att kategorin Stressade lärare, där en respondent efter diskussion med en annan ändrar åsikt kring varför han inte får den hjälp han behöver.

5.3 Analysmetod

Diskursanalysen som analysmetod skiljer sig på ett tydligt sätt från andra kvalitativa metoder i analysen. I andra kvalitativa analyser är det ofta viktigt att dra generella slutsatser och sammanfatta materialet på ett överskådligt sätt och att bortse från undantag. I vårt arbete har vi istället kategoriserat utifrån dess material enligt följande system. Fyra teman som huvudrubriker och där efter har det sorterats in tre underrubriker till varje huvudrubrik utifrån de ämnen som intervjuerna har kretsat kring.

Vi har i vår undersökning använt oss av Potters (1996) två olika analyser, kunskapsorienterad analys¹ och handlingsorienterad analys². I den kunskapsorienterade analysen finns det enligt Potter flera olika sätt att göra sin beskrivning trovärdig och därmed markera diskurser. Vi har sökt efter hans begrepp i vår transkribering. Det första är insatser³ där beskrivaren har något att vinna eller förlora på beskrivningen, för att inte det ska vara uppenbart att beskrivaren har något vinna kan den också ge motargument för att öka trovärdigheten och avvärja kritik på det sättet. Detta är vanligt hos våra respondenter, som ofta lyfter sitt eget inflytande på situationen, d.v.s. att de är lata eller liknande. Ett annat sätt är att göra beskrivningen trovärdig genom att berättiga den genom en annan person med inflytande, rektor eller specialpedagog t.ex., så kallade berättigande kategorier⁴. Detta återkommer också frekvent i orsaker till att eleverna lyckas i skolan, den ”duktiga” läraren. Det går också att använda sig av fotfäste⁵, alltså närheten till beskrivningen där beskrivaren antingen gör den till sin egen eller tar avstånd från den. Detta begrepp är vanligt förekommande när respondenterna diskuterar med varandra och tar över varandras argument. Det går också att hänvisa till andra omständigheter eller allmänt kända sanningar för att skapa trovärdighet i beskrivningen, allmänna sanningar⁶. Exempel på detta är att elever idag är sämre än tidigare. I den handlingsorienterade analysen har vi försökt uppmärksamma på kategoriseringar. I en social konstruktion krävs det kategoriseringar för att något eller någon ska förstås eller kunna förklaras – sättas i ett sammanhang. Det innebär att i olika sammanhang används olika ord eller diskurser för att

¹ Potters benämning: epistemological orientation

² Potters benämning: action orientation

³ Potters benämning: stakes

⁴ Potters benämning: Category entitlement

⁵ Potters benämning: footing

⁶ Potters benämning: out there ness

kategorisera i en social interaktion. Då kan beskrivaren välja vad den vill ha med eller ej eller vilken vinkling av det beskrivna som skall presenteras. Detta är vanligt hos respondenterna främst när det gäller lärare.

I vår undersökning har vi fokuserat på att först hitta mönster i materialet genom att urskilja skillnader och överensstämmelser i språket, d.v.s. hittat diskurser enligt ovan. Diskurserna skall ha en effekt eller konsekvens kopplad till vår frågeställning. Sen har vi format hypoteser från de konsekvenserna vi tidigare funnit och dessa redogör vi med ett citat för att redovisa vår analys.

5.4 Metoddiskussion

5.4.1 Gruppernas sammansättning

Sammansättningen av våra respondentgrupper känns så här i efterhand väldigt homogen. Vi tror att de kände varandra väl och att de var kompisar även utanför skolan. Detta kan säkert ha påverkat diskursen i vårt material, det är ganska troligt att de pratar om skolan med varandra och att de redan har format en diskurs kring detta innan intervju tillfället. Detta kan vi naturligtvis inte veta och det är inte heller något som vi tog upp i intervjuerna vilket kan ses som en svaghet.

Vi fick också bara manliga respondenter som var villiga att delta i vår studie. Det tror vi kan bero på dels att en respondent anmälde sig och då fick med sina kompisar och att det kanske kändes främmande för någon utanför "gänget" att anmäla sig dels att urvalspopulationen till största del är manlig. Det är möjligt att tänka sig att utfallet hade blivit ett annat med en helt kvinnlig respondentgrupp eller en med blandade kön.

5.4.2 Validitet, reliabilitet och generaliserbarhet

I kvalitativ forskning så handlar validitet om metodens värde, om man undersöker vad man vill undersöka. Inom det konstruktionistiska fältet, där vi rör oss med denna studie, så bör man vidga begreppet och se på sin analys med en kritisk syn samt att ifrågasätta studiens innehåll och syfte genom att man lyfter fram det som undersöks och den teoretiska föreställningen om det (Kvale, 1997).

Vi har i vår studie försökt att öka validiteten genom att vi använt de begrepp som är brukligt inom diskursanalys och genomfört vår analys med hjälp av dem.

Reliabiliteten i en studie handlar om hur pass noggrann den är i sina uträkningar och mätningar. I en mer kvalitativ studie som vår där vi inte direkt har använt oss av detta så handlar reliabiliteten om att vara noggrann och eliminera felkällor. I den typ av textanalys som vi gjort så är det viktigt att forskningsprocessen i allmänhet och tolkningsförfarandet i synnerhet blir tydligt. Vi har försökt att uppnå detta genom att skriva ut de citat som vi använder i vår analys så att läsaren har möjlighet att kontrollera vår noggrannhet i detta avseende (Kvale, 1997).

När man pratar om generalisering i vetenskapliga sammanhang så brukar man avse huruvida studiens resultat kan gälla för mer än det material som ingår i studien, detta kallas då för en statistisk generalisering. Inom postmoderna och konstruktivistiska angreppssätt så blir målet snarare att studera det som kan finnas än det som finns. Den generalisering man då kan prata

om den analytiska generaliseringen där resultaten av en studie kan ge vägledning i en annan situation (Kvale, 1997).

6. Resultat/analys

I nedanstående kapitel redogörs för resultaten och en analys av materialet producerat från intervjuerna. Kapitlet är disponerat i olika rubriker skapade utifrån de kategorier som utkristalliserats i genomgången och analysen av materialet. Det är givetvis så att vi kunde ha tagit med andra och fler utdrag för att kunna exemplifiera, men vi har valt ut de stycken ur transkriptionen som vi anser är mest talande. Varje rubrik har ett antal underrubriker där förklaringar till kategorierna finns med och de stöds av relevanta citat för att underlätta förståelse av analysen i arbetet.

6.1 Elevens roll

Denna kategori innefattar den del av materialet där eleverna talar om sig själva och sin betydelse och roll för betyget IG eller F. De tre mönster som var mest dominerande bland respondenternas utsagor var motivation, berget av uppgifter och prioriteringar. Alltså de diskurser som är dominerande.

6.1.1 Motivation

Här har vi valt ut stycken som berör att bry sig om sina studier och relevansen av dem för framtiden. Det är inte alltid som respondenterna använder uttrycket motivation som sådant utan vi har valt ut sådana stycken som vi har kunnat sätta rubriken motivation på. Som man kan se nedan så är det till exempel sådana utsagor som kretsar kring lust att lära, meningsfullhet och så vidare. Motivationen var en av de mest återkommande kategorierna respondenterna lyfte fram och har den enskilt viktigaste positionen enligt eleverna.

Respondent 1:2 Man känner sig för stressad och upptagen typ... Man vill bara lägga sig och sova.

Respondent 1.1: ahh, vad var det jag skulle säga, eh jo, man ser ju siffror framför sig så att, vad har jag för användning av det här talet som jag gör just nu? Nämen såhär... X, vem bryr sig? Jag vet ju själv att jag aldrig kommer ha användning för det där.

Respondent 1.2: Ja, det tänker man rätt mycket...

Respondent 2:2 Och sen tror jag inte att man riktigt man, ibland inte ens tänker riktigt på betygen utan det är lätt att underskatta det ååå glömma liksom. Och särskilt när det saknas motivation. Man tänker inte så långt fram heller ibland och så, jag har i varje fall inte gjort det. Hur framtiden ser ut med dessa betygen har jag aldrig satt mig och tänkt nästan. Så det kan nog vara det.

Respondent 2:1 Aaa, det är samma här.

Här ser vi att respondenterna använder sig av insatser i det första stycket för att förklara sina IG/F i matematik. Det beror inte på att de inte kan eller inte vill utan att det inte ser någon mening med det. De använder sig också av fotfäste när de tar över varandras argument för att bestyrka sin utsago, de håller med föregående talare.

Respondent 1:2 Som Shakespeare t.ex. vem fan bryr sig?
Respondent 1:3 Allmänbildning iofs.
Respondent 1:1 Men ingen bryr sig om allmänbildning längre man undrar bara vad jag har för nytta av detta i mitt liv.
Intervjuare: 1:1 Men om ni frågar lärarna? Varför läser vi Shakespeare?
Respondent 1:1 & 1:3 Kursplanen!
Respondent 1:2 Jag lovar, typ nittio procent svarar det.
Respondent 1:1 Jag tror inte att lärarna själv vet, dom har bara fått: ni skall lära er det här.

Eleverna använder här allmänna sanningar när de säger att ”ingen bryr sig”, kursplanen används som en berättigande kategori.

Respondent 2:1 Sen känner jag också att det är det... Alla kommer ju fram till mig; Du har ju så mycket IG och måste tänka nu inför liksom studenten och sånt där. Men jag, jag bryr mig inte. Jag känner att jag liksom, jag, jag tycker inte om den här skolan, jag vill bort härifrån. Och sen vill jag hellre upp till, jag vill studera på ett Komvux eller nånting.

Respondenten använder här sig av fotfäste, eftersom att trots att ”alla” pratar med honom så tar han avstånd, både från skolan och från sina IG:n, han lägger ansvaret helt och hållet på sig själv.

Vi kan tydligt se en diskurs framträda där respondenterna lägger en stor vikt vid ämnet motivation. De upplever att de inte har något intresse för skolan och ämnena och kan inte heller se någon yttre motivation som är tillräcklig för att de ska engagera sig. Det kommer till och med fram att de inte tror att lärare heller vet varför till exempel Shakespeare är viktigt. Vi anser att motivationen kan sägas vara kärnan, den springande punkten. Då vi kan göra kopplingar emellan flera av de andra kategorierna och ämnet motivation så är vår analys att det framträder en tydlig röd tråd som är vikten av motivation hos eleverna. Det framgår också av elevernas utsagor att de har gett upp skolan och betygen. Bristande motivation blir då till en negativ spiral som blir svår eller nästintill omöjlig att ta sig ur. Utdraget ovan där respondenten pratar om Komvux var enda gången under intervjuerna som livet efter skolan togs upp och då som ett alternativ till skolan.

6.1.2 Berget av uppgifter

Under denna rubrik har vi valt ut stycken som handlar om mängd av uppgifter och IG/F:n. Denna kategori återkom också hos respondenterna en bit in intervjuerna och dessa utsagor var ofta ett fotfäste, d.v.s. att respondenterna tog andras beskrivning och gjorde den till dess egen. Det visar på hur viktig den är för respondenterna i sammanhanget.

Intervjuare 1:2 Är det den där högen som är värst?
Respondent 1:2 När det börjar komma upp till tre, fyra IG:n det är där ifrån det bara åker ner...
Respondent 2:2 Inte nog med att det är IG:n... Så är det massor av uppgifter inom de IG:na också. Typ säg tretton IG:n plus kanske fem, sex uppgifter man ska göra i varje. Då är vi uppe i säkert fyrtio, femtio uppgifter..?

När eleverna pratar om mängden uppgifter så är det insatser de använder för att förklara sina IG:n. Arbetsbördan blir orimlig och de har ingen möjlighet att ta igen.

Intervjuare 2:1 Varför får man IG? Och det som vi egentligen är mest intresserade av: Vad kan man göra för att ni inte ska få det? Vad har vi inte gjort som vi borde gjort?

Intervjuare 2:2 Eller vad har ni inte gjort som ni borde ha gjort?

Respondent 2:1 Jag var inte riktigt förberedd när jag gick i grundskolan på att det skulle vara det såhär mycket arbete kanske. Och så tycker jag själv att jag, per person, inte fick det stödet jag behövde.

Intervjuare 1:1 Här menar du?

Respondent 2:1 Ja, här. Det blev för stressigt och så sitter man med den där klumpen sista månaden, som det brukar bli.

Respondent 2:2 Antingen är det ju det att man är lat, eller att det blir så mycket att man tappar energin till slut. Så att det blir IG uppe på IG och IG, IG. Till slut är det så mycket arbete att man bara näee, släpper det.

Respondent 1 använder sig av berättigande kategorier, han hänvisar till det bristande stödet, han gör sedan en vändning när han börjar prata om "högen" och använder sig då mer av insatser. När respondent 2 pratar om att vara lat så är det insatser han använder, men också fotfäste då han bekräftar resonemanget kring "klumpen".

Berget av uppgifter är också en klart framträdande diskurs, respondenterna återkommer flera gånger under intervjuerna till det. Även här blir det en negativ spiral, de missar några uppgifter som leder till att de kommer efter och missar fler uppgifter som leder till ett IG/F som leder till flera. Vi kan då se en uppgivenhet i deras svar, de vet inte vad de ska göra för att komma ifatt, det känns bara övermäktigt. Här menar de också att deras upplevelse är att skolorna brister i att stödja dem på ett effektivt sätt, ofta blir de hänvisade till att göra uppgifterna som de missat som svar på hur de ska komma rätta med problemet.

6.1.3 Prioriteringar

Här berörs ämnen som handlar om val eleven gör, vad som kommer först. Denna kategori var inte lika framträdande i båda intervjuerna och detta kan bero på att den i den ena intervjun inte lyftes fram och därmed inte diskuterades mellan respondenterna i den intervjun.

Respondent 1:3 Det jag tänker på nu, det kan ju vara annat också liksom. Om vi backar tjugo år, då hade man kanske inte dom här telefonerna. Man höll på med olika grejor, man höll inte på med Facebook och grejor som man helst gör nu. Man har ju framme telefonen, det är ju kanske privata grejer som händer, man tar det kanske i första prio. Man får en data, man ska sätta sig på lektionen men jaja, man skulle visa det hemma, visa det för kompiserna. Förr var i tiden var det skolan som gällde eller kanske en ytterligare fri... tids ehh man hade. Nå sport eller, men då var det ju efter skolan. Nu har man andra grejer att göra samtidigt. Det kan vara någonting där också.

Respondent 1:1 Det är ju som om folk inte fattar själva syftet med skolan. Utan de går oftast dit för att träffa kompisar.

Respondent 1.3 Ja, det blir ju så

Här rör sig respondenten kring två olika ämnen, teknikutvecklingen och vad "folk" uppfattar som syftet med skolan. I båda dessa använder han sig av allmänna sanningar.

Det vi tycker är intressant med ovanstående är att respondenten lyfter in den tekniska utvecklingen som ett hinder i skolan. Att man egentligen inte har något val, att privatlivet utanför skolan kommer först presenteras som ett faktum.

6.2 Lärarens roll

6.2.1 Upplägg av undervisning

Under denna rubrik har vi tagit upp de citat som handlar om hur läraren väljer att planera och lägga upp sin undervisning. Även om inte respondenterna använder sådana begrepp så är det pedagogik och didaktik som eleverna här diskuterar. Respondenterna anser att läraren har en central roll och de lyfter fram både goda och dåliga exempel i sina utsagor när det gäller upplägget på lektioner.

Respondent 1:3 Jag tror att man motiverar lite fel också. Vår svenskalärare då är det så här liksom – här får ni en uppgift

Respondent 1:2 Ni behöver inte vara här. Lämna in den de och det datumet.

Intervjuare 1:1 Är det självstudier ni menar?

Respondent 1:3 Jo, jo men alltså

Respondent 1:2 Det är inte bra.

Respondent 1:4 Men det är soft men inte bra, alls!

Respondent 1:2 Som i vår klass, om dom säger ni behöver inte vara här. Då är det max tre som är på lektionen. Alltid samma personer också.

Respondent 2:2 Svårighetskurvan ska dom kunna, ska dom kunna underlätta beroende på vilken elev det är. Det gör vissa bra.

Intervjuare 2:1 Vad menar du då?

Respondent 2:2 Asså om de är uppgifter inom det ämnet som är väldigt svåra så ska dom kunna förenkla dom eller... fixa nånting så att eleven ändå kan få ett godkänt.

Respondent 2:1 Du menar så att inte uppgiften går så, (pekar uppåt), så, (pekar nedåt)

Respondent 2:2 Exakt, så att personen ifråga inte bara ser uppgiften och sen ger upp direkt.

Intervjuare 2:2 Så det blir MVG eller inget?

Respondent 2:1 Ja!

Respondent 2:2 Ja!

I citaten ovan så pratar respondenterna om läraren som en berättigande kategori, de gör bara som läraren säger. De pratar om vad läraren borde kunna men ändå inte gör, att det sedan inte fungerar är inte respondenternas ansvar.

Här framträder en diskurs där en del av förklaringen läggs på bristande förmåga hos läraren. Respondenterna sätter väldigt tydligt fingret på vad de upplever som problemet, men detta upprepas gång på gång. Vi tycker också att formuleringen ”ska dom kunna” är väldigt intressant då det för oss visar att respondenten har förväntningar på lärarens pedagogiska kunskaper även om han inte sätter de orden på det. Intressant är också att de har konstaterat

att fria lektioner alltid missgynnar vissa personer, men lärare verkar inte reflektera över det eller väljer helt enkelt att strunta i det. Respondenterna vet på förhand vilka som kommer att arbeta på en ”frivillig” lektion.

Respondent 1:3 Det är lättare för läraren att ge en uppgift, det blir svårare om jag ska ta han och han muntligt(...) Det krävs mer arbetet med person för person. Ska man göra det med fem, sex stycken... Det går ju inte! Då hinner man kanske inte rätta, jag vet inte. Om man ska göra hälften muntligt, hälften skriftligt.

Intervjuare 1:1 Varför tror ni lärare ger ut uppgifter de inte tror elever kommer klara?

Respondent 1:2 Dom har den där jävla kursplanen.

Respondent 1:3 Man har ju en mall, men dom är ju ändå människor. Dom vill ju ändå att alla ska klara sig på så sätt.

När respondenterna hänvisar till att lärarna har en kursplan så är det allmänna sanningar de använder, vad kan en lärare göra? De måste ju följa kursplanen vilket också gör det till en berättigande kategori.

Det vi vill lyfta fram här är respondenternas uppfattning av styrdokumentet som något absolut styrande som begränsar läraren och tvingar honom eller henne att göra saker mot bättre vetande. I citaten ovanför nämns inte direkta goda exempel då de alltid inte var självklara och var enligt eleverna mer förknippad med lärarens personlighet. De hade sällan konkreta exempel vad som gjorde det intressant utan hänvisade mer till en person. De lyckade exemplen i undervisning var med god struktur där eleverna förväntades arbeta och att de gjorde det i klassrummet med stöd av en lärare.

6.2.2 Lärarens personlighet och relation till läraren

Här står de citat som handlar om hur läraren är och vad eleverna har för förhållande till sina lärare. Respondenterna ansåg att det var mycket viktigt med personlighet och en relation till läraren. Vi märkte tydligt att detta är ett ämne som elever diskuterar sinsemellan och de jämför olika lärare med varandra. Den här kategorin tangerar till ovanstående kategori, där respondenterna inte skiljer mellan upplägg på lektionen och lärarens personlighet – en mer strukturerad miljö ser de som ett personlighetsdrag snarare än pedagogik.

Intervjuare 1:2 Hur skulle ni önska att det såg ut, om ni fick bestämma?

Respondent 1:4 Som på (lärarens namn) lektioner

Respondent 1:1 Ja

Respondent 1:4 Ja

Respondent 1:3 Nej men det är faktiskt sant

Respondent 1:4 Där är det liksom rakt på sak... Mycket hårdare och...

Respondent 1:1 Det är fortfarande humor i det men ändå så att man fattar själva grejen

Respondent 1:4 Det är som att man tycker det är mer intressant att gå till (lärarens namn), lektioner än till (lärarens namn) lektioner.

Respondent 1:3 Det han gör är att han stannar där och förklarar själva uppgiften men ändå så pushar en så att han, man får mer hjälp, man blir mer

aktiv, mer fokuserad. Än att lärare säger, gör så, det blir bra, kom tillbaka fem i. Då kanske man pillar på mobilen och snackar lite och då tappar man den här koncentrationen. Men är det lite mer disciplin, att man säger nu sitter ni där eller jobbar i grupp och så då blir det mer ögon på en.

Respondent 1:1 Sen vill man ju inte misslyckas i hans ämnen heller Övriga Nehej! (Skrattar lite)

Intervjuare 2:2 Varför är det roligt då?

Respondent 2:1 För att jag känner att jag har strikta lärare där, och då blir det mer roligare. Vi har en (lärares namn) som står och skriker och undervisar, då blir det väldigt mycket mer intressant.

Respondent 2:2 Ja, han är mänsklig samtidigt som han kan vara lite rolig...

Respondent 2:1 Och sen har vi (lärares namn), hon är jättesnäll och ställer upp som har privata lektioner med oss två...

Respondent 2:2 Ja, jo och då vill man ju försöka mer...

Respondent 2:1 Det blir tio gånger lättare när man bara är två.. (Överlappar med Respondent 2:2)

Respondent 2:1 Vet hon att vi är här förresten?

Respondent 2:2 Men vi börjar inte förrän 9.40

Intervjuare 2:2 Börjar ni med henne då? Hon är tio nu, ni kanske ska gå och prata med henne?

Intervjuare 2:1 Så om tänker om, om att (lärares namn) varit mattelärare istället så hade matte varit roligare?

Respondent 2:2 Ja, då hade jag eller ja, jo (tveksamt)

Respondent 2:1 Ja, faktiskt!

Respondent 2:2 Jo, det tror jag (överlappar med tidigare)

Eftersom respondenterna här pratar om lärarens betydelse så är det en berättigande kategori de använder. De lyfter fram vad dessa lärare gör bra och vilken betydelse det har för dem. De pratar ingenting om en eventuell betydelse av sin egen insats.

Intervjuare: 1:2 Jag tänker ni pratar mycket om läraren och lärarens roll men när jag frågar om det så säger ni ändå alla samständigt att det är eleven. Om ni ser på era betyg, ser ni att det handlar mer om er inställning till skolan och till eran arbetsinsats?

Respondent 1:3 Det är ju vi som, läraren kan ju inte göra så att vi får godkänt. Om vi bara sitter ner, om vi inte arbetar. Det är vi som måste göra liksom. Men man kan ju göra, om man tappar intresset, man kan ju göra det lite roligare.

Intervjuare 1:2 Men ni menar att det finns elever som klarar det ändå, de biter i det sura äpplet? Det är det som är det viktiga liksom?

Respondent 1:4 Jag har ju så jävla taskig inställning till skolan, typ med matten. Jag har alltid haft svårt med matten, sen i femman typ. Det blir ju den där inställningen, det påverkar ens sätt att lära typ. (...) Det är ju eleven egentligen men det finns ju det så många sätt man kan göra det på, att lära ut. Så man blir intresserad typ, jag hade säkert kunnat tycka att matte var jätteintressant om jag hade fått en lärare som, ja eh får mig typ att fatta. Då blir det ju kul med matte då.

Här lägger respondenterna ansvaret på sig själva, de förklarar sitt misslyckande med en ”taskig inställning” och att de inte gör något. Därigenom är det insatser de använder.

Här tycker vi att vi kan se två parallella diskurser där respondenterna lägger förklaringen till att ämnet är roligt och att det går bra i det ämnet på läraren men misslyckanden förklarar de med faktorer hos dem själva. De har också en väldigt klar uppfattning om hur en lärare bör och inte bör vara även om de har svårt att uttrycka det på mer generell nivå utan det illustreras med väldigt konkreta exempel som kan vara svåra att förflytta mellan lärare.

6.2.3 Lärares yrkessituation

Under denna rubrik har vi tagit upp de stycken av intervjuerna där respondenterna tar upp yttre faktorer som de tror kan påverka lärarna. Exempel på detta är lagar och vad läraren hinner med och de visar insikt och förståelse för lärarnas och deras situation. Även om de använder sig en del av allmänna sanningar i detta stycke så märkte vi att de är ganska dåligt insatta i styrdokumentet och vilka lagar och regler som påverkar deras vardag i skolan.

Intervjuare 1:1 Pluggar ni inte på prov eller?

Respondent 1:3 Mmmjo, prov pluggar jag på för det är oftast bara att läsa. Det gör jag.

Respondent 1:2 Men det är ju alltid att det blir dan innan. Spelar ingen roll vad man gör, det blir alltid dan innan ändå.

Respondent 1:1 Ja, exakt

Respondent 1:3 Prov, prov pluggar jag på oftast för då är det bara att läsa så sett men när det kommer till att skriva så t.ex. är jag jättedålig på att skriva. Jag förstår inte texterna jag skriver efter ett tag. Så då raderar jag texten till slut. Åå, då ligger jag efter efter ett tag. Och sen när man lämnar in det så förstår de inte ändå. Det är F ändå så jag vet inte om man har dyslexi eller liknande men i varje fall.

(...) Man skulle kanske göra en blandning av det, vissa gör inlämningar och vissa gör prov på så sätt. För att man ska få ut det bästa.

Intervjuare 1:1 Men har ni pratat med lärarna ni har om detta då?

Respondent 1:3 Nej, det här pratar man aldrig om.

Intervjuare 1:1 Varför inte då?

Respondent 1:3 Jag vet inte, det gör man bara inte då.

Respondent 1:1 Jag har gjort det.

Intervjuare 1:2 Lyssnar dom då?

Respondent 1:1 Nja, alltså jag har ofta jag har alltid sagt att jag är bättre på prov än inlämningar, det vet jag att jag är. Och det har jag gått dit och sagt och då har vi diskuterat och ibland måste vi göra en inlämning. Fast oftast vill jag ha det på prov. Så jag kan ibland jag få det muntligt då.

Intervjuare 1:2 Mhmm (Nickar instämmande)

Respondent 1:3 Jag tror alltså att när jag kör muntligt, jag har aldrig fått mindre än VG på en muntlig presentation. Men så fort jag får det på papper då går det inte alls.

Intervjuare 1:1 Varför gör du grejer på papper då?

Respondent 1:3 Jag har frågat om det har gått att göra det på muntligt men de, ja det går men sen så ja men nej du får göra det skriftligt för det är lättare. För lärarna så att.. Så har det vart sen grundskolan. Men sen har det gått när det har blivit riktig kris.

Detta långa utdrag har vi tagit med för att vi här kan hitta flera förklaringsmodeller i samma stycke. Det börjar med insatser när respondenterna pratar om att de bara läser till prov dagen innan och att det som de skriver inte blir bra. Vi kan också hitta användning av fotfäste när respondent 1:3 först säger att han inte har pratat med lärarna för att sedan ta över respondent 1:1:s beskrivning om hur det går till. De går också över till allmänna sanningar och berättigande kategorier när det säger att ”det här pratar man aldrig om” att det ändå blir ”skriftligt för att det är lättare... så har det varit sen grundskolan”.

Även i denna kategori så uppfattar vi att respondenterna har en väldigt klar uppfattning av situationen och kan formulera sina egna behov av stöd men att detta stöd uteblir. Vi tycker att det är väldigt bekymmersamt när de säger att sådana här saker pratar man inte om när vi som professionella vet vikten av att individualisera undervisningen och se till varje enskild elevs behov av stöd.

Respondent 1.3: Jag tror det är, tror det är, inte lärarnas fel, absolut inte men lärarna kan påverka det

Övriga: Mmmm

Respondent 1.3: För det känns som att lärarna blivit mer lata om man säger så

Respondent 1:1 Det är absolut inte alla lärarnas fel men ni får inte göra saker.

Ni får inte säga va fan håller du på med liksom, ni får inte ta i mot en elev

Respondent 1.3: Ni är ju förebilder

Respondent 1:1 Jag tror det är för slapt. Vi har ingen disciplin längre.

Intervjuare: 1:1 Vad menar du då?

Respondent 1:1 Vi har ingen disciplin i skolan. Vi får i princip göra precis vad vi vill här. Du kan bara sitta där nere tills dan är slut sen åka hem egentligen.

Och våra föräldrar kan ju inte åka hit och tvinga oss och göra vad vi vill. Tänk typ för ja, väldigt länge. Så vad det, då fick man typ alltid ett straff för nånting. Ja ett slag på fingrarna eller vadsomhelt. Nu hotar dom oss inte ens med nånting.

Respondent 1:2 Man får ju inte aga barn längre sådet...

Respondent 1:1 Nej men det är ju de menar, vi får ju inget straff för ehhö, konsekvenserna vi tar över livet.

I utdragen ovan så är det allmänna sanningar som respondenterna använder sig av, de hänvisar till lagar mot barnaga och att ”ta i mot en elev”. De pratar om lärarna som förebilder och för att fortsätta vara det så är lärarna begränsade i vad de får göra.

Det vi tycker är viktigt att lyfta fram här är att respondenterna pratar om en tid där aga var tillåtet som ett nästan bättre system. Även om de är medvetna om vikten av att lärare är goda förebilder och säkert håller med om att barnaga är förkastligt så kan de se klara brister i dagens, vad de tycker, slappa skola. Dock beskriver de också en mer nyanserad bild av hur det bör vara i andra sammanhang, där de beskriver lärare och strukturerade lektioner.

7. Diskussion och slutsatser

I det avslutande kapitlet på vårt arbete kommer vi att sammankoppla tidigare forskning med resultatet av vår analys och med detta besvara våra frågeställningar, det kommer att besvaras under respektive rubrik. Vi kommer också redogöra för om vi anser oss uppfyllt syftet med vår uppsats.

7.1 Reflekterar elever med IG/F i betyg över betygen?

I vår analys framkommer det tydligt att eleverna reflekterar kring sina betyg på ett både nyanserat, träffsäkert och moget sätt. De skiftar mellan att både se sitt egen roll och sitt eget ansvar till att även kunna komma med saklig kritik mot både sig själva, lärare och skolan. Denna kritik är inte bara personkaraktär utan rör sig på en mer allmän pedagogisk och didaktiskt nivå.

Dock kan vi inte säga något om huruvida denna reflektion även utanför intervjusituationen då vi som forskare guidar och leder eleverna i sitt reflekterade i den sociala konstruktion som en intervju innebär. Detta skulle kunna ske genom de frågor och följdfrågor vi ställer och hur vi förhåller oss till deras svar. Detta gör det inte mindre intressant ur ett diskursanalytiskt perspektiv.

Helena Tsagalidis (2008) menar att självbilden och identitetsprocessen påverkas av bedömning och betygssättning av dem. Detta innebär att eftersom eleverna reflekterar över sina betyg så kan det innebära att varje satt IG/F påverkar elevernas självbild och identitet negativt.

7.2 Hur förklarar eleverna i så fall sina betyg?

Vi har kategoriserat elevernas dominerande diskurser kring deras förklaringar till betygen. Det som vi fann väldigt intressant är att det rör sig mellan flera olika förklaringsmodeller på flera olika nivåer. Det handlar om allt från internetanslutning på telefonen till lagtexter kring barnaga. De pendlar också mellan att lägga ansvaret på sig själva, enskilda lärare eller utbildningssystemet. Åsa Söderström (2006) menar att vikten av eget ansvar har ökat i skolan, det är numera en del i att få eleverna till att bli ansvarsfulla samhällsborgare. Vikten av detta ansvar kan bli problematiskt då individen kan uppleva att samhällets regler och normer ligger utanför dem själva. Detta problem är något vi kan se i vår studie då våra respondenter lägger en del av förklaringen på sina betyg på kursplaner och mallar i skolan. Hon menar vidare att det har utvecklats en form av moralisk relativism och växande osäkerhet i vilken individen måste ta ansvar för sitt liv. Detta ansvar anser sig våra respondenter ha svårt att leva upp till vilket vi ser i kategorin prioriteringar där respondenterna inte anser sig kunna ta detta ansvar.

I vår kategori upplägg av undervisning finner vi också respondenternas svar överensstämma med Åsa Söderströms (2006) forskning. Hon menar att det är mer och mer eget arbete i skolan och stort ansvar på eleverna i och med att de själva ska planera, genomföra och utvärdera sitt arbete. Det är denna utveckling som våra respondenter riktar kritik emot när de talar om självstudier och att det arbetssättet inte fungerar för dem.

Hon menar att många elever upplever skolarbetet som meningslöst pga. av känslan av att de saknar inflytande över arbetet och att deras möjligheter att påverka skolarbetet är svaga.

Arbetsuppgifternas innehåll har en bristfällig anknytning till elevernas livsvärld. Detta är något som våra också berör i kategorin upplägg av undervisning, lärares yrkessituation och motivation.

Klapp Lekholm (2008) menar att betyg har flera funktioner, både implicita och explicita funktioner. Bland de explicita nämner hon urvalssystem och motivation till fortsatt lärande. För eleverna i vår studie så innebär det då att de redan har misslyckats att gå vidare och deras motivation till studierna försämras.

Giota (2002) tar också upp motivationens betydelse för elevernas resultat. Hon visar att elever med negativ inställning till skolan har sämre uthållighet att lösa uppgifter, underskattar sin akademiska kompetens och skattar den lägre än sina kamraters. Hon hänvisar också till studier som visar att elever med negativ inställning till skolan har låga förväntningar på sig själva att lyckas. Det är viktigt att elevens perspektiv på sina studier och skolan blir ett viktigt underlag för bedömning och betygssättning.

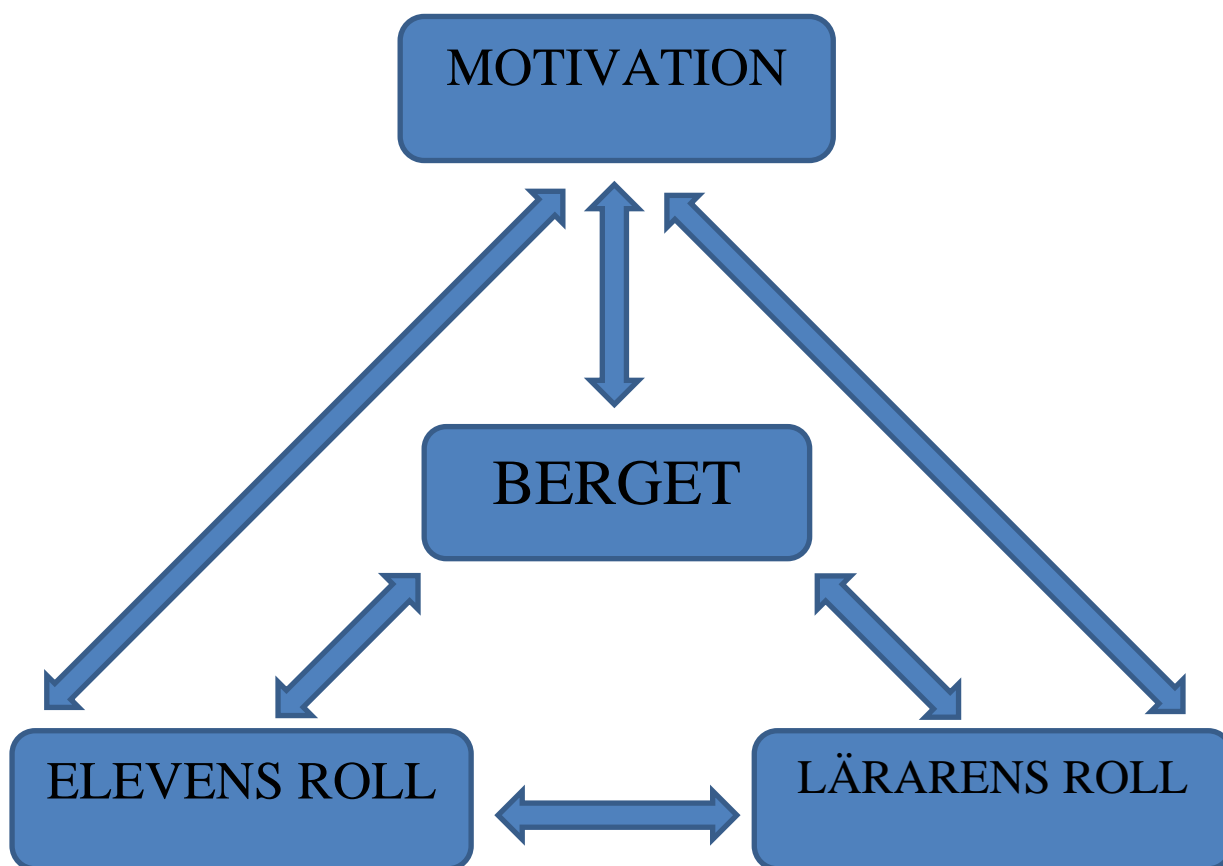
Våra respondenter tar också upp motivation som en viktig faktor som de berör mycket i sina utsagor. De har svårt att se betydelsen och vikten av ämnens innehåll och dess betydelse för dem.

Det som våra respondenter lyfter fram som en framgångsfaktor i de kurser där de lyckas är beskrivet i kategorin lärarens personlighet och relation till läraren. De menar att i de kurser som de har lärare som verkar bry sig och som de uppskattar når de bättre resultat. De tycker att ämnena är roliga och de blir mer aktiva. Ämnet i sig är inte det avgörande utan vem som undervisar i det. Vikten av goda relationer är tydligt visat bl.a. i Hatties (2009) metastudie och studien av Nordenbo m.fl.

Det som skiljer sig från övriga forskningsresultat och våra elevers uppfattningar kring orsakerna på deras betyg är den kategori vi har benämnt som berget av uppgifter. Denna diskurs är viktig ur elevernas perspektiv och samtliga respondenter lägger stor vikt vid intervjuerna som en möjlig orsak. Detta är ingen enskild orsak som förorsakar betygen men de beskriver hur detta berg förhindrar deras motivation. Uppkomsten är en direkt följd av att misslyckanden i de övriga kategorierna som tidigare nämnts.

7.3 Slutsatser

Då vi nu har kommit till slutet av vårt arbete så har vi försökt strukturera en modell som vi anser tydligt visar vad vi med denna uppsats har kommit fram till. Vi tycker det är svårt att isolera en förklaring som respondenter ger till sina betyg utan att det finns ett samspel mellan dem. Det villkorar och påverkar varandra vilket förklaras i nedanföljande modell.



Vi menar att motivationen är oerhört central när man skall förklara våra respondenters åsikter kring deras IG-betyg. Motivationen har en väldigt stor påverkan på deras förmåga att ta eget ansvar, på uppkomsten av berget av uppgifter samt vad lärarens roll blir. Även om motivationen från början är bristande eller om den uppstår med tiden spelar den stor roll enligt våra elever och får stor påverkan på de andra kategorierna i vår modell. Vi vill vara tydliga med att säga att vi inte menar att detta på något sätt är enbart elevens ansvar eller något som de själva har makt över. Detta med elevernas motivation och huruvida de ser meningen med sina studier är en utav de viktigaste uppgifter vi i skolan har att hantera.

I vårt arbete som specialpedagoger inser vi i och med detta ännu mer än tidigare vikten av att få eleverna motiverade för sina studier. Det innebär att det måste komma tidiga insatser för att undvika den negativa spiralen som visar sig i vår modell. Det innebär i praktiken att planerat och upplägget av verksamheten blir oerhört viktigt för att problemet inte skall uppstå och eleven inte ska hamna i denna negativa spiral.

Referenslista

- Giota, J (2002) Skoleffekter på elevers motivation och utveckling. En litteraturöversikt. *Pedagogisk Forskning i Sverige* 2002 årg 7 nr 4 s 279–305 issn 1401-6788
- Giota, J.(2006). Självbedöma, bedöma eller döma? *Pedagogisk forskning i Sverige* Årg 11(2) 94-115 issn 1401-6788
- Hattie, J.A.C. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Klapp Lekholm A. (2008) *Grades and grade assignment: effects of student and school characteristics* (Doctoral thesis, Department of Education 269) Acta Universitatis Gothoburgensis 269
Hämtad 2012-12-28 från <https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/18673>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. (2. uppl.) Lund: Studentlitteratur
- Kvale, Steinar (1997) *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur
- Laclau, E. & Mouffe, C. (1985). *Hegemony & socialist strategy*. London: Verso.
- Potter, J. (1996). *Representing reality :discourse, rhetoric and social construction*. (Elektronisk resurs) London: Sage.
- Potter, J. & Wetherell, M. (1987). *Discourse and social psychology: beyond attitudes and behaviour*. London: Sage.
- Riksrevisionen (2004). *Betyg med lika värde?: en granskning av statens insatser*. Stockholm: Riksrevisionen.
- Scherp H-Å och Scherp G-B *Det goda lärandet*. Hämtat 2012-12-28 från <http://pbs.kau.se/startside/Konferenser/Scherps.pdf>
- Selghed B. (2010) Ett omöjligt uppdrag. Om lärares bedömningar och betygssättning. I Brante G och Hjort K (red) *Dilemman i skolan, aktuella utmaningar och professionella omställningar*. (s. 82-96) Kristianstad University Press
- Selghed B. (2004) *Ännu icke godkänt: lärares sätt att erfara betygssystemet och dess tillämpning i yrkesutövningen* (Doctoral thesis, Malmö studies in educational sciences;15) Malmö: Lärarutbildningen Malmö högskola.
- Skolkommittén (1997). *Skolfrågor: om skola i en ny tid : slutbetänkande*. Stockholm: Fritze.
- Skolverket, Dnr 2000:1838 *Regeringsuppdrag 8 – Utan fullständiga betyg*.
- Skolverket (2001). *Utan fullständiga betyg: varför når inte alla elever målen?*. Stockholm: Statens skolverk.

SOU 1997:121. Skolfrågor: om skola i en ny tid : slutbetänkande. Stockholm: Fritze.

Söderström, Å. (2006). *"Att göra sina uppgifter, vara tyst och lämna in i tid": om elevansvar i det högmoderna samhället*. Diss. Karlstad : Karlstads universitet, 2006. Karlstad.

Tsagalidis H. (2008) *Därför fick jag bara Godkänt- : bedömning i karaktärsämnen på HR-programmet* (Doctoral thesis, Department of Education 149) Stockholm: Pedagogiska institutionen Stockholms Universitet

Vetenskapsrådet (2011). *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Vetenskapsrådet (2010) *Svensk forskning om bedömning – en kunskapsöversikt*
Vetenskapsrådets rapportserie 2:2010

Winther Jørgensen, M. & Phillips, L. (2002). *Discourse analysis as theory and method*. London: Sage.

Winther Jørgensen, M. & Phillips, L. (2000). *Diskursanalys som teori och metod*. Lund: Studentlitteratur.

Bilagor

1.1 Missivbrev

Hej

Vi är två studenter som läser vår sista termin på Göteborgs universitet där vi läser till specialpedagoger. Vi ska nu skriva vårt examensarbete om elevers uppfattning kring betyget IG. Vi är intresserade av vad eleverna själva anser att det beror på och övriga tankar kring betyget IG. Detta är ett ämne som vi tycker är både viktigt och intressant och som det finns väldigt lite forskning kring. Vi söker därför elever som har erfarenhet av att få IG i någon kurs under sin gymnasietid som kan tänka sig att ställa upp i en gruppintervju. Intervjun kommer maximalt ta två timmar och vara under skoltid.

Intervjun önskar vi få spela in, vilket är vanligt vid liknande undersökningar. Delar av intervjun kommer eventuellt att redovisas i vårt slutliga examensarbete. Detta examensarbete kommer till sommaren 2013 att finnas på Göteborgs Universitets bibliotek samt sökbart på internet. Du kommer att vara helt anonym och vi kommer att dölja både din och skolans identitet.

Om du kan tänka dig att medverka eller om du har frågor och funderingar kan du nå oss på:

dan.emilsson@dbgy.se och johan.sigvardsson@lbs.se

Med vänlig hälsning

Dan och Johan