

Elevers berättelser om sina upplevelser av högstadiet

Helena Andersson

The voices of students are not often heard in a research context. This article focuses ten students' experiences of the educational settings they were a part of, especially the settings in secondary school. Through stories from the ten students the article attempts to illuminate conditions for making an educational setting inclusive. The stories show that schools' organizations and the relations with the teachers might be such conditions. Another condition for students seems to be to actively take part and to be engaged in their education. These conditions are important for the students' possibilities to achieve their educational goals. The conditions are also important in order to avoid marginalization of the students.

Keywords: engagement, marginalization, organization, relations between teachers and students, school stories, secondary school,

Helena Andersson, PhD student Malmö högskola.
helena.andersson@mah.se

Inledning

Av styrdokumentet för svensk grundskola (Lpo 94, Lgr 11) framgår att grundskolan ska vara tillgänglig för samtliga elever. Det framgår även att det ska tas hänsyn till att elever har olika förutsättningar och behov. Ytterligare poängteras det i läroplanen att skolan särskilt ska ta ansvar för elever med svårigheter och därför se till att det skapas olika vägar att nå kunskapsmålen för olika elever. Trots det är ett av de grundläggande problemen i svensk grundskola att alltför många elever inte uppnår kunskapsmålen efter årskurs nio, vilket leder till att dessa elever exkluderas från gymnasieskolans nationella program. Hugo (2011) menar att elever upplever mötet med skolan som meningslöst och menar vidare att elever saknar motivation och engagemang. Vad denna avsaknad kan bero på är dock en komplex fråga som inte enkelt låter sig besvaras. Som lärare och specialpedagog på högstadiet har jag arbetat med elever i behov av särskilt stöd och härigenom har mitt intresse väckts när det gäller vad som gör att vi i skolan inte lyckas hantera de svårigheter som kan uppstå i olika lärsituationer och att vi så ofta lägger

ansvaret på den enskilde eleven. Jag har valt att i artikeln definiera elever i behov av särskilt stöd som elever som inte ännu nått kunskapsmålen.

Elever som inte skolan lyckas ge förutsättningar för att lyckas riskerar att hamna i utanförskap. Sällan efterfrågas, varken inom forskning eller i praktiken, hur elever i nämnda svårigheter själva upplever sin skolsituation.

Syfte

I föreliggande artikel är syftet att lyfta fram ett avsnitt ur en större studie och sätta fokus på det som elever upplever som bidragande orsaker till att de inte nådde kunskapsmålen efter genomgången grundskola. Min avsikt i artikeln är att genom de tio elevernas berättelser få syn på deras upplevelser och erfarenheter av sin skoltid på högstadiet och att genom skolberättelserna försöka förstå hur de lärmiljöer de vistas i framträder.

Tidigare forskning

Inom skolforskning skulle studier av olika lärmiljöer kunna vara användbara exempelvis utifrån hur inkluderande lärmiljöer påverkar elevers förutsättningar för att lyckas med sin utbildning. I skolor som inte lyckas skapa inkluderande lärmiljöer förefaller eleverna ha hög ogiltig frånvaro, alltså att de skolkar. Tidigare forskning visar att en anledning till att elever i högstadietiden skolkar skulle kunna vara att relationen mellan lärarna och eleverna inte fungerar på ett tillfredsställande sätt (Atwood & Croll, 2006). Skolket skulle även kunna bero på att lärares och elevers förväntningar inte stämmer överens. I Cederbergs och Ericssons (2008) studie beskrivs övergången till högstadium som kritisk, då eleverna upplever att de ges större möjlighet att skolkas utan att upptäckas. Det finns en tydlig koppling mellan elever som skolkar under sin högstadietid och de elever som senare avbryter sina gymnasiestudier (Atwood & Croll, 2006). Munn och Lloyd (2004) ger i en studie röst åt elever som menar att om de fått möjlighet att gå om skolan igen skulle de ha låtit bli att bråka med sina lärare eftersom de då ansågs vara ointresserade av sitt skolarbete. På grund av att eleverna uppfattats som bråkiga blev de fysiskt exkluderade från skolan som en disciplinär åtgärd (a.a., 2004).

Skillnaden mellan pedagogik och specialpedagogik är en omtvistad fråga. Tydligt är dock att specialpedagogiken, i stor utsträckning, definieras i relation till den allmänna pedagogiken (Asp-Onsjö, 2012). Inom specialpedagogisk forskning och praktik har två olika perspektiv på att förstå och hantera skolsvårigheter varit förhärskande i Sverige de senaste decennierna, nämligen det kategoriska perspektivet och det relationella perspektivet (Persson, 1998). Utifrån det kategoriska perspektivet ses individen som bärare av skolsvårigheten. Utifrån ett relationellt perspektiv betraktas istället de skolsvår-

righeter som uppstår som sociala konstruktioner som är beroende av omgivande faktorer (a.a., 1998).

Ett tredje perspektiv som vuxit fram är ett dilemmaperspektiv, där skol-svårigheterna kan betraktas som olika dilemman eller valsituationer som måste hanteras på olika sätt i olika situationer (Nilholm, 2005). Relationell pedagogik är ett perspektiv där undervisningssituationer främst betraktas som mötesplatser människor emellan (Aspelin & Persson, 2011). Henriksson (2013) lyfter fram att det för läraren är centralt att inse vikten av den pedagogiska relationen mellan lärare och elev, både vad gäller elevers emotionella och kognitiva utveckling.

Inkluderingsbegreppet har vuxit fram ur en kritik av den traditionella specialpedagogiken, där specialpedagogiken setts som bärare av ett misslyckande av att göra en skola för alla möjlig. En inkluderande lärmiljö skulle kunna definieras som en miljö där elever känner tillhörighet, är aktivt delaktiga och har tid och möjlighet att skapa meningsfulla relationer till lärare och andra elever (Andersson, 2013). Kritik som har framförts mot inkludering och skapandet av inkluderande lärmiljöer har varit att begreppet betraktats som alltför utopiskt för att kunna genomföras. För att inkludering ska kunna vara möjlig att skapa i skolor krävs exempelvis en god ekonomi och att elever erkänns, respekteras och lyssnas på (Thomas & Loxley, 2001). Detta gäller naturligtvis alla elever men särskilt de elever som av olika skäl exkluderas och marginaliseras och vars röster sällan hörs i forskningssammanhang. Viktigt i arbetet med att skapa inkluderande lärmiljöer är vad Frelin (2010) kallar den relationella dimensionens betydelse i lärares arbete, där utgångspunkten är att lärare måste utföra ett professionellt relationsarbete. Hon menar att man som lärare måste ha kunskap om detta relationsarbete utöver de ämnesdidaktiska kunskaperna och de ämnen de undervisar i för att kunna hantera sitt arbete. Lärares relationsarbete definierar Frelin (a.a.) så här:

Handlingar i syfte att etablera, upprätthålla och/eller främja relationer som är positiva ur en utbildningssynpunkt, eller i syfte att motverka motsatsen: relationer som motverkar eller undergräver elevers förutsättningar för att ta till sig utbildning. (a.a., s. 199.)

Förutom att det bör finnas en relationsberedskap för att lärmiljöerna ska bli inkluderande framhåller Skrtic (1995) även att skolans organisation måste vara adhokratisk, vilket innebär att den är innovativ och flexibel. I och med

att en kritik mot den traditionella specialpedagogiken har vuxit fram där skolproblem ses ur ett individperspektiv så har det inneburit att inkluderingsbegreppet har kommit att ses som ett alternativ för att hantera mångfalden i skolan. Skolverket (2008) visar att där lärmiljön generellt är god och där lärarna förmår att anpassa undervisningen efter eleverna minskar behovet av specialpedagogiska insatser av individuell karaktär.

Livsberättelser

Då artikelns fokus är elevers upplevelser av sin högstadietid är det genom livsberättelser jag försöker förstå dessa upplevelser. Min utgångspunkt i artikeln är att kunskap konstrueras tillsammans med andra eller annat. Utifrån en sådan utgångspunkt fokuseras hur jaget och livet skapas i berättelser. I studien används livsberättelsen som metod. Ett konstruktionistiskt perspektiv på berättelser innebär att dessa inte ska läsas som exakta redogörelser av vad som faktiskt hände i ett liv eller som en avspeglning av samhället utanför. Frågan om huruvida berättelsen är sann blir därför inte relevant. Istället antas att berättare konstruerar berättelser och att samma händelser kan representeras på en mängd olika sätt. Studier som tar avstamp i ett konstruktionistiskt perspektiv har ofta en kritisk hållning till att verkligheten kan studeras på ett objektivt sätt. En ambition i den exemplifierade studien och så även i denna artikel har varit att försöka ge röst åt dem som är studiens huvudpersoner, det vill säga eleverna. Det är alltså varje elevs berättelse om sina tidigare erfarenheter, som utgör mina data. Eleverna konstruerar sig själva i interaktion med andra i sociala situationer, i såväl skolan som i sina vardagsliv och även i intervjusituationen. Perez Prieto (2006) beskriver elevers erfarenheter som olika versioner av hur deras tid i skolan utspelas sig. Freeman (2010) kallar att se bakåt på det förflutna med nuet som en utsiktspunkt för hindsight, för att kunna se saker på ett nytt sätt eller för att dra slutsatser som inte varit möjliga att dra medan saker och ting hände. Det handlar inte bara om minnet utan även om berättandet. När vi tittar bakåt på det vi har varit med om för att kunna skönja möjliga förbindelser, konstruerar vi onekligen berättelser. Den gångna tidens erfarenheter ser vi i nuet som delar av en växande helhet, som episoder av en berättelse under utveckling. Jag har tidigare antytt att berättelserna inte kan ses som direkta återspeglningar av livet men det finns även en skillnad mellan livet som levtt, livet som upplevt och livet som berättat (Bruner, 1986) som kan sägas vara centralt inom berättelseforskning. Eleverna upplever sina verkligheter, sina levda liv och det jag som forskare får tillgång till är elevernas upplevda skolliv såsom de har berättats för mig.

A life story is not discovered, it is a story that arises from lived experience. (Atkinson, 2007, s. 241).

Livsberättelser som data kan antas vara särskilt fruktsamma inom pedagogik och specialpedagogik, då det inom pedagogiken, och kanske i synnerhet inom specialpedagogiken, är vanligt förekommande att komma i kontakt med människor i någon form av utanförskap (i mitt fall elever). Eleverna har ofta på något sätt varit utsatta i de miljöer de befinner sig i. I dessa miljöer och situationer är det inte alltid möjligt att skilja mellan det som utspelar sig i eller utanför skolmiljöerna, utan de bör hellre ses som helheter (Goodson & Sikes, 2001; Lang & Olsson, 2009). Livsberättelser kan på så sätt sägas även ge oss kunskap om en annan, större berättelse och om den skola och det samhälle som den som berättar befinner sig i (Svensson, 2011). Berättelserna i den här artikeln kan bidra med kunskap om den skola eleverna studerar vid och tillsammans med liknande forskningsprojekt kan berättelserna bidra till en djupare förståelse av skolan och det omgivande samhälle skolan befinner sig i. När eleverna presenterar och beskriver sina skolberättelser läser vi dem utifrån den sociala och kulturella kontext där erfarenheterna ägde rum. I forskningssammanhang försöker man beskriva och förstå sociala institutioner såsom skolan utifrån enskilda individers erfarenheter. Den kulturella och sociala kontext som den exemplifierade studiens empiri är en del av är de skolor där eleverna tidigare hade studerat vid och de skolor där de studerade vid intervjutillfället. Genom att ta avstamp i berättelsen, det vill säga i elevers personliga rekonstruktion av sina erfarenheter söker forskaren, ensam eller tillsammans med berättaren (eleven), ytterligare information i andra berättelser eller i andra källor för att kunna rekonstruera och kontextualisera hur livet i berättelsen har levt (Pérez Prieto, 2006, s. 12). Jag väljer fortsättningsvis att kalla de livsberättelser som eleverna tillsammans med mig konstruerar för skolberättelser, då det är skolan som fokuseras i dem.

Rollen som samtalsledare

Fokus i samtalen riktas mot vad elevernas skolberättelser innehåller. Jag väljer således att fokusera på *vad* de berättar och inte *hur* de berättar. Det kan dock vara svårt att separera *vad* från *hur*. Många olika faktorer kan spela in som exempelvis kontext och samtalspartner, vilket kan ha betydelse för hur samtalen utvecklar sig (Bamberg, 1997). Det innebär att rollen som samtalspartner inte är alldeles problemfri (Ahlberg, 2003).

Vid tiden för de samtal jag genomförde hade jag har i mitt uppdrag som specialpedagog träffat några av de elever jag samtalat med tidigare, medan andra var okända för mig. Jag hade dock inte varit i kontakt med några av eleverna i undervisningssammanhang. Under våra samtal positionerade sig

eleverna gentemot mig, dels med hänsyn tagen till min roll som lärare och dels med hänsyn tagen till min roll som forskare. Att jag för några var ett bekant ansikte sedan tidigare påverkade troligtvis att jag överhuvudtaget fick kontakt med eleverna och att de därför intresserade sig för att delta. Det som kan sägas vara problematiskt är att å ena sidan kan en genuin nyfikenhet från forskarens sida hämmas av att man tror att man redan vet svaren på de frågor som ställs. Å andra sidan kan de gemensamma referensramar som finns vad gäller både miljöer och personer vara till hjälp för forskaren i en gemensam förståelse av det samtalet handlar om. En fördel med att hitta just sådana gemensamma beröringspunkter kan medföra att personer överhuvudtaget vill delta i samtal (Andrews, 2008). Min strävan var att eleverna skulle känna tillit till mig som intervjuare eftersom det påverkar hur vi interagerar i samtalet.

Här har både det verbala och det icke verbala språket stor betydelse. Enligt Bourdieu (1999) är det betydelsefullt att man som intervjuare anpassar språket och har ett tydligt kroppsspråk i avsikt att uppmuntra samarbete och interaktion mellan de båda parterna i en intervju. En risk som kan uppstå är dock att man som samtalspartner anpassar sitt språk så att det blir onaturligt. När man talar med unga människor är det viktigt att anpassa sitt språk så att det blir begripligt men att tala som de gör skulle sannolikt kunna uppfattas som onaturligt. Risken skulle kunna vara att den kontakt som är nödvändig att ha med ungdomarna då inte skulle främjas, vilket skulle kunna innebära en försämrad kvalitet av datakonstruktionen.

En berättelse består inte endast av det som sägs utan den är också fylld av tomrum, det vill säga av det som inte sägs. I samtalen väljer elever vad de vill berätta för mig men de väljer även vad de inte vill berätta. Om det upptäcks kan det som utelämnas vara nog så intressant. Tystnaderna kan av naturliga skäl vara svåra att upptäcka och förstå vad de skulle kunna stå för. Elever med en god verbal förmåga har naturligtvis lättare att presentera sig för sin publik på ett intressant sätt, vilket i sin tur kanske gör att vi som forskare också ges fler möjligheter att tolka det som sägs. Vissa har helt enkelt bättre förutsättningar att tala om sig själva än andra (Goodson & Sikes, 2001).

Som intervjuare är det inte möjligt att vara neutral eller objektiv utan intervjusamtalet ska ses som en samkonstruktion. Även intervjuaren väljer röst i samtalen. I rollen som forskare intresserar jag mig för det eleverna säger, vilket får konsekvenser för hur konstruktionen av samtalen blir. Berättelserna hade sannolikt konstruerats på ett annat sätt om andra forskare varit inter-

vi juare. I analysen kan det hanteras genom att vara medveten om den förförståelse som intervjuaren har dels som specialpedagog och dels som forskarstuderande. Kanske samtalen inte är optimalt genomförda men det sker trots allt ett samtal och berättelser berättas (Gubrium & Holstein, 2003; Kohler Riessman, 2008).

Genomförandet av studien

Gemensamt för de tio elever som deltog i min studie var att de efter grundskolan inte nått målen för betyget godkänd och därmed inte blivit antagna till gymnasieskolans nationella program. Efter att ha studerat ett år på det individuella programmet studerade de tio eleverna vid tiden för våra samtal första året på ett nationellt program. På den gymnasieskola där studien genomfördes var alltså de tio eleverna samtliga elever som efter ett år på det individuella programmet antagits till ett nationellt program. Åtta av studiens elever är pojkar och två elever är flickor. Inför intervjusamtalen kontaktades eleverna för förfrågan om deltagande i studien. Efter det fick de ett informationsbrev, vilket för de elever som ännu inte fyllt 18 krävdes vårdnadshavares underskrift för deltagande. Elever och vårdnadshavare informerades även om att elevernas deltagande var frivilligt och att de kunde avbryta när de ville. Jag och eleverna kom överens om tid och plats för det första samtalet. Samtliga samtal spelades in med hjälp av en digital röstinspelare och filerna sparades på dator.

Jag träffade eleverna för samtal vid två tillfällen. Det första intervjusamtalet inleddes med att jag var intresserad av elevernas berättelser om hur deras skoltid hade varit. Samtalen utgick från frågan:

- Varför Individuellt program?

De första samtalen varade mellan 18 och 45 minuter. När de första samtalen genomförts och transkriberats träffades jag och eleverna en andra gång för ett så kallat förhandlingssamtal. Under datakonstruktionen kan samtalet liknas vid en förhandling (Goodson & Sikes, 2001). Ett samtal där jag som intervjuare och den intervjuade genom förhandling konstruerar den version av skolberättelsen som den fortsatta analysen kommer att grunda sig på. I ambition att underlätta för eleverna skrevs sammanfattningar av det första intervjusamtalet och eleverna erbjöds att läsa eller att få sammanfattningarna upplästa. Därmed gavs den berättande möjligheten att se min tolkning av samtalet. Eleverna tog i olika grad möjligheten att ta del av sammanfattningarna, några läste dem, andra satte sin tillit till mina tolkningar.

Samtliga elever valde att samtalen skulle ske på skolan i lokaler som fanns i anslutning till deras lektionssalar. Förhandlingssamtalen varade mel-

lan ca 15 och 45 minuter. Även om samtalen inte var så omfattande i tid är min upplevelse att eleverna både ville berätta och att de hade något viktigt och relevant att berätta om sin skoltid. Jag antog det av den enkla anledningen att de faktiskt kom och deltog aktivt i båda samtalen. Att eleverna var relativt färdiga kan tolkas som att de inte var vana vid att bli lyssnade på eller som att de inte var vana vid att sätta ord på sina upplevelser.

Berättelsen om högstadiet

När analysen tar sin början kan diskuteras. Johansson (2005) till exempel, menar att analysens första steg börjar i det att materialet transkriberas och att det är då den första tolkningen görs. Andra menar att analysens första steg kan ta sin början redan vid det första intervjusamtalet (Goodson & Sikes, 2001). Som jag ser det tog min analys sin början under de första samtalen med eleverna. Det är dock viktigt att vara medveten om att man som intervjuare gör tolkningar och omtolkningar under hela forskningsprocessen. Nästa steg i analysarbetet var att skapa en gemensam skolberättelse. Det vill säga, att utifrån de tio elevernas berättelser identifiera betydelsefulla delar och ordna dem till en kronologisk helhet genom en intrig (Polkinghorne, 1995). I den här artikeln fokuseras alltså elevernas gemensamma berättelse om sina upplevelser av högstadiet.

Frånvaro

Det framgår i berättelsen om högstadiet att eleverna inte är närvarande på lektioner under sin högstadietid. Elever berättar att de under perioder nästan inte alls är i skolan framförallt på högstadiet, i varje fall inte på lektionerna. En tungt vägande anledning till lektionsfrånvaron är att de tycker att undervisningen är tråkig. Ungdomarna förefaller ha svårt att själva skapa motivation nog för att delta i skolans arbete. Av berättelserna framgår alltså att eleverna upplever att den största anledningen till att de inte uppnår målen i årskurs nio är att deras frånvaro är hög under högstadietiden.

E: Jag var inte så mycket på lektionerna /.../ Det var mest för att det var tråkigt. /.../ Man hade inte lust just då.

E: För jag var ju aldrig i skolan i grundskolan då /.../ Ja högstadiet /.../ Jag vet inte. Det var tråkigt.

E: För jag var ju inte i skolan. Ja, jag var ju inte alls där då /.../ Jag pallade inte /.../ i sjuan var jag där typ ingenting. Kanske i två veckor. Så, åttan var jag där lite och i nian var jag där inte igen.

Elever uttrycker att de hellre vill vara mer aktiva under lektionerna istället för att bara sitta still och lyssna.

E: Alltså jag orkar inte sitta ner och plugga. Jag vill hellre göra. Jag vet inte typ /.../ Det är orken alltså.

E: Mm, där (på en SO-lektion) fick man göra saker /.../ bygga en liten by eller någonting.

E: /.../ Jag vill hellre göra.

Elevernas ansvar

För att stimulera ungdomar till att komma till skolan kallar skolan till möten av olika slag. Elever upplever inte att dessa möten hjälper dem i det motivationsarbete som saknas och de upplever inte heller att det är lättare att gå till skolan efter ett möte. Gemensamt i samtalen med eleverna är att de uttrycker att skolan inte gör något för att de ska komma till skolan och de möten som kommer till stånd inte leder någonstans. Upplevelsen är att mötena inte är konstruktiva i den meningen att de leder till någon sorts förändring för dem. De upplever inte heller att mötena ger dem det stöd eller den hjälp de skulle behöva. Även om eventuella lösningar diskuteras på mötena upplever eleverna inte att dessa diskussioner berör dem. De har varit på så många möten att de slutat lyssna. De är inte heller alltid införstådda i det som diskuteras under mötena. Även om de är medvetna om att betygen diskuteras blir det inte tydliggjort om huruvida deras betyg är godkända eller inte. Det finns inte heller en medvetenhet hos eleverna om deras egen delaktighet under dessa möten.

E: Nej de [studie- och yrkesvägledare] pratade aldrig om betyg. Fast just då tänkte jag inte på vilken linje jag ville komma in på. Jag hade säkert förstått det här med intagning men jag visste inte var jag ville gå och hur mycket jag behövde jobba upp mig. /.../ Nej jag hade ingen aning [om sina betyg]. De flesta sa bara att kommer du inte får du icke godkänt, så jag visste inte om jag hade IG eller inte.

Alla möten till trots upplever emellertid inte eleverna att skolan aktivt arbetar för dem. Deras upplevelse är att ingen på skolan verkar bry sig, vilket medför att eleverna heller inte bryr sig. Det framkommer även i berättelserna att de inte heller bjuds in att medverka i samtalet utan det är mest lärarna som säger vad de tycker och sedan går de hem.

E: Nej, det var mest lärarna som sa vad de tyckte. /.../ Nej, jag vet inte, jag brydde mig inte. Jag lät dem snacka sen gick vi hem.

Efter ovan nämnda möten, förstår eleverna det som att det är deras eget ansvar att se till att fungera i skolan exempelvis genom vara närvarande och genom att skärpa sig.

E: Nej, bara de /.../ Nej, det var nog mest att jag skulle komma till skolan och så. Det var inget mer än det.

E: De säger alltid samma sak /.../ att jag skulle bättra mig.

E: De informerade mina föräldrar om hur det låg till och mina föräldrar ville att om jag inte var på någon lektion så skulle de ringa. Och så gjorde de ett tag men sen när jag inte skärpte mig ändå, sket de i det till slut. /.../ Nej det var i nian i början på vårterminen som jag verkligen försökte skärpa till mig och det gick bra ett tag. /.../ Alltså om jag tänker tillbaka nu om jag hade varit där nu så hade jag tänkt att det inte är för sent att skärpa till sig. Att det ju bara är några år till av sitt liv man behöver gå i skolan. Och det är så jag försöker tänka nu.

Det eleverna kan ångra är att de, som de uttrycker det, inte skärpte sig redan från början. Det förefaller som att ansvaret läggs på den enskilde eleven att skapa de förutsättningar i skolan de behöver för att lyckas.

E: Det ... vet jag inte ... det var egentligen upp till mig. /.../ Det är ... att sköta skolan är bara upp till en själv egentligen /.../ Så, egentligen var det bara mitt eget fel /.../ Nej, kollar jag bakåt så ångrar jag bara att jag inte skötte mig själv.

E: Det enda jag ångrar är att jag inte skötte mig från start.

Lärares och kamraters betydelse

Givetvis påverkas elevers lärandesituation av ett flertal omständigheter. Eleverna upplever att lärarna har stor betydelse för hur väl de lyckas i skolan. Hur väl lärarna lyckas vägleda eleverna igenom skoltiden är också avgörande för hur väl eleverna lyckas uppnå skolans mål. Det visar sig även i samtalen att lärarna har stor betydelse för om elever går i skolan eller inte.

E: Har man ingen bra lärare går man inte dit. /.../ Har man en bra lärare kanske man vill gå dit. /.../ Jag vet inte, det finns lärare som är duktiga i skolan så går de på lärarhögskolan och så finns det de som har varit med om andra grejor och då blir de bättre lärare. /.../ Ja, de som bara har pluggat i hela sitt liv, de fattar inte om jag inte gillar att plugga, så vet de inte hur det är.

E: Men när vi hade en viss lärare var alla tysta.

Upplevelsen av att vara utanför under högstadietiden förefaller vara central i elevers berättelser. Utanförskapet har för några upplevts under hela grundskolekoltiden för andra har det upplevts först under åren på högstadiet. En konsekvens av detta utanförskap kan vara att tilliten till lärare uteblir.

E: På högstadiet fick jag ingenting.

I: Varför blev det så tror du?

E: De skiter väl i en.

I: /.../ De (lärarna) måste ju ändå ha haft någon överlämning. Det brukar man ju ha.

E: Ja, det säger de ju. 'Oh ja de vet om det och vi tar hänsyn till det', men det gör de inte.

E: /.../ Det var jättemånga lärare som gett upp hoppet om mig och det kändes ju. Och det var lite därför också.

I samtalen berättar elever om särskilt viktiga händelser som visat sig ha haft betydelse för hur resten av tiden i skolan har tett sig. Upplevelsen av att bli sviken av lärare och annan skolpersonal kan försvåra för eleverna i motivationsarbetet och med sjunkande självförtroende blir det även svårt att prestera i paritet med sin förmåga. För eleverna kan det då bli svårt att motivera att

de överhuvudtaget ska ta sig till skolan. Eleverna upplever att det fokuseras på deras beteende istället för deras prestationer i skolan. Elever upplever att lärare likställer frånvaro med oförmåga att prestera väl, vilket skulle kunna ses som att skolan svek.

E: Så var det ett prov jag pluggade till extra mycket. Så fick jag bra betyg då. Men så anklagade de mig för att fuska, så det sänkte mig ju direkt. Sämre självförtroende och så sjönk jag direkt då och då sket jag i det igen.

E: Ja, det var på X-skolan också. /.../ Där anklagade de mig för typ allting, även om jag inte ens var i skolan anklagade de mig. Den skolan var inte bra.

E: Hon (läraren) gav inga positiva saker och så utan bara det negativa. /.../ Ja, hon sa aldrig vad jag kunde göra bättre nästa gång utan hon sa bara att jag var dålig. Det kändes dåligt. Jag ville nästan bara slå henne.

Känslan av att tillhöra förefaller vara en drivkraft för hur elever hanterar sin skoltid. Påverkan kan se ut på olika sätt och leder antingen elever till skolan eller bort från densamma. Tillhörigheten till kamraterna kan göra så att elever väljer att delta i undervisning då de vill vara där deras kamrater är. I berättelserna framkommer att elever gärna deltar i särskilda undervisningsgrupper inte för att undervisningen var annorlunda där utan för att deras kamrater var där. Eleverna uttrycker att i de situationerna kände de sig inte utanför.

I: Engelskan då? På något sätt gick du dit, för att det var liten grupp just?

E: Men jag var inte godkänd i engelska efter halva sjuan och hela åttan och sedan började vi ... typ ... extrahjälp. Liten grupp eller vad man ska säga.

I: Och så fick du godkänt?

E: Ja, jag kände ju dem också [de andra i gruppen], vi umgicks och så.

Påverkan från kamrater kan å andra sidan verka precis tvärtom. Elever berättar även att det ibland kan vara svårt att stå emot när kamraterna skolkar från lektionerna, vilket gör att de också skolkar.

E: Hamnade i fel umgänge och sen skulle man vara lika häftig som dem och skita i skolan.

E: För att jag aldrig gick i skolan på högstadiet. Alltså när jag började i sjuan började jag umgås med folk som skolkade och sånt.

Lärares relationskompetens

Utifrån elevernas skolberättelser framträder lärares relationskompetens, organisationens betydelse och bristen på engagemang som lämpliga utgångspunkter för analysen.

Kompetensen hos lärare är enligt Gustafsson och Myrberg (2002) den enskilt viktigaste komponenten för hur väl elever kommer att lyckas resultatmässigt under sin utbildning. Såväl Hugos (2007) som Johanssons (2009) studier tyder på att goda och meningsfulla relationer mellan elever och lärare medför ökade möjligheter för elever att aktivt vara delaktiga och lyckas med sina studier. Det framgår tydligt i elevernas berättelser att lärarna har stor betydelse för om och hur väl de lyckas under sin skolgång. Eleverna lyfter i berättelserna fram betydelsen av de lärarkvaliteter som handlar om relationen mellan lärare och elev. Det förefaller alltså som en nödvändighet för dagens lärare att ha kunskap om och en beredskap för att arbeta relationellt, eftersom det sociala livet och lärande i skolan har blivit allt mer oförutsägbart och komplext. Aspelin (2010) menar till och med att ha förmåga att skapa och upprätthålla relationer till barn och ungdomar i skolan är grundläggande för lärares kompetens. Relationen mellan lärare och elev förefaller ha en avgörande betydelse för hur inkluderande en lärmiljö kan sägas vara. När elever inte görs delaktiga i undervisningen är risken att de blir uttråkade och då väljer de ofta att vara frånvarande från lektioner som en följd, vilket ökar risken för att elever exkluderas från undervisning till utanförskap. Ziehe (1989) resonerar om det han kallar undvikandets princip, vilken kort innebär att elever skulle drivas av att deras enda lust består av att undvika olust. Ytterligare kritik som elever i sina skolberättelser framför är att de lärare som endast utgår från det som står i läroböcker och slaviskt följer läroplanen i sin undervisning inte lyckas väcka deras intresse. Däremot de lärare som även använder sin livserfarenhet i undervisningen kan möjligen motivera sina

elever att komma tillbaka till sina lektioner. Det förefaller då som att lärare upplever att de lyckas skapa en god eller meningsfull relation till eleverna, vilket engagerar både lärare och elever. Elever kan då också uppleva att lektionerna blir mer meningsfulla och när det inte endast är kopplade till skolans kontext deltar eleverna aktivt (Hugo, 2007).

Likgiltigheten i upplevelsen av att skolan alltid bara är skola har inneburit att lärarens möjlighet att i vardagen uppleva sitt arbete som meningsfullt och framgångsrikt har blivit nästan tragiskt paradoxalt: Alla berörda parter upplever undervisningen som lyckad endast i de sällsynta fall då man förmår glömma kontexten, när man för ett ögonblick glömmar att man är i skolan. (Ziehe, 1989, s. 129.) Lärarens uppdrag måste vara att arbeta med relationer och med hjälp av sin person se till att uppbringa åtminstone ett minimum av motivation hos eleverna för att kunna samarbeta med dem om det ska vara möjligt att förändra elevernas syn på dem som opersonliga undervisare (Ziehe, 1989).

Säfström (2005) menar att när utbildning uppfattas som socialisation får den passiviserande konsekvenser och då blir elevens handlingsutrymme i utbildning förminskad till inordning, underordning och anpassning. Innehållet i berättelserna tyder på att eleverna upplever en hopplöshet eller till och med olust i sin lärmiljö, en miljö där även lärarna förefaller misströsta, vilket i värsta fall kan leda till att eleverna ger upp. Under ovan givna omständigheter kan situationer uppstå som kan vara av sådan karaktär att eleverna för att komma undan känslan av ensamhet och utanförskap eller känslan av maktlöshet måste ge upp delar av sig själva.

... we are ready to get rid of our individual self either by submission to new forms of authority or by a compulsive conforming to accepted patterns. (Fromm, 1942, s. 116.)

I situationer när elever upplever att skolan sviker och att alla, till och med de själva, har gett upp hoppet om dem finns det en överhängande risk att andra grupper, till exempel rasistiska grupper, religiösa sekter eller kriminella gäng, lyckas dra till sig eleverna i hopp om att där finna gemenskap. Fromm (a.a.) menar vidare att som människor har vi en känsla av att det inte är möjligt att uthärda maktlöshet och isolation från andra. Om elever befinner sig i ett sådant tillstånd och inte känner tillhörighet till någon grupp eller har gjorts delaktiga i sin skolsituation skulle det inte vara förvånande om elever attraheras av sammanhang där de finner gemenskap och där de inte upplever maktlöshet och isolation (a.a., Sernhede, 2009). Det framgår av berättelserna

att det kan vara svårt för eleverna att stå emot när kompisar skolkar från lektioner. I berättelserna uttrycker de att trots att de vet att det inte är bra för dem väljer de ändå att följa med dessa grupper, vilket skulle kunna tolkas som ett uttryck för en längtan till något att vara en del av. En annan tolkning skulle kunna vara att se skolket som ett uttryck för motstånd, där eleverna söker vägar att kunna göra sina röster hörda på ett eller annat sätt. Dessa gärningar kan emellertid försätta elever i situationer där de kan komma att utöva våld mot andra eller varandra, fysiskt eller psykiskt. Trondman (1999) menar att ett sätt att försöka minska våldet i samhället (där skolan ingår) är att sträva efter att alla människor skulle ha värdiga existensbetingelser. I en skolkontext skulle värdiga betingelser för att existera exempelvis kunna vara att göras delaktiga i sin utbildning.

Enligt Jenner (2009) är motivation inte en egenskap som finns hos eleven utan något som formas av de erfarenheter som eleven tidigare gjort och det bemötanden eleven tidigare fått. Den som är ansvarig för detta motivationsarbete måste vara införstådd med vad dålig självkänsla kan innebära och hur ständiga misslyckanden kan påverka eleven (a.a.). Den ansvarige för motivationsarbetet måste även vara medveten om att en elevs självkänsla hastigt kan förändras. En elev tydliggör hur en händelse förändrar självkänslan när det framkommer att eleven lyckats väl på ett prov, vilket eleven studerat intensivt till, blir anklagad för fusk. Efter det känner eleven inte längre tillit till läraren, vilket kan sägas skapa ett utanförskap för eleven och upplevelsen att återigen lämnas ensam i situationen. Aspelin och Persson (2009) menar att skickliga lärare alltid ser sitt arbete som ett yrkeskunnande – i – relation och det är genom att vara på elevernas sida av relationen som läraren får möjlighet att agera på sätt som gör att eleven utvecklas. Det är i en sådan relation som läraren överhuvudtaget ges förutsättningar att genomföra sitt läraruppdrag, vilket innebär att främja elevens utveckling till ansvarstagande och kärleksfulla personer.

I elevernas berättelser framkommer det att de använder sig av olika strategier för att hantera känslan av utanförskap i undervisningssituationer eftersom de inte av skolan fått nödvändigt stöd för att kunna hantera den. En strategi som eleverna använder sig av skulle kunna vara att straffa ut sig från lektioner. De efterfrågar en reaktion från undervisande lärare ju starkare reaktion desto mer lyckad ter sig strategin, för ögonblicket. En annan strategi är att det är bättre att bli uppmärksamman ur ett negativt perspektiv än att inte bli uppmärksamman alls. Strategierna kan också betraktas som uttryck för frustrationen över att som elev inte bli sedd som en person och inte endast som elev vars prestation ska bedömas.

Organisationens betydelse

En flexibel organisation skulle kunna sägas vara en förutsättning för att elever ska kunna bli delaktiga i sin egen skolsituation. Organisationen måste då vara så flexibel att den kan anpassas efter de förutsättningar elever inom den har eftersom elevers förutsättningar kan förändras allteftersom de utvecklas under sin utbildning. Skrtic (1991) kallar sådana organisationer adhokratiska. Det är väsentligt att organisationen anpassas efter eleverna och inte tvärtom. För att kunna genomföra denna anpassning gäller det att se behovet av ständig skolutveckling. Clough och Corbett (2000) lyfter fram en skolutveckling som fokuserar på vikten av att anpassa skolors organisation. En adhokratisk organisation strävar även efter att skapa dialog mellan olika professionsgrupper inom skolan för att kommunicera och samverka i arbetet med att finna strategier för alla elever.

I skolberättelserna framstår dock organisationen på högstadiet som byråkratisk (jmf Skrtic, 1991) då, trots alla möten, inga eller väldigt få förändringar görs i undervisningen i klassrummet eller på annat sätt i organiseringen av elevers skolgång. I sådana organisationer skapas heller inte tillräckliga förutsättningar för att alla elever ska lyckas med sin utbildning. På så sätt kan det sägas att skolan som organisation förstärker att elever exkluderas genom att de som representerar skolorganisationen betraktar eleverna ur ett kategoriskt perspektiv. Utifrån ett kategoriskt perspektiv (Persson, 1998) ses eleven som en individ som misslyckas eller lyckas med sina skolprestationer, vilket kan innebära att om eleverna upplever att de inte lyckas att uppnå målen för godkända betyg ser sig själva som misslyckade personer.

Brist på engagemang

Skolk från lektioner anges av eleverna i berättelserna som skäl till att de inte antogs till ett nationellt program i gymnasieskolan. Eleverna säger att de inte orkar för att de är trötta på skolan under högstadietiden. En anledning till elevers skoltrötthet skulle kunna bero på svårigheten att finna undervisningsformer som aktivt arbetar med motivationsprocesser. I sådana processer är exempelvis arbetet med mål väsentligt. Väsentligt i en motivationsprocess är även lärares positiva förväntningar på eleverna. Kanske en specialpedagogisk insats skulle kunna vara att stödja elever i ett sådant motivationsarbete. Elever uttrycker i sina berättelser att de inte erbjuds specialpedagogiskt stöd i form av särskilda undervisningsgrupper, utan de söker sig själva till de mindre grupper där deras kamrater befinner sig. Skolan kan ha en tröttnande effekt på elever menar Henriksson (2004) och med stöd av de elever som ingått i hennes studie framhåller hon även att en av orsakerna till denna trötthet är att det är tråkigt i skolan:

If I were to single out one notion, which almost all students I have talked to eventually mention, it would be that of boredom. (a.a., 2004, s. 158.)

Skoltrötthet kan alltså med stöd i berättelserna ses som en orsak till att elever var frånvarande från skolan. Uppgivenhet skulle kunna ses som ytterligare en. I berättelserna framkommer att elever upplever att de befinner sig i en ond cirkel, som är svår att ta sig ur. Skolket börjar i det lilla med att vara borta en lektion, sedan ytterligare en och slutligen efter att ha varit borta flera veckor slutar elever att bry sig om sin frånvaro och när ingen på skolan heller verkar bry sig om ifall de kommer eller inte synes det som om eleverna ger upp. Eftersom eleverna inte deltar i skolans undervisning blir det svårt för dem att uppnå målen för full behörighet till gymnasieskolans nationella program.

Det framgår av elevernas skolberättelser att de upplever att det är deras eget fel att de inte når målen för godkända betyg och därigenom inte heller efter årskurs nio antas till ett av gymnasieskolans nationella program. Eleverna i studien är alla säkra på att de hade antagits till ett nationellt program i gymnasieskolan om de hade "skärpt sig" under åren på högstadiet. Att försöka förklara vad det innebär att skärpa sig är svårt för elever men tydligt är att det handlar om att de då skulle ha ansträngt sig mer. Skolor förefaller brista i att agera för att elever ska kunna förbättra sin närvaro i skolan, vilket elever kan tolka som att de själva måste ändra på sig och sitt beteende. Heimdal Mattsson (2008) lyfter fram att eleverna i hennes studie upplever en handfallenhet när det gäller skolans uppdrag att finna pedagogiska strategier för dem i den ordinära undervisningssituationen. Det kan vara så att pedagogerna inte identifierar de elever som är i behov av särskilt stöd eller så förväntas elever att finna strategier på egen hand. I berättelserna om högstadiet bekräftar eleverna den här upplevelsen, det vill säga att de måste klara sig själva. Efter de möten som hålls med eleverna upplever de inte att de blir föreslagna strategier för att sätta igång motivationsprocesser i avsikt att komma och delta i undervisningen. Eftersom inget görs åt att eleverna ska få en fungerande lärmiljö drar eleverna slutsatsen att de måste göra det själva.

Gemensamt i berättelserna är att eleverna uttrycker att de saknar engagemang hos sina lärare. Elever förefaller uppleva att deras lärare är oengagerade och i vissa fall tar lärarna till och med avstånd från eleverna under tiden på högstadiet. Gemensamt är även att de inte heller ser sig själva som enga-

gerade i sitt skolarbete. Exempelvis när elever i sina berättelser uttrycker att de väljer att vara frånvarande från några lektioner men inte andra, vilket skulle kunna tolkas som att eleverna söker en reaktion från skolan. Utifrån den utgångspunkten kan det ses som ett uttryck för ett elevengagemang av negativ karaktär, som läraren inte har kunskap om eller väljer att inte se eller utmanas av. Emellertid finns lektioner som elever besöker. Anledningar till det kan vara att lärmiljöerna och lärare upplevs som meningsfulla och att det då är meningsfullt att närvara. Säfström (2005) ställer frågan; med vilken rätt lärare undervisar. Han menar att det är eleverna som måste ge lärare den rätten. För att undervisning ska kunna genomföras måste läraren finna vägar för att nå elever så att de kan acceptera att undervisningen äger rum. En elev poängterar i sin berättelse särskilt vikten av att läraren vet hur det är att vara som hon eller han är, det vill säga att kunna ha förståelse för hur det är att inte vara motiverad att studera. Vidare menar eleven att det inte nödvändigtvis är de lärare som direkt efter gymnasiet studerat till lärare, det vill säga de som endast befunnit sig i en skolkontext, som är de bästa lärarna. Erfarenheter från till exempel andra yrkesområden kan tillföra mycket som gynnar elevers motivation. För elever som inte är studiemotiverade kan lektioner som endast består av att sitta ner och läsa innantill ur läroböcker upplevas som meningslösa, vilket ger dem en upplevelse av att inte vara delaktiga i sin utbildning. Eleverna accepterar i sådana fall inte att undervisning sker, för att använda Säfströms vokabulär (a.a.).

I berättelserna framkommer även att eleverna inte alltid väljer att använda sin kapacitet att lära sig saker, vilket även det skulle kunna tolkas som uttryck för motstånd. Det förefaller som om eleverna använder sin kapacitet att lära och är engagerade i undervisningen i vissa sammanhang men inte i andra. En tolkning skulle kunna vara att i inkluderande lärmiljöer där eleverna känner att de tillhör väljer de att engagera sig och vara delaktiga i undervisningen och använder därmed även sin kapacitet att lära. Eleverna kan handla på olika sätt i försvar för att försöka skydda sig själva genom att dra sig undan eller genom att undvika lärtillfällen, till exempel genom att skolka från lektioner eller att helt avbryta sina studier (Zimmerman, 2002, Weiner, 2000, Fleer & Hedegaard, 2010, Rogers, 2006).

Elevers upplevelse är att de kallas till möten, men ofta är de inte medvetna om varför de kallas. De upplever inte heller att mötena hjälper dem vidare i utbildningen. Mötena de kallas till är oftast elevvårdskonferenser. Elevvårdskonferenser kallas sådana möten som rektor (eller den rektor delegerat) kallar till när det finns en risk att en elev inte kommer att nå kunskapsmålen i

något ämne (Grundskoleförordning: 1994:1 194, § 3). Under sådana möten upplever eleverna att de som representerar skolan (lärare, rektor studie- och yrkesvägledare och skolsköterska) inte talar direkt till dem utan till vårdnadshavarna, vilket får till följd att elever upplever att de exkluderas från samtalen och lyssnar då inte alltid till det som sägs. Elever upplever inte heller att de under mötena talar om på vilket sätt skolan kan bidra till nödvändigt motivationsarbete för att eleverna ska kunna delta och lyckas med sin utbildning. Det synes som att elever upplever att det som diskuteras under mötena inte berör dem, vilket kan vara ett uttryck för en upplevelse av att deras delaktighet inte är efterfrågad. Längs studie (2004) visar även den på att gymnasieungdomar "... upplevde lägst grad av delaktighet i de planerings- och uppföljningsansatser som gjordes i formella mötesformer..." (s. 230.)

Med stöd i elevernas skolberättelser framstår det som att bristen på engagemang hos både eleverna själva och hos deras lärare upplevs som en bidragande faktor till att eleverna inte når de kunskapsmål som krävs för vidare gymnasiestudier, vilket leder till en känsla av utanförskap.

Elever i utanförskap

Trots att styrdokument för grundskola har innehållit begrepp som en skola för alla sedan grundskolans införande förefaller inte elever uppleva att lärmiljöerna är inkluderande (ex. Lpo94; Lgr 11). Vem är *alla* i en skola för *alla* kan tyckas som en relevant fråga att ställa, vilket också Säfström (2010) gör och hänvisar till Popkewitz (2009). Popkewitz lyfter fram att det finns två olika typer av elever eller barn. En skulle vara den elev som har alla resurser och den andra skulle vara den övergivna eleven, som endast accepteras i en gemenskap som varande annorlunda. Den övergivna eleven definieras endast utifrån sina misslyckanden. Säfström (a.a.) menar vidare att det inom den så kallade åtgärdsforskningen finns en risk att barn eller ungdomar reduceras till lösningsbara problem och därigenom förminskas eleven till att bli ingenting och kan då bara förstås genom sina tillkortakommanden. (a.a., s. 15.). Det framgår även av elevernas berättelser att lärare på högstadiet inte ger dem den respons de efterfrågar. Däremot upplever eleverna att lärarna ger respons till de elever som inte har behov av den. Eleverna uttrycker även att lärare inte stöttar dem i hur de skulle kunna förbättra sina resultat utan endast ger uttryck för att deras resultat inte är tillräckliga, vilket får elever att känna sig än mer otillräckliga. I skolan under högstadietiden synes eleverna framstå som objekt för lärarna. De blir problem att lösa baserade på en förståelse av elevens misslyckanden. Eleverna berättar att de inte upplever sig ingå i det som definieras som *alla* i en skola för alla. Det framgår av elever-

nas berättelser om högstadiet att specialpedagogiska åtgärder ofta innebär placering av elever i små undervisningsgrupper. Sådana åtgärder kan betraktas som uttryck för ett kategoriskt perspektiv, där individen ses som bärare av problem och orsaker till specialpedagogiska behov ses som medfödda eller på annat sätt individbundna (Persson, 1998; Skidmore, 1996). Ett sådant perspektiv på elever är svårt att förena med inkluderande undervisning, till skillnad från ett relationellt perspektiv där även omgivningen ses som betydelsefull för elevers lärande.

Avslutning

Syftet med artikeln var att lyfta fram 10 elevers berättelser om sina upplevelser av vad som bidrog till att de inte nådde kunskapsmålen i grundskolans år nio och genom berättelserna se vilka lärmiljöer som eleverna varit en del av. I berättelserna framkommer att eleverna ser sin höga frånvaro som en orsak till att de inte nådde kunskapsmålen. De lägger skulden på sig själva och är tydliga med att hade de bara ”skärpt sig” hade de också nått målen. Emellertid berättar eleverna att lärare och kamrater på olika sätt kan påverka hur deras skolgång ter sig. Anmärkningsvärt är att skolan som organisation inte verkar ha fler verktyg för att möta alla elever och på ett mer konstruktivt sätt stödja elever i att komma till skolan och delta i undervisningen. Framför allt med tanke på alla möten elever och deras vårdnadshavare deltar i för att komma till rätta med den höga frånvaron. Elevernas upplevelse av att det är deras eget fel att de inte lyckas i skolan förstärks under de möten de deltar i eftersom budskapet som ges där är att bara de kommer till skolan så löser sig resten. Eleverna erbjuds inga alternativa lösningar vare sig inom eller utanför klassens ram. De hänvisas till sin egen förmåga att finna lösningar, vilket de också gör genom att söka sig till de alternativa särskilda undervisningsgrupper där deras kamrater befinner sig.

I berättelserna framträder även att lärares relationskompetens är viktig för att eleverna eventuellt ska närvara vid lektionerna. Relationen mellan lärare och elev kan vara avgörande för om elever väljer att närvara vid lektionen eller inte. Det förefaller som om att det för eleverna har haft stor betydelse om lärare engagerar sig och skapar meningsfulla relationer till dem. Engagerade lärare synes engagera sina elever och kunskap växer fram i relationer mellan människor (Aspelin & Persson, 2011). Huruvida skolan som organisation tar hänsyn till de elever som studerar där, påverkar också elevers möjlighet till en lyckad skolgång, där de kan känna att de är delaktiga och att de tillhör. I en byråkratisk organisation (Skrtic, 1995) där ett kategoriskt perspektiv på elever råder kan utanförskapet förstärkas hos eleverna, medan däremot i en organisation som är flexibel möjliggör för lärare att utgå från

den enskilde elevens förutsättningar. Det vill säga en organisation som strävar efter att utgå från elevers olikheter och inte efter att göra elever lika.

Med stöd i elevernas skolberättelser är det alltså tydligt att de hamnar i ett utanförskap och att deras skolmisslyckanden tar sin början under högstadietiden. Det förefaller som att exempelvis brist på engagemang hos elever och lärare leder till en känsla av utanförskap hos eleverna. Däremot synes goda relationer mellan lärare och elever skapa en självtillit hos elever som gör att de aktivt tar del av sin utbildning. Ett sätt för skolor att motverka elevers utanförskap skulle kunna vara att öka lärares relationskompetens. Men utmaningen är att försöka förstå vad elevengagemang är och vilka förutsättningar som krävs för att elever ska bli aktivt delaktiga och engagerade i sin utbildning, i en strävan att undvika skolmisslyckanden och utanförskap.

Referenser

- Ahlberg, K. (2003). Att skapa och transkribera en berättelse – en del av tolkningen. I: C. Skott (Red.) *Berättelsens praktik och teori – narrativ forskning i ett hermeneutiskt perspektiv*. (ss. 73-83).
- Andersson, H. (211013). *En bro mellan högstadiet och gymnasieskolans nationella program. Elever med erfarenheter av det individuella programmet berättar*. Malmö: Malmö högskola: Lärarytbildningen.
- Andrews, M. (2007). *Shaping History. Narratives of Political Change*. Cambridge: University Press.
- Asp- Onsjö, L. (2012). Specialpedagogik i en skola för alla – att arbeta med elever med skolsvårigheter. I U, P. Lundgren, R, Säljö & C, Liberg. (Red.) *Lärande skola bildning. Grundbok för lärare*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Aspelin, J. (2010). Sociala relationer och pedagogiskt ansvar. Malmö: Gleerups.
- Aspelin, J. & Persson, S. (2009). Yrkeskunnande-i-relation. Teoretiska perspektiv på lärares grundkompetens. I O. Fransson & K. Jonnergård (Red.), *Kunskapsbehov och nya kompetenser. Professioner i förhandling* (ss. 85–110). Stockholm: Santérus förlag.
- Aspelin, J. & Persson, S. (2011). *Om relationell Pedagogik*. Malmö: Gleerups.
- Atkinson, R. (2007). The Life Story Interview as a Bridge in Narrative Inquiry. In D.J. Clandinin (Ed.), *Handbook of Narrative Inquiry* (pp. 224–245). London: Sage Publications.
- Attwood, G. & Croll, P. (2006). Truancy in secondary school pupils: Prevalence, trajectories and pupils perspectives. *Research Papers in Education*, 21(4), 467– 484.
- Bamberg, M. G. W. (1997). Positioning between structure and performance. *Journal of Narrative and Life History*, 7(1–4), 333–342.
- Bourdieu, P. (1999). Understanding. In P. Bourdieu (Ed.), *The Weight of the World: social suffering in contemporary society* (pp. 607–626). Cambridge: Polity Press.
- Bruner, E. (1986). Experience and its expressions. In V. Turner & E. Bruner (Eds.), *The Anthropological of Experience* (pp. 3–30). Urbana: University of Illinois Press.
- Cederberg, M. & Ericsson, I. (2008). *Ungdomars upplevelser av grundskolan i Malmö. Röster från elever på IV-program*. Malmö: Form och tryck: Princo Grafiskt Center.

- Clough, P. & Corbett, J. (2000). *Theories of Inclusive Education: a Students' guide*. London: Sage publications.
- Fleer, M. & Hedegaard, M. (2010). Children's development as participation in everyday practice across different institutions. *Mind, Culture and Activity*. 17 149 – 168.
- Freeman, M. (2010). *Hindsight. The Promise or Peril of Looking Backward*. New York: Oxford University Press.
- Frelin, A. (2010). *Teachers' Relational Practices and Professionalism*. Doktorsavhandling. Uppsala: Uppsala universitet, Department of curriculum studies.
- Fromm, E. (1942). *The Fear of Freedom*. London and New York: Routledge.
- Goodson, I. & Sikes, P. (2001). *Life history research in educational settings: learning from lives*. Buckingham: Open University Press.
- Gubrium J. F. & Holstein J. A. (2003). From the individual interview to the interview society. In J. F. Gubrium & J. A. Holstein (Eds.). *Postmodern interviewing* (pp. 21–50). Thousand Oaks: Sage.
- Gustafsson, J.-E. & Myrberg, E. (2002). *Ekonomiska resursers betydelse för pedagogiska resultat: en kunskapsöversikt*. Skolverkets monografiserie. Stockholm: Liber.
- Heimdahl Mattson, E. (2008). *Mot en inkluderande skola. Elevers syn på specialpedagogiska insatser*. Specialpedagogiska skolmyndigheten. Stockholm: Edita.
- Henriksson, C. (2004). *Living Away from Blessings. School Failure as Lived Experience*. Doktorsavhandling. Växjö: Växjö universitet, institutionen för pedagogik.
- Henriksson, C. (2013). *Klassrumsflyktingar. Pedagogiska situationer och relationer i klassrummet*. Malmö: Holmbergs.
- Hugo, M. (2007). *Liv och lärande i gymnasieskolan. En studie elevers och lärares erfarenheter i en liten grupp på gymnasieskolans individuella program*. Doktorsavhandling. Jönköping: Högskolan för lärande och kommunikation.
- Hugo, M. (2011). *Från motstånd till framgång: Att motivera när ingen motivation finns*. Stockholm: Liber.
- Jenner, H. (2009). Motivation och motivationsarbete i skola och behandling. *Forskning i fokus*, (19). Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Johansson, M. (2009). *Anpassning och motstånd En etnografisk studie av gymnasieelevers institutionella identitetsskapande*. Doktorsavhandling. Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för utbildningsvetenskap.

- Kohler Riessman, C. (2008). *Narrative Methods for the Human Sciences*. London: Sage.
- Lang, L. (2004). ... Och den ljusnande framtid är vår ... Några ungdomars bild av sin tid vid riksgymnasium. Doktorsavhandling. Malmö: Malmö högskola, Lärarutbildningen.
- Lang, L. & Ohlsson, L. (2009). Ytterst berörd sällan hörd: Att som forskare lyssna till berättelser. I *Educare* (4), 35–59. Malmö: Lärarutbildningen.
- Läroplan för det obligatoriska skolväsendet. Lpo 94. (1994). Stockholm: Skolverket.
- Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet. Lgr 11. (2011). Stockholm: Skolverket.
- Munn, P. & Lloyd, G. (2005). Exclusion and excluded pupils. *British Educational Research Journal*, 31(2), 205–22.
- Nilholm, C. (2005). Specialpedagogik. Vilka är de grundläggande perspektiven? *Pedagogisk forskning i Sverige*, 10(2), 124 – 138.
- Pérez Prieto, H. (2006). *Historien om räven och andra berättelser. Om klasskamrater och skolan på en liten ort – ur ett skol- och livsberättelseperspektiv*. (Karlstad University Studies, 2006:52). Karlstad: Karlstad universitet.
- Persson, B. (1998). *Den motsägelsefulla specialpedagogiken: Motiveringar, genomförande och konsekvenser*. (Specialpedagogiska rapporter nr 11.) Göteborgs universitet: Institutionen för specialpedagogik.
- Polkinghorne, D. E. (1995). Narrative configuration in qualitative analysis. In J.A. Hatch & R. Wisniewski (Eds.), *Life history and narrative* (pp. 5–23). London: Falmer press.
- Popkewitz, T. (2009). *Kosmopolitism i skolreformernas tidevarv. Vetenskap, utbildning och samhällsskapande genom konstruktion av barnet*. Stockholm: Liber.
- Rogers, C. (2005). Pedagogy - Teaching for learning. *British Journal of Educational Psychology*, Monograph series 2:
- Sernhede, O. (2009). Territoriell stigmatisering, ungas informella lärande och skolan i det postindustriella samhället. *Utbildning & Demokrati*, 18(1), 7 – 32.
- SFS. (1994). Grundskoleförordning: 1994:1 194, § 3.
- Skidmore, D. (1996). Towards an integrated theoretical framework for research into special educational needs. *European Journal of special needs education*, 11(1), 33–47.
- Skolverket. (2008). *Särskilt stöd i grundskolan. En sammanställning avsenare års forskning och utvärdering*. Stockholm: Fritzes.

- Skrtic, T. (1991). *Behind Special Education: A Critical Analysis of Professional Culture and School Organisation*. Denver: Love Publishing.
- Skrtic, T. (1995). Special education and student disability as organizational pathologies: Toward a metatheory of school organization and change. In T. Skrtic (Ed.), *Disability and democracy: Reconstructing (special) education for postmodernity* (ss. 190–232). New York, NY: Teachers College Press.
- Svensson, A-K. (2011). *Lärarstudenters berättelser om läsning. Från tidig läsning till mötet med lärarutbildningen*. Doktorsavhandling. Malmö: Malmö högskola, Lärarutbildningen.
- Säfström, C-A. (2005). *Skillnadens pedagogik: Nya vägar inom den pedagogiska teorin*. Lund: Studentlitteratur.
- Säfström, C-A. (2010). Vad kan utbildning åstadkomma? En kritik av idealiserade föreställningar om utbildning. *Utbildning & Demokrati*, 19(3), 11–22.
- Thomas, G. & Loxley, A. (2001). *Deconstructing special education and constructing inclusion*. Maidenhead: Open University Press.
- Trondman, M. (1999). *Kultursociologi i praktiken*. Studentlitteratur: Lund.
- Weiner, B. (2000). Intrapersonal and Interpersonal theories of motivation from an attributional perspective. *Educational Psychology Review*. 12(1) 1 – 14.
- Ziehe, T. (1989). *Kulturanalyser. Ungdom, utbildning, modernitet*. Stockholm/Stehag: Symposion bokförlag.
- Zimmerman, B. (2002). Becoming a selfregulated learner. An overview. *Theory into Practice*. 41(2) 64 – 70.