

Och så har vi DAMPEN i källarn

En presentation av projektet *Min skola*

Margareta Bergström & Inger Holm

Inledning

”– Och så har vi DAMPEN i källarn” – ja så avslutar en av de vuxna på en skola vi besöker, då vi ber honom beskriva hur arbetet på skolan är organiserat. Samtalet ingår i en förstudie till projektet *Min skola*, som avser att skapa förståelse för svensk grundskolas möjligheter och hinder att bli en skola där alla barn och ungdomar är delaktiga.

Det empiriska materialet till denna artikel kommer från den förstudie som består av bland annat en gruppintervju med fyra ungdomar på en högstadieskola, en kompletterande individuell intervju med en av dem samt deltagande observation på två högstadieskolor. Förstudierna syftade till att ge kunskap om ungdomars sätt att uttrycka sig om delaktighet och i vilka sammanhang de känner sig delaktiga i skolan samt att ge en aktuell bild av ungdomars vardag i skolan.

Projektet, som finansieras av skolverket, leds av professor Elisabet Näsman vid ITUF, Institutionen för tematisk utbildning och forskning vid Linköpings universitet, som är en tvärvetenskaplig miljö för forskning. På ITUF finns bland annat barn- och ungdomspedagogisk utbildning med grundutbildningar till förskollärare, fritidspedagog och lärare. Vi arbetar som lärare och vårt intresseområde är barn och ungdomar i behov av stöd. Vårt ansvarsområde är i första hand att erbjuda studenterna möjlighet att upptäcka, se och lyssna till barn och ungdomar i behov av stöd, för att de också ska ges goda villkor för lärande och gemenskap i skolan.

Visionen en skola för alla

En skola där alla barn får den undervisning och det stöd de behöver utan att någon blir stigmatiserad och utestängd kräver goda pedagogiska och sociala kunskaper hos all personal. Franke (1999) framhåller att demokratifrågor i ett historiskt, ideologiskt och moralfilosofiskt perspektiv behöver komma i centrum för blivande lärare. Lärarutbildningskommitten (SOU 1999:63) fastslår att en viktig grundprincip i förslaget till ny lärarutbildning är att alla lärare i framtiden skall utbildas till att möta alla barn och ungdomar. Lärare behöver en utvidgad grundkompetens för att kunna möta den naturliga variationen av elevers olikheter och ökad kunskap om den sociala gemenskapens betydelse för individen samt hur man kan arbeta med grupper för att stimulera allas lärande och utveckling i gemenskap med andra. Haug (1998) hävdar att kunskap saknas om olika professioners möjlighet/beredskap att möta de barn som rapporteras vara i behov av stöd. Enligt skolverkets attitydundersökning anser 1/3 av lärarna att de saknar kunskaper för att upptäcka och ta hänsyn till elever i behov av särskilt stöd i grundskolan. En gedigen förståelse för vilka konsekvenser denna verklighet får för barn och ungdomar i behov av särskilt stöd blir viktig att söka. Utifrån den gruppintervju vi gjorde under hösten har vi förstått att det finns grupper av ungdomar inom skolan som glöms bort av ”de vanliga” eleverna och som de inte räknar med. Dessa grupper är barn och ungdomar som segregats bort, ofta av vuxna, och som inte deltar i den ordinarie undervisningen. På vår direkta fråga vilka de inte räknar med och sällan träffar kunde ungdomarna erinra sig att också dessa grupper fanns. Två magisteruppsatser kompletterar vår större studie. I en av dem berättar ungdomar vid en gymnasieskola med individuellt program att de glöms bort i flera sammanhang till exempel elevkårsarbete.

Delaktighet

Tidigt i vårt arbete blev ordet delaktighet av stor betydelse och också tankar om demokrati. Här har vi en ambition att utifrån ungdomars specifika vardagserfarenheter av demokrati lyfta fram möjligheten att bli delaktiga inte bara utifrån elevdemokrati i gängse betydelse. Vårt perspektiv står i motsats till den traditionella betydelsen som innehåller tanken att ungdomar skall ges en upplevelse av demokrati som

förberedelse för vuxenlivet och inte som ett värde i sig här och nu. Om man ser skolan som en social institution där det sociala livet är grunden för lärandet ställer detta krav på hur skolan organiseras, när det gäller barns och ungdomars möjlighet till delaktighet. Att vara delaktig i skolans gemenskap kan ses som en förutsättning för barns och ungdomars socialisering in i demokrati som livsform. Samtidigt kan sådana krav på delaktighet komma i konflikt med vetenskapligt grundad kunskap om hur andra kunskapsmål kan uppnås. Vid en av högstadieskolorna blev denna konflikt uppenbar. Den nya läroplanen är tydlig i sina uppnåendemål. Olika kriterier ger olika betyg. Dessa tydliggjordes på skolan inom varje ämne och arbetsområde och blev på så sätt styrande för ungdomarnas delaktighet. Den föreskrivande tydligheten gav dem större kontroll över arbetet och fler valmöjligheter, både val av betyg, frihet att välja ämne att arbeta med en viss tidpunkt, ibland frihet att välja arbetsplats. Denna ökade individuella delaktighet skedde samtidigt på bekostnad av de gemensamma erfarenheterna, där ungdomar tillsammans får öva sig i samarbete och inlevelseförmåga samt värdera det som händer genom att kollektivt ta del av varandras erfarenheter och tankar. Den ökade valfriheten ökade inte inflytandet över arbetets innehåll, vilket Hart menar är nödvändigt för att kunna tala om delaktighet ”Children need to be involved in some degree in the entire process” (Hart 1997).

Demokrati

Demokratiutredningen (SOU 2000:1) använder begreppet det dynamiska medborgarskapet. För att en dynamik skall uppstå måste alla behandlas som jämlikar, uppleva att deltagandet är meningsfullt och erbjudas öppenhet och insyn. Full delaktighet går ej att nå om vissa personer eller grupper har ett större inflytande än andra. Positiva erfarenheter av delaktighet leder till att den demokratiska processen betraktas som legitim vilket i sin tur leder till att viljan att delta förstärks. Den dynamiska processen skapar vilja att ta ansvar för sig själv och andra, större tolerans, ökad tillit och ger övning i att samarbeta. ”Om både möjligheterna till deltagande och inflytande är goda, kan de enskilda medborgarna förväntas uppleva delaktighet” (SOU 2000:1 s. 37).

Demokratiens människosyn vilar på en oavvislig tilltro till varje medborgares kapacitet att lära av sina erfarenheter, inhämta kunskap och

bilda sig en egen uppfattning. Demokrati är en individuell viljeakt. Den humanistiska människosynen grundar sig på att människan har ett värde i sig. Värdet är inte förhandlingsbart eller delbart och inte knutet till vad människan kan eller gör. Värdet är oberoende av vilka egenskaper eller funktioner människan har. Det gäller både förtjänster och begränsningar. Ett politiskt beslut kan ge eftertryck åt inslag av moralisk innebörd, t.ex hävda människovärdet när det är hotat. Andra beslut kan offra människovärdet till förmån för andra värden. Alla beslut fattade i demokratisk ordning är inte alltid moraliskt legitima. Hur man definierar demokrati är här av betydelse. Om man prioriterar effektivitet kan människors lika värde få mindre vikt. Grunewald & Leczinsky (1994) framhåller att normaliseringsprincipen missbrukas i vårt samhälle t.ex när det hävdas att ”alla medborgare måste dela bördorna vid en försämrade samhällsekonomi”. Det innebär att en del individer får sämre situation än andra eftersom förutsättningarna är olika. Dilemmat blir då att problematiken måste ses utifrån den mångkulturella demokratins grundprincip, att man måste ta hänsyn till och lagstifta för enskilda, avskilda grupper. Denna princip återfinns i de olika skolformerna för grundskolan exempelvis sameskolan och särskolan. Att särskilja för att kunna stödja står här i konflikt med rätten att vara olik i ett samhälle för alla. Bygger sär-behandlingen på att en särart ifrågasätts? Går särbehandling ut på att ge demokratiska rättigheter eller på att förändra de särdrag som låg till grund för särbehandling? Hur kan det senare i så fall ses i förhållande till demokratins principer? Utpekande av vissa grupper av barn med åtföljande särbehandling och särskiljande i syfte att ge särskilt stöd till dem kan ses som stridande mot rätten till deltagande och rätten till att vara olik samtidigt som detta stöd kan vara en förutsättning för att få lika möjligheter i andra avseenden. Det är detta spänningsfält vår studie avser att belysa.

Hur ser det ut idag?

Vi har utgått från Skolverkets (1998) undersökningar om att segregering åtgärder inom skolan ökar, vilket står i stark kontrast till de intentioner som finns i *Läroplan för den obligatoriska grundskolan 1994* (Lpo 94). Skolverket varnar för en förskjutning av normalitetsbegreppet, som både en ökning av antalet elever i behov av särskilt stöd och särskiljande insatser kan vara ett uttryck för. I flera rapporter hävdas att antalet elever i

behov av särskilt stöd ökar framförallt elever med läs- och skrivsvårigheter, koncentrationssvårigheter och utagerande elever. Till detta kan läggas att antalet barn som skrevs in i grundsärskolan ökade med 1/5 under perioden 1992/93-1996/97 (Skolverket 1998). Trots att antalet elever i behov av särskilt stöd anses ha ökat har antalet lärarveckotimmar inom specialundervisningen minskat med mer än 20 % mellan läsåren 91/92 och 96/97 (SOU 1999:63). Skolverket granskade under 1998 skolornas verksamhet för elever i behov av särskilt stöd. Stödet gavs framförallt till enskilda elever eller till små grupper, där den enskilde eller den lilla gruppen saknade möjligheter till inflytande och ansvar över arbetssituationen. Ett fåtal skolor hade en bra lärandemiljö för alla elever. Dessa skolor hade en tydlig ledning för det pedagogiska arbetet och ett fungerande lärarsamarbete. En öppen atmosfär av trygghet och omtänksamhet mellan vuxna och mellan vuxna och elever var utmärkande drag hos de skolor som bedömdes ha en god miljö för alla elever. Demokrati och värdegrundsfrågor hölls levande i alla sammanhang. Miljöer som innehåller segregering är inte bra lärandemiljöer. Detta kan tolkas utifrån demokrati som värdegrund.

Rätten att vara olik och delaktig

Särbehandling och frågor om att i utskiljande, avskiljande och stigmatiserande begrepp tala om och diskutera fenomen och grupper, har för oss blivit en stor och viktig fråga. Hur ska vi handskas med detta när målet är att söka kvalitéer i mångfalden för att skapa en helhet. I en skola för alla har alla barn lika värde, oavsett förutsättningar, erfarenheter och intresse och får utbyte av det skolan erbjuder genom deltagande. Ett demokratiskt deltagarperspektiv i skolan innebär enligt Haug (1998) en inkluderande integrering som betyder att specialundervisning ska ske inom ramen för den grupp barnet är inskrivet i. Detta är en grundförutsättning för att barnet skall bli delaktigt i den sociala gemenskapen och i skolans arbetsgemenskap. Emanuelsson (1996) påpekar att integrering som enbart innebär en fysisk placering inte är tillräckligt för att uppnå delaktighet. Han menar att integrering definierat som fysisk placering i grupp, kan drivas för långt och bidrar då till problem. För att uppnå delaktighet har barnet rätt att få inflytande och utöva ansvar.

Spänningen mellan rätten att vara delaktig på lika villkor och rätten att få stöd genom olika särskiljande åtgärder och rumsliga åtskillnader är idag uppenbar. Söder (1991) menar att dubbelheten ligger i att vilja vara lik – lika alla andra i sin egen ålder och samtidigt definieras och särskiljas för att få nödvändiga insatser. I de särskiljande processerna ligger inbäddat en värdering av vad som är önskvärda egenskaper inom ett samhälle och en kultur. Ungdomar som avviker kan dela dessa värderingar. Det finns inget självklart värde i att kompensera så att alla uppträder normalt. Att kompensera är det vanliga uttrycket i specialpedagogiska sammanhang. Målet kunde istället vara att bemästra heterogenitet och pluralism för att öka delaktigheten. Idag tas en mängd teknologier till hjälp för att identifiera individer och sedan särskilja dem. Emanuelsson (2000) framhåller att den samlade kunskap om förutsättningar, som diagnoser kan ge, är värdefull men att diagnoser idag används för att legitimera särskiljande behandling och specialpedagogiska insatser. Det är en pedagogisk uppgift att omvandla denna kunskap till verkningsfulla pedagogiska strategier för att bidra till ett optimalt deltagande och lärande för alla. Persson (2000) tolkar Foucault i detta sammanhang, som att vi hittar precis de avvikelser vi vill och hur många vi vill. Gränserna mellan avvikelserna är i högsta grad en social konstruktion. Specialpedagogik har en normativ och politisk funktion eftersom den ger uttryck för samhällets värderingar om hur människor med avvikelser skall ha det nu och i framtiden. De utbildningspolitiska och ideologiska intentioner som finns uttalade i offentliga styrdokument för skola och förskola överensstämmer sällan med de traditioner och föreställningar om specialpedagogiska insatser som tycks vara djupt förankrade i synsätt och värderingar i skolan (SOU 1999:63). Helldin (1997) menar att specialpedagogik kan tillföra den obligatoriska utbildningen en emancipatorisk analytisk bas. För att detta skall vara möjligt krävs att specialpedagoger fungerar som moraliska väckarklockor då individer och grupper är på väg att stötas ut ur sina sammanhang i skolan. Studier i USA visar att det finns tre mycket viktiga komponenter för att delaktighet ska komma till stånd. Det är den ansvariga pedagogens attityder, det är kunskap och det är ekonomiska resurser i just denna ordning (Guralnick 1987).

Professionalisering i skolan

Den professionelle aktören har strategier för att bevaka sina intressen av makt, status och tolkningsföreträde. Olika professioner söker stöd hos sociala och politiska grupper för den egna professionens tolkning av verkligheten, vilket vi ser idag när det gäller att diagnosticera barn i behov av stöd. Beckman (1989) påpekar att professionaliseringsidén om social stängning, som inneburit att sätta upp staket kring något ”social closure”, är av stor betydelse på den moderna arbetsmarknaden. I Sverige pågår för närvarande, i takt med ”förvetenskapliganden” av yrken, också professionaliseringssträvanden för att monopolisera kunskap och färdigheter. Om detta möjliggörs får gruppen ett exklusivt inflytande över sitt verksamhetsområde. Detta inflytande påverkar inte bara det faktiska yrkeskunnandet utan har också ett symboliskt värde i form av social status. Beckman (1989) pekar på professionerna och kampen om auktoritet. Kampen utmärks av anspråk på ledarskap autonomi och status – sanktionerad expertis. Professionella hamnar i strid med klienter och underordnade. Professionerna hävdar alltid den sanktionerade expertisen mot socialt ledarskap, legala ämbetsmän, familjär status mm. Professionella utövar också en strid mot andra professionella inom ”samma bedömnings-revir”. Inom skolan kämpar flera olika kompetenser, med olika bevekelsegrunder för pedagogiskt arbete om utrymme. Arenan är den samma, reviret bland annat att stödja barn och ungdomar i behov av stöd.

”Vardagsdemokrati”

En demokratisk hållning i skolan kan inte enbart försvaras teoretiskt utan måste tillämpas i samtal och handlingar. Demokratiutredningen (SOU 2000:1) förespråkar den deliberativa demokratin som teoretisk utgångspunkt. Kännetecknande för denna är att samtalet mellan fria och jämställda medborgare ses som demokratins viktigaste komponent. Offentliga arenor måste skapas. Här är skolan en arena av stor betydelse, där olika grupper förhandlar om vilka behov, intressen och ämnen som är av värde. Maktutredningen (SOU 1990:44) framhåller att det är på lokala samtalsarenor som beslutens villkor bestäms och som styrkeförhållanden prövas. Det finns alltid en risk att enskilda eller grupper egna intressen utnyttjas i samtalet till att beskriva problembilder eller aktivt påverka

föreställningar så att de passar de egna intressena eller den egna yrkessituationen bättre. Maktrelationer kan permanentas eller upprätthållas både genom att den som tar sig makt utnyttjar situationen men också genom att den maktlöse sänker sin anspråksnivå och anpassar sig till situationen. Passivitet förstärker känslan av maktlöshet. Mer eller mindre dolda maktstrukturer kan permanenta rådande traditioner och förhindra att nödvändiga förändringar inom t.ex skolan initieras (Englund 1993). Hultqvist (1990) menar att dagens sofistikerade maktutövning ledsagas av socialvetenskaplig teoribildning och bidrar till att dölja den verkliga makten. Makten är närvarande i olika institutionella sammanhang och döljer enligt Hultqvist (1990: 280): ”... möjligheten att det bakom den demokratiska principen *Omnium et singulorum* – en för alla alla för en – eventuellt gäller andra lagar”. Skolan är en arena med tydlig maktskillnad mellan vuxna och barn. För vår del är också maktskillnader mellan barn av intresse. En demokratisk dialog bygger på antagandet att allas kunskaper, erfarenheter och åsikter behövs för att besluten skall bli bra. Ett aktivt ställningstagande och medvetet handlande, som är målet för demokratisk fostran, begränsas av de maktförhållanden mellan barn och vuxna som råder i skolan. Att se barns och ungdomars villkor i ett livsloppsperspektiv eller generationsperspektiv skulle kunna innebära att värdera ungdomars skolarbete som likvärdigt med vuxnas lönearbete (Näsman 1996). Med detta perspektiv blir det ointressant att leda och kontrollera barn och ungdomar. I stället fokuseras intresset på att minska maktskillnader och ojämlikhet i resurser. Att som barn vara delaktig i skolans värld kan sägas vara att finnas med på lika villkor i barnkollektivets gemenskap med rätt till inflytande och medansvar. Vid beslut, beroende av maktstrukturer, har barn rätt till information, att få säga sin mening och bli respekterade för sina åsikter. Full delaktighet är enligt definitionen av den dynamiska processen ej möjligt att uppnå för barn och ungdomar i skolan eftersom de vuxna har större makt än barnen och ungdomarna. Maktförhållanden är dock förhandlingsbara och beroende av det handlingsutrymme skolan är villig att ge barn och ungdomar. Hur kan dessa mer eller mindre uppenbara maktförhållanden hanteras och förenas med det demokratiska kravet delaktighet för alla? I vår förstudie där ett av syftena var att få kunskap om vilka ord ungdomar använder då de talar om delaktighet, fick vi förutom att vi förstod att ungdomarna använder vardagliga begrepp som att få vara med, att hjälpa till, att ha roligt tillsammans osv också tankar kring skolan som maktarena. I gruppintervjun med åtföljande enskild fördjupningsintervju tydliggjordes ungdomarnas ambition att svara som man tror att

skolan och de vuxna önskar. Ungdomarna i detta samtal visste väl vad skolan och vuxna i skolan kräver av dem. I den åtföljande intervjun visar flickan från år 8 att hon förstod att vuxna i skolan har mycket homogena tankar om hur man ska vara, säga och handla. I intervjun pekar hon på att hennes föräldrar, åtminstone hennes pappa, tänker annorlunda. Han ger henne ett handlingsalternativ i en situation, där inget förhandlingsutrymme finns enligt flickans upplevelse. Samtalet handlar om deltagande i en idrottsdag med orientering då det regnade ute.

Pappa förstod att jag inte hade någon lust att gå då då när det regna och så – han sa typ att skolan kan inte ta hänsyn till att man inte vill då och då, man har större frihet som vuxen, säg att du är sjuk och va hemma – så gjorde jag ibland när jag gick i skolan ...

Metod

För att få svar på våra frågor har vi valt att arbeta med life-history-samtal i tematisk form. Life-history-ansatsen ger möjlighet till ett helhetsperspektiv på individen i förhållande till de olika kontexter hon vistas i. Ett perspektiv på kunskap handlar om att kunskap produceras inom ramen för sociala interaktionsprocesser. Historiska och sociala kontexter präglar vårt vetande, våra uppfattningar och bedömningar av den verklighet vi upplever (Börjesson 1997). Människan är målmedveten och aktiv i sitt handlande. Det finns även hos barn en medvetenhet, en intention bakom varje handling. Genom ett aktivt handlande i samspel med sin omgivning bygger människan sin kompetens, dvs sin förmåga att handla adekvat i en given situation. Kompetens förnyas genom nytt handlande och nya erfarenheter. Lärandet blir med ett konstruktivistiskt synsätt en social process. Barns kunskap och kompetens byggs av de byggbitar de hittar i sin omgivning och byggandet sker i samspel med andra barn och vuxna. Avgörande för lärandet blir med detta synsätt barnets möjlighet till handling. Att utgå från en barnståndpunkt, som är vår avsikt, kan innebära att utforska, analysera och förklara barns vardagsliv utifrån de specifika erfarenheter barn har och länka dessa till de processer som bidrar till att skapa de vardagliga villkoren för ungdomar i till exempel skolan (Näsman 1996).

Torstensson-Ed (1997) beskriver syftet med life-history, som att tydliggöra sambanden mellan individ, kollektiv praxis och förändring över

tid, genom att låta människor berätta om sina liv. Ansatsen ger möjlighet till ett helhetsperspektiv och att fånga det genuint unika hos varje individ för att på så sätt peka på individens betydelse för helheten. Metoden beskrivs av Bron-Wojciechowska (1992) som en samhällsvetenskaplig och humanistisk ansats präglad av helhet och förståelse. Detta vilar på filosofisk hermeneutisk grund. Att utgå från den enskilda människans livshistoria och därigenom finna strukturer i hennes sociala omgivning såväl som hennes individuella sätt att anpassa sig i sin omgivning passar våra syften att låta barnen/ungdomarna själva ge sitt perspektiv på delaktighet i förskola och skola. Enligt Bertaux (1981) och Salminen-Karlsson (1994) behöver inte life-history alltid vara en berättelse om hela livet utan det kan omfatta segment eller teman i livet. Vi fokuserar individens upplevelser och erfarenheter av delaktighet i skola och barnomsorg. Den tematiska formen lämnar frihet åt ungdomarna att utveckla sina egna tankar samtidigt som en viss struktur ökar möjligheten att beröra de områden som är mest intressanta. Ungdomarna och de vuxna ska beredas möjlighet att själva välja vad och hur mycket de vill berätta om sin verklighet i skolan. Ungdomar konstruerar sin tillvaro i sociala möten med vuxna och andra ungdomar. Roller och maktförhållanden är förutsättningar för dessa möten. De vuxna som har betydelse i denna process i skolan är klassföreståndare och föräldrar, som därför också kommer att intervjuas. Därutöver kan det finnas andra vuxna som av ungdomarna uppfattas som särskilt betydelsefulla men som i nuläget inte kan identifieras. Kamraters inflytande är troligen av betydelse men intervjuer med dessa har ändå valts bort för att studien inte skall bli för omfattande.

Ytterligare motiv att vi valt life-history som metod finns i Chicagoskolans ansats att komma åt samhällseliga strukturer via metoder som samlar kunskap om personers liv, både egna berättelser och andras men också via, till exempel observationer och dokument. Då ger kunskapen om livshistorien en kontext och blir underlag för tolkning skriver Salminen-Karlsson (1994). Trondman (1999) påpekar att den som forskar om barn och unga alltid måste ta hänsyn till sociala strukturer och samhällsperspektiv. Genom att välja ”hela miljön”, samtliga ungdomar, de vuxna och deras sätt att arbeta tillsammans i skolmiljön och i det omgivande samhället, vill vi försöka förstå vilka möjligheter och hinder som finns för delaktighet i en skola för alla.

Teoretiska utgångspunkter

Att arbeta utifrån ett socialkonstruktivistiskt perspektiv kan ge möjlighet att belysa problematiken. Ungdomars och vuxnas egna upplevelser, tolkningar och konstruktioner av verkligheten ger förståelse ur ett ”inifrånperspektiv”. I Storbritannien finns studier som visar att barns egna uppfattningar om att fara illa inte överensstämmer med experternas definitioner. Myndigheters, professionellas och forskares perspektiv kan därför behöva kompletteras med ett upplevelseperspektiv från barnen (Lagerberg 1997).

Socialkonstruktivism som perspektiv har sina rötter i tre riktningar. Ett av dem är stämplingsperspektivet som ser sociala avvikelser som resultat av interaktions- och definitionsprocesser. Avvikelse är inte en egenskap hos individen utan finns i relationen mellan den som tillskrivs en egenskap och de som reagerar på den. Stämpling accentueras i vissa miljöer och kan uppträda då en individ överskrider det ”normala”. För att kunna förstå varför en etikett som ”i psykosociala svårigheter” tilldelats en ungdom måste man söka stämplingskällorna. Vem/vilka har makten att bestämma vad som är ett godtagbart och önskvärt liv och beteende och vad som inte är det? Stämpling sker utifrån de definitioner av normalt-avvikande beteende som finns i den kontext ungdomen agerar i. Skolan som myndighet och betydelsefulla andra t.ex. personal i skolan, kamrater, föräldrar kan tänkas delta i stämplingsprocessen i denna miljö. Maktförhållanden liksom ålder, kön och klass har betydelse i själva processen. Stämpling kan leda till en inskränkning av elevens legitima möjligheter. Den kan också begränsa elevens möjligheter att interagera med betydelsefulla andra som kan ge en positiv självbild. Stämplingsteorins grundtanke är att en tillskriven identitet kommer att resultera i ett beteende i linje med denna identitet. Många faktorer påverkar dock stämplingsprocessen. En är möjligheten att behålla tidigare positiv interaktion med betydelsefulla personer och en annan är graden av frivillighet (Boglind m.fl. 1972). En kritik mot teorin är bl a att den försummat det skeende som leder till att vissa handlingar blir stämplade som avvikande. Ungdomar kommer från olika miljöer och sammanhang, har olika attityder och möjligheter som påverkar om han/hon engagerar sig i ett beteende som riskerar att hos andra väcka reaktioner, som klassar beteendet som avvikande (Angelöw & Jonsson 1990). Trondman (1999) väljer att tala om två skilda känslöstrukturer med påtagliga konsekvenser

för val av kommunikationsstrategier. Detta handlar i stort om att inte förstå eller att inte bli förstådd eller att förstå och att bli förstådd. I skolan där dessa känslomässiga och kommunikationsstrukturer möts bildas platser för levande förhandling och konflikter – små eller stora. Det finns elever som på det känslomässiga planet känner sig hemma i skolan, är skolmotiverade och vill lära på skolans vis – de förstådda. Den motsatta känslomässiga strukturen, benämner Trondman som att inte vara förstådd. Den avser elever med grundläggande erfarenheter av att inte höra hemma i skolans vardagskultur. Dessa elever vet om sitt utanförskap utan att ha ord för denna känsla. Man känner sig förfrämligad men saknar språk att uttrycka främlingskapet skriver Trondman. De vuxna i skolan talar om situationen som ”han eller hon saknar den rätta skolmotivationen”, eller ”ibland undrar man varför de egentligen är här”. Ungdomar som bär på känslan att inte vara förstådda mobiliserar inte den av skolan förväntade viljan och disciplinen att lära på skolans vis. Att inte vara förstådd, menar Trondman innebär en grundläggande känsla att man inte upplever sig som en för givet tagen del av skoltillvaron. Ungdomar i skolan väljer strategier för att handskas med sitt utanförskap. Trondman benämner dessa som olika former av motkulturer, den avståndstagande motkulturella strategin: killar som härskar över kaos och ordning och flickor som väljer nedtonade strategier för att hantera sitt främlingskap. Killarna blir i skolans ögon ”störningsmoment” som slukar åtgärder. Detta beskriver ungdomarna i vår förstudie med följande uttryck ”vissa som inte bryr sig”, ”borta från lektioner”, ”såna som är bråkiga typ”, ”ja som inte kan koncentrera sig och sånt”. Flickorna definieras som skoltrötta och som en rektor i Trondmans undersökning uttrycker det, ”svåra att göra nånting åt, eftersom de inte är mottagliga” (s. 366). Trondman skriver: ”Utan att jag djupare studerade detta fick jag en känsla av att det var flickor utan något medlemskap i nätverk som från en avskärmad position i klassen ’bara’ försvann till en fullständigt osynlig och okontrollerbar destination bortom skolan men också bortom de egna möjligheterna” (s. 373). En av flickorna i vår studie beskriver hur en flicka i hennes klass glider bort och tillåts försvinna ur klassgemenskapen.

U: jo det finns ... det finns en tjej ... hon var inte så där ...
liksom ... man liksom bara hon var inte så där ... man orkade
inte – eller hon såg inte ut att vilja ha någon kontakt och så ...
hon bara ... hon liksom gick där själv och så när man sa hej ... då

sa hon ju hej men inget mer typ så där ... liksom det beror ju på
hur man uppträder själv och så ...

Den andra varianten att inte vara förstörd kallar Trondman det avståndstagande bohemeriets strategi. Ungdomarna som väljer denna strategi vinnlägger sig om att odla en individualitet i identitetsarbetet så att den egna tillblivelsen och avvikelsearbetet ställs över skolans rådande förväntningar och belöningsystem för utseende, uppträdande och prestationsallvar. Ungdomarnas val av strategier för att hantera stigmatisering syftar till att rädda den egna självkänslan och stärka självförtroendet. Häri menar Bunar (2000) och Trondman (1999) ligger vuxenvärldens möjligheter att minska och befria ungdomarna från stigmatisering. Författarna ser skolan som en institution som ger möjlighet till investering i ett ”kulturellt kapital, som man alltid och i alla situationer kan ha nytta av” (s. 30). En förutsättning för detta är att relationer med och bemötande av vuxna upplevs som ”vänliga och engagerade” (s. 30). Om så är fallet kan ungdomarnas subjektiva självförståelse och handlingsformer utvecklas till positiva framtidsmöjligheter. För oss blir det betydelsefullt att försöka förstå hur förutsättningar för ett dynamiskt, meningsfullt deltagande ökar handlingsutrymmet för barn/ungdom att engagera sig i skeenden som leder till gemenskap och delaktighet.

Intervjuerna

Intervjuer kommer att ske med ungdomar i åldern 13-16 år. Ungdomar i denna ålder är väl medvetna om sin eventuella särart. Redan i 10-årsåldern blir barn medvetna om sina olikheter (Lagerheim 1993). De har således erfarenhet av delaktighet eller utanförskap i skolans värld. För att komma i kontakt med gruppen ungdomar som vi vill intervjua söker vi upp dem i deras skolmiljö. De vuxna vi kommer att intervjua är delvis beroende av ungdomarnas preferenser. Antalet intervjuer har inte närmare bestämts utan växer fram efter vad de preliminära analyserna ger (Larsson 1993, Hammerslay & Atkinson 1995). Från vår förstudie med syfte att få en bild av skolan som miljö för ungdomar och vuxna drar vi slutsatsen att ungdomar från det sista året i grundskolan kan ha lättast att reflektera över sig själva och sin skoltid. Ungdomarna upplevde att det under det sista året i grundskolan blir lättare att handskas med upplevelser som har med skolan

att göra. Eventuellt finns en risk att inte få en rättvisande bild av hur det är att stå ”mitt i”. Farid som går år 9 säger:

Nu känns det ju lite vemodigt då, fast det varit skit ibland, det ska bli skönt men jag ser mer öppet på det som varit. På kompisar och andra.

Mötet med informanterna

För att motivera ungdomarna att delta och berätta sin livshistoria är det viktigt att vi tydligt pekar på att vi sökt upp dem därför att de är bärare av unika upplevelser och erfarenheter som är av vikt för vuxna som försöker skapa demokratiska miljöer för lärande och gemenskap. Möjligheter och hinder för delaktighet i skolan ska lyfts till diskussion. Det är också viktigt att vi tydligt ger motiv för att göra en studie som grundar sig på att särskilja och avskilja. Kanske kan vi också enligt Bunar (2000) peka på positiva förebilder som vi förstått har den här typen av upplevelser och lyfta dem till något positivt både för ungdomarna själva och andra. Vi ska träffa ungdomarna vid flera tillfällen. Syftet med detta är att skapa en ömsesidig tillit men också ge tillfälle till reflektion mellan mötena och att lära känna varandra. Godsoon (1994) menar att livshistorien kan vara startpunkten för samarbete, början på en process för att få veta. Godsoon uttrycker det som utveckling från berättelser till sammanhangsgenealogier. Att börja minnas området. Vi har här låtit oss inspireras av Torstensson-Ed (1997), som i sin avhandling lät de ungdomar hon hade som informanter både skriva sina minnen och göra promenader och besök i sina ”barndoms landskap”, såsom boendemiljöer och förskola. På vår skola skriver ungdomarna både portfolio- och reflektionsbok, vilka vi hoppas att de ger oss tillåtelse att ta del av. Språket är också av största betydelse, både som förtroendeskapande grund i intervjun och då det gäller att rapportera och berätta om resultat. Särskilt gäller detta mallarna för språk och därmed förståelse skriver Salminen-Karlsson (1994). Vi har med våra besök i ungdomarnas miljöer försökt arbeta med dessa mallar, men behöver bearbeta detta ytterligare.

Vi utgår från det sätt att definiera grupper som används i förskola och skola. Vår etiska utgångspunkt är att se till barns olikheter och unika egenskaper, men också att de värderas lika och att de får ge röst åt sina unika behov. Samtycke till att delta från ungdomarna och de vuxna är en

förutsättning för studien. Beslut om att delta är den unga människans beslut, men också vårdnadshavarens, eftersom de ungdomar vi avser att använda som informanter inte kommer att vara över 18 år. Beslut om icke deltagande från någon av dessa intressenter är suveränt. I erbjudandet om att delta i studien ska frivilligheten klart framgå. Antal informanter har inte närmare beslutats, men kommer att vara tillräckligt stort för att garantera anonymitet. Intervjuerna kommer att ske på en för ungdomarna ”trygg” plats.

Att arbeta med resultatet

Att bearbeta och analysera vårt material har vi tänkt ska ske i flera steg. Det finns ett problem i att som vuxen beskriva och tolka en ungdoms livsberättelse. Den vuxne måste aktivt minnas sin egen barndom samt reflektera kring den och kring skillnaden mellan sin egen och ungdomens perspektiv för att nå förståelse av den unges erfarenheter och upplevelser. Redan i intervjusituationen sker en analys då informanten och intervjuaren söker förståelse för varandras kunskaper, erfarenheter och perspektiv. Eftersom livshistorierna innehåller ett retrospektivt material, som med minnets hjälp rekonstrueras, är även detta urval och själva berättelsens uppläggning en slags bearbetning och analys. Under själva intervjun sker en on-line interpretation som direkt kan bekräftas eller förkastas av den intervjuade. Slutligen sker en analys av de transkriberade intervjuerna (Kvale 1997). Intervjuerna kommer att bearbetas och analyseras utifrån en kategorisering av de intervjuade samt begreppen makt, delaktighet och normalitet. Inom den ramen sker en öppen kodning och stegvis kategorisering av svaren utifrån en modifierad *grounded-theory*-ansats. Ett sista steg blir att utifrån de båda delstudierna analysera möjligheter och hinder för att uppnå en skola för alla. Vi ser stora vinster i att vara två, för att kunna diskutera och ge synpunkter på varandras arbete i tolkning och analys. Två magisteruppsatserna kompletterar vår större studie genom att belysa dels ett urval ungdomar med en hel klass i år 9 som bas, dels ungdomar som går det individuella programmet i gymnasiet och alltså haft behov av olika typer av stödinsatser under sin tidigare grundskoletid. Dessa stödinsatser, som i den mån de förekommit, uppenbarligen inte varit tillräckliga för att ge möjlighet till delaktighet i gymnasieskolans nationella program.

”– Och så har vi DAMPEN i källarn”. En presentation av projektet Min skola
Margareta Bergström & Inger Holm

Under hösten 2001 planerar vi att genomföra life-history-intervjuer och deltagande observationer på en skola med ungdomar i åldrarna 13 till 16 år. Vi kommer att följa några utvalda klasser, där samtliga ungdomar kommer att erbjudas intervju. I fokus för vår studie står dock två grupper av ungdomar. En av grupperna har påbörjat sin skolgång på samma villkor som andra barn. De har sedan under sin grundskoletid utpekats som barn i behov av särskilt stöd och blivit föremål för specialpedagogiska insatser. För den andra gruppen ungdomar har diskussioner kring lämplig placering och eventuella åtgärder skett redan innan skolstart. Projektets fortsatta uppläggning är beroende av dessa intervjuers resultat. Projektet beräknar vi att slutrapportera under år 2003.

Litteratur

- Angelöw, Bosse & Jonsson, Thom. 1990. *Introduktion till socialpsykologi*. Lund: Studentlitteratur.
- Beckman, Svante. 1989. I: Selander, Staffan, red. *Kampen om yrkesutövning, status och kunskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Bertaux, Daniel. 1981. *Biography and Society. The Life History Approach in the Social Sciences*. London: Sage Publications Ltd.
- Boglund, Anders, Lundén, Ann & Näsman, Elisabet. 1974. *Jag; den andre: spelet om dej och mej och dom utstötta: en presentation av symbolisk interaktionism och stämplingsteori*. Lund: Studentlitteratur.
- Bron-Wojciechowska, Agnieszka. 1992. Life history som forskningsansats och undervisningsmetod. Forskarens och lärarens erfarenheter. *SPOV 17*: 35-49.
- Bunar, Nihad. 2000. *Black Belt, Red Belt, invandrartäta områden*. Umeå: PFI 2.
- Börjesson, Mats. 1997. *Om skolbarns olikheter*. Stockholm: Skolverket/ Liber.
- Englund, Thomas. 1993. *Utbildning som "public good" eller "private good": svensk skola i omvandling?* Uppsala: Pedagogiska institutionen, Universitetet.
- Emanuelsson, Ingemar. 1996. I: Rabe, Tullie & Hill, Anders, red. *Boken om integrering. Idé Teori Praktik*. Malmö: Corona.
- Emanuelsson, Ingemar. 2000. Hotet mot en skola för alla. *Pedagogiskt magasin 2*.
- Franke, Sigbrit. 1999. *Ständigt. Alltid!* Stockholm: Skolverket 1999:1345.
- Godsoon, Ivor. 1994. Så långt kommen i historien: personlig kunskap och det politiska. *SPOV 24*.
- Grunewald, Karl & Leczinsky, Carl. 1994. *Handikapplagen. Kommentar till lag om stöd och service till vissa funktionshindrade, LSS, och till assistansersättningslagen, LASS*. Stockholm: Libris.
- Guralnick, Michael J. 1987. *Early Intervention and the Intergration of Handicapped and Nonhandicapped Children*. University Park Press.

- Hammerslay, Martyn & Atkinson, Paul. 1995. *Ethnography. Principals in Practice*. London: Biddles Ltd, Guildford and King's Lynn.
- Hart, Roger A. 1997. *Children's Participation: The Theory and Practice of Involving Young Citizens in Community Development and Environmental Care*. London: Earthscan.
- Haug, Peder. 1998. *Pedagogiskt dilemma: Specialundervisning*. Stockholm: Skolverket/Liber.
- Helldin, Rolf. 1997. *Specialpedagogisk kunskap som ett socialt problem*. Stockholm: HLS Förlag.
- Hultqvist, Kennet. 1990. *Förskolebarnet. En konstruktion för gemenskapen och den individuella frigörelsen*. Stockholm: Stehag.
- Kvale, Steinar. 1997. *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lagerberg, Dagmar. 1997. *Barn som far illa. Med fokus på barnen*. Konferens i Göteborg. Stockholm: Socialvetenskapliga forskningsrådet.
- Lagerheim, Berit. 1993. *Att utvecklas med handikapp*. Göteborg: Gothia.
- Larsson, Staffan. 1993. Om kvalitet i kvalitativa studier. *Nordisk Pedagogik* 4 (13):194-211.
- Lpo 94, *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet*. Utbildningsdepartementet. Stockholm: Skolverket och Fritzes förlag.
- Näsman, Elisabet. 1996. *Vuxnas intresse av att se med barns ögon*. Stockholm: Universitetet: Demografiska avdelningen.
- Persson, Bengt. 2000. Galenskapen finns i var och en. *Pedagogiskt magasin* 2.
- Salminen-Karlsson, Minna. 1994. *Att berätta och tolka liv. Metodologiska problem i nyare life history-forskning*. Linköping: Institutionen för pedagogik och psykologi.
- Skolverket. 1998. *Elever i behov av särskilt stöd*. Stockholm: Skolverket/ Liber.
- SOU 2000:1. *En uthållig demokrati*. Stockholm: Fritzes.
- SOU 1990:44. *Demokrati och makt i Sverige: Maktutredningens huvudrapport*. Stockholm: Allmänna Förlaget.
- SOU 1999:63. *Att lära och leda. En lärarutbildning för samverkan och utveckling*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Söder, Mårten. 1991. Kluvenheten präglar synen på handikapp. *Auris* 2.
- Torstenson-Ed, Tullie. 1997. *Barns livsvägar genom daghem och skola*. Linköpings Universitet: Institutionen för pedagogik och psykologi.
- Trondman, Mats. 1999. *Kultursociologi i praktiken*. Lund: Studentlitteratur.

Margareta Bergström
Linköpings universitet
Campus Norköping
S-60174 Norrköping, Sverige
e-post: marbe@ituf.liu.se

Inger Holm
Linköpings universitet
Campus Norköping
S-60174 Norrköping, Sverige
e-post: ingho@ituf.liu.se