



GÖTEBORGS UNIVERSITET
INST FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

Avvikarna

-en diskursanalys av talet om de elever som avviker från skolan genom skolk

Mina Anger

Examensarbete: 15 hp
Program och/eller kurs: **Specialpedagogprogrammet**
Nivå: Avancerad nivå
Termin/år: **Vt 2012**
Handledare: **Martin Harling**
Examinator: **xx**
Rapport nr: xx (ifylles ej av studenten/studenterna)

Abstract

Examensarbete: 15 hp

Program: Specialpedagogprogrammet

Nivå: Avancerad nivå

Termin/år: Vt 2012

Handledare: Martin Harling

Examinator: Staffan Stukat

Rapport nr: xx (ifylles ej av studenten/studenterna)

Nyckelord: Diskursanalys, skolk, åtgärdsprogram, avvikare, Foucault.

Syfte:

Syftet med denna uppsats var att identifiera de diskurser om skolk som finns i samhället och i en gymnasieskolas åtgärdsprogram och hur dessa blir synliga genom framskrivandet av subjekt och valda styrningsteknologier. På vilket sätt konstrueras skolkarna som avvikare ?

Teori och Metod:

Uppsatsen har en socialkonstruktionistisk ansats som tar sin grund i att all kunskap är socialt konstruerad och att det inte finns någon objektiv sanning eller verklighet att blottlägga bortom de diskursiva raster genom vilka vi ser världen. Studien tar sin utgångspunkt i Foucaults tankar om makt och styrning och governmentality och använder dessa begrepp för att undersöka vilka diskurser som är synliga i samhället och skolan samt i de analyserade åtgärdsprogrammen och hur innehållet i dessa diskurser påverkar synen på de elever som skolkar och de åtgärder som sätts in. Åtgärdsprogrammen som utgör studiens empiriska material analyserades med hjälp av Foucaults tankar om subjekt och styrningsteknologier. Talet om skolk på olika samhällsarenor såsom politik, media, forskning och styrdokument identifierades för att även där se hur skolkaren kategoriseras och skrivs fram samt vilka styrningsteknologier som är närvarande.

Resultat:

Resultatet visar att det i samhället finns en idealmedborgare som även återfinns i åtgärdsprogrammen. Denne idealmedborgare är en medborgare som tar ansvar och är flexibel och som har en inneboende lust att lära genom hela livet. I åtgärdsprogrammen framträder en idealelev som har ett tydligt mål, själv tar ansvar för sina studier både vad gäller närvaro och studiemoral och som trivs i skolan. Elever som inte lever upp till denna idealbild styrs genom tidskontroll, hot om straff och ständiga samtal mot denna norm. Om eleven saknar den inneboende vilja och motivation som förutsätts och inte svarar mot dessa styrningsteknologier styrs eleven istället bort från skolan.

Innehållsförteckning

1. Inledning	1
1.1 Bakgrund	1
1.2 Syfte.....	2
1.3 Disposition.....	2
2. Teoretiska utgångspunkter	4
2.1 Socialkonstruktionism	4
2.2 Diskursanalys	5
2.3 Foucault	6
2.3.1 Diskurs	6
2.3.2 Makt och disciplinering	7
2.3.3 Governmentality och välfärdssamhället	7
2.3.4 Styrningsteknologier	8
2.3.5 Subjektivisering, identitet och självstyrning	9
2.4 Studiens upplägg och genomförande.....	9
2.4.1 Genomförande	10
2.4.1 Urval	10
2.4.2 Etiska överväganden	11
2.4.3 Studiens trovärdighet	11
3. Skolan och de avvikande barnen	12
3.1 Skolans uppdrag	12
3.2 Skolan i välfärdssamhället	13
3.3 Gymnasieskolan, frivilligheten och det livslånga lärandet.....	15
3.4 Skolan och elever i behov av särskilt stöd.....	16
3.5 Åtgärdsprogrammets historia	17
3.6 Tidigare forskning om skolan som kategoriseringsarena och dokumentation	18
4. Talet om skolkarna	20
4.1 Begreppet skolk	20
4.2 Samhällets tal om skolk.....	20
4.3 Styrdokumentens tal om skolk	22
4.4 Tidigare studier om skolk.....	22
4.5 Sammanfattning – offentliga diskurser om skolk.....	24
5. Åtgärdsprogrammets tal om skolk	25
5.1 Rudbecksgymnasiet	25
5.2 Åtgärdsprogrammets utformning	26
5.3 Vem talar och till vem?	26
5.4 Identitet.....	27
5.5 Styrningsteknologier.....	28
5.5.1 Disciplinering - tidskontroll.....	28
5.5.2 Pastoral makt.....	29
5.5.3 Självreglering eller abjektion.....	29
5.6 Sammanfattning - diskurser i åtgärdsprogrammen.....	30
6. Diskussion	32
6.1 Hårdare tag eller omhändertagande?	32
6.2 Makt och motstånd – vem tillåts tala?	33

6.3 Identitet och kategorisering – att dokumentera fram problem.	33
6.4 Idealeleven- en motiverad entreprenör som styr sig själv mot ett tydligt mål.	34
6.5 Sammanfattning - Avvikarna – skolk som motstånd	35
6.6. Metoddiskussion.....	36
6.7 Specialpedagogiska implikationer	36
6.8 Vidare forskning.....	36

Referenser :	37
---------------------------	-----------

Bilaga 1 - Mall för övergripande åtgärdsprogram

1. Inledning

1.1 Bakgrund

En stort antal elever, framförallt i gymnasieskolan, avviker från sina studier, antingen genom att hoppa av, eller, betydligt vanligare, genom inte närvara. Över 16000 elever anmälades till Centrala studiestödsnämnden [CSN] för att de varit frånvarande mer än 20% och därmed riskerade att bli av med studiemedlet (CSN 2012). Samtidigt visar Skolverkets senaste siffror (2011) att nästan en tredjedel av alla elever som lämnar gymnasieskolan saknar slutbetyg och ytterligare några avbryter sina studier i förtid. Dessa elever uppnår inte målen i ett eller flera ämnen och lämnar därmed skolan utan möjlighet att studera vidare och med små möjligheter att slå sig in på arbetsmarknaden (Skolverket, 2011). Detta har fått utbildningsministern att reagera. Skolkarna ses som ett hot mot skolan och samhället. De skolkande eleverna har utarmat kunskapsnivån i den svenska skolan och riskerar dessutom att luckra upp studiemoralen enligt utbildningsministern (Aftonbladet 2011-05-11). Eftersom det är skolans ansvar att alla elever når målen är det också skolan som har ansvaret för att styra avvikarna tillbaka till skolan. Enligt skollag och styrdokument har vi en skola för alla, en skola där alla ska ges likvärdiga möjligheter att nå målen. Sedan 2001 skriver man i gymnasieskolan åtgärdsprogram för de elever som riskerar att inte nå målen. Åtgärdsprogrammen ska fungera som ett verktyg för att hjälpa eleverna och visa vad skolan vidtar för åtgärder för att hjälpa eleverna med de problem som identifierats. Genom att åtgärdsprogrammen arkiveras utgör de skolans dokumentation över hur de uppmärksammat, identifierat, utrett, åtgärdat och slutligen utvärderat elever i behov av särskilt stöd. Hur de ska skrivas regleras i Skolverkets *Allmänna råd och kommentarer för arbete med åtgärdsprogram* (2008a). Men hur definieras skolkaren i åtgärdsprogrammen och vilka åtgärder har skolan att ta till för att motverka skolfrånvaron?

Hur eleverna skrivs fram i åtgärdsprogrammen påverkar, enligt flera studier (Andreasson, 2007, Persson, 2004) deras bild av sig själva, men det påverkar också bilden som skolan och lärarna har av eleverna och deras stödbehov. Åtgärdsprogrammen måste vara utvärderingsbara och konkreta och visa tydligt för lärare och elever vad som behöver göras annars riskerar de att bli papperstigrar och ett sätt för skolan att hålla ryggen fri (Wingård, 2007). För att fler elever ska komma till skolan och dessutom nå målen i alla ämnen krävs enligt Skolverket, välskrivna och välanvända åtgärdsprogram, men i Skolverkets *Allmänna råd och kommentarer för arbete med åtgärdsprogram* (2008a), beskrivs hur pedagoger finner att det är svårt att genomföra de utredningar som ska ligga till grund för åtgärdsprogrammen, utredningar som i den nya skollagen (SFS 2010:800) lyfts fram som ännu viktigare. Vidare beskrivs i de Allmänna råden att åtgärdsprogram tenderar att bli alltför elevcentrerade. Eleven skrivs fram som ansvarig för problemen och som den som ska åtgärda dem trots att tydligt framgår i de allmänna råden att skolan är den som ska ansvara för åtgärderna.

Under mina år som lärare på gymnasiet har jag mött många elever som inte klarat att nå målen och nästan lika många som av olika anledningar haft stora problem att komma till skolan och/eller lektionerna. Orsakerna till frånvaron varierar, men gemensamt är att den stora frånvaron gör det ännu svårare för eleverna att tillgodogöra sig undervisningen. Som lärare är det ibland svårt att hitta vägar att hjälpa dessa elever och vid upprättandet av åtgärdsprogram blir målen diffusa och åtgärderna svårgreppbara. Åtgärdsprogram upplevs av många lärare och även av elever, som jag mött som något svårt och onödigt. Något man gör för att ha ryggen fri och för att visa upp när skolinspektionen kommer. Även när man ser åtgärdsprogrammen som en väg att hjälpa eleverna är det svårt att se hur skolan ska kunna göra något för de elever som inte dyker upp. Gymnasieskolan har trots allt ett skimmer av

frivillighet över sig. Vill du inte gå behöver du inte. Många lärare jag mött tycker att dessa elever borde skärpa sig, komma till skolan och anstränga sig. Det är svårt att se att skolket är något som skolan skulle kunna göra något åt, problemet läggs istället på eleverna själva, eller möjligen på hemmen. Det man lätt glömmer bort är att frivilligheten är en chimär. 99 % av alla elever börjar gymnasieskolan och väl där är de skolans ansvar i lika stor utsträckning som grundskoleeleverna, bortsett från skolplikten. Men om vi lärare ser frånvaron som ett elevproblem, om vi ser vissa elever som skolkare, som individer som, helt frivilligt, valt att inte vara där, hur avspeglar det sig då i åtgärdsprogrammen?

Samtidigt som styrdokumentet tydligt skriver fram skolans fostrande uppdrag och samhället satsar pengar på förebyggande program mot skolk (GR-dropouts, 2012) speglar samhällsdebatten och de politiska besluten även en annan syn. Från höstterminen 2012 ska skolk skrivas in i betygen, och sen 1:a januari 2012 gäller hårdare regler kring hur studiebidraget dras in för skolkande elever. I slutet av mars kom rapporter om att antalet indragna studiebidrag ökat med 20 % i jämförelse med förra året. Röster från skolan menar att de hårdare reglerna från CSN gett resultat. Vilken syn på skolk förmedlar detta, om inte att det är eleven som bär ansvaret över sin närvaro? Skolan är ingen isolerad ö utan präglas oundvikligen av de politiska utspelen och det samhälle den är en del av.

På vilket sätt är då skolk en specialpedagogisk angelägenhet? Enligt min uppfattning är elever med ogiltig frånvaro definitivt även elever i särskilda behov. Vilka dessa särskilda behov är svårare att sätta fingret på, men att var tredje elev som lämnar gymnasieskolan saknar fullständiga betyg, många av dem på grund av just frånvaro kan ses som ett enormt specialpedagogiskt och samhälleligt problem. Denna uppsats handlar om detta problem och skolans verktyg för att åtgärda det, nämligen åtgärdsprogrammen. I arbetet som specialpedagog möter jag många frustrerade lärare. Åtgärdsprogram är svårt och ses som papperstigrar som man skriver trots att man vet att de inte hjälper. Samtidigt är det stor skillnad beroende på problemet. De bråkiga ungarna, de som inte kommer på lektionerna, eller stör så mycket att de visas ut, de som avviker från lektionen och från normen, de är svårast. Kring dem verkar åtgärdsprogrammen aldrig ha någon effekt. Lärarna upplever att man skriver papper, utreder och samverkar, men eleverna hamnar snarare längre och längre från skolan. Hur formulerar vi egentligen åtgärdsprogram kring skolkande elever? Hur relaterar de åtgärder som sätts in och de identiteter som skrivs fram till det tal om skolkare som cirkulerar i samhället?

1.2 Syfte

Syftet med denna uppsats var att identifiera de diskurser om skolk som finns i samhället och i en gymnasieskolas åtgärdsprogram och hur dessa blir synliga genom framskrivandet av subjekt och val av åtgärder.

1.3 Disposition

Uppsatsen inleds med en genomgång av de ontologiska och epistemologiska ställningstaganden som ligger till grund för studien. Sedan följer metodologiska överväganden samt en genomgång av Foucault och de centrala begrepp som kommer att användas. I litteraturkapitlet diskuteras tidigare forskning om barn i behov av särskilt stöd och dokumentation, med särskilt fokus på åtgärdsprogram. I kapitlet ges även en historisk överblick över skolans uppdrag i relation till de avvikande barnen, om dokumentation i skolan samt skolans roll i välfärdssamhället. Tidigare forskning om skolk, skolkare, och så kallade

drop-outs har medvetet lagts i ett separat kapitel och ses som en del av resultatet. Även om studiens empiriska material är åtgärdsprogrammen är syftet att belysa vilka diskurser som cirkulerar kring skolk i ett vidare perspektiv. De lokala diskurser som identifieras i åtgärdsprogrammen existerar inte avskilt från de diskurser som cirkulerar i samhället och kan heller inte förstås utan denna relation. För att få syn på de offentliga diskurserna presenteras olika röster om skolk under rubriken ”Talet om skolkarna”. I kapitlet ”Åtgärdsprogrammets tal om skolkarna” presenteras det empiriska materialet och i den efterföljande diskussionen analyseras de olika rösterna och deras relation till varandra.

2. Teoretiska utgångspunkter

I detta kapitel presenteras studiens teoretiska ramverk. Kapitlet inleds med de ontologiska och epistemologiska ställningstagandena, eftersom de styr val av såväl teori som metod och angreppssätt. Den ontologiska utgångspunkten är att det inte finns någon absolut verklighet eller sanning, som existerar bortanför eller oberoende av våra upplevelser av den. Världen och verkligheten konstrueras och omformas i mötet med den. Således finns det inte en verklighet eller sanning forskaren kan komma åt eller objektivt spegla. Börjesson & Palmblad (2003), menar att man utifrån denna utgångspunkt helt måste tänka om forskningspraktiken. Man kan inte skilja på teori och metod eftersom metoden inte existerar utan teorin. Det handlar inte om att först komma på en fråga och sedan leta efter den bästa teorin och metoden för att kunna svara på den. När man som forskare väljer att studera ett socialt problem och försöker sig på att hitta orsaker bakom eller lösningar på denna företeelse utgår man alltför ofta från de kategoriseringar och definitioner som redan gjorts av inflytelserika aktörer som till exempel sociala myndigheter, politiker, eller skolverket. På så sätt återskapas man den rådande politiska diskursen istället för att utmana den. Sådan forskning fungerar då som vasall åt rådande politiska system (Börjesson, 2003).

Eftersom all kunskap är socialt konstruerad kan vi inte komma åt den verkliga sanningen bakom diskurserna. Det är inte möjligt att som forskare ställa sig utanför diskursen och betrakta den utifrån. Men det handlar för den sakens skull inte om att säga att problemen, exempelvis skolk, inte finns utan snarare att vi bara kan se fenomenet genom diskursiva raster. Vi kan, som forskare, bara undersöka olika sätt att förstå och förklara dessa fenomen. (Börjesson & Palmblad, 2003). ”Konstruktionistisk forskning inriktas således på att analysera hur idéer och kunskap kring avvikare av olika slag byggs upp och återskapas på olika samhällsarenor” (Börjesson & Palmblad 2003, s.10). Denna studies syfte är att just analysera hur idéer och kunskaper om de avvikare i skolan, som kategoriseras som skolkare, byggs upp och återskapas på olika arenor i samhället, men genom åtgärdsprogram i synnerhet.

2.1 Socialkonstruktionism

Socialkonstruktionismen innebär ett perspektiv på verkligheten där ”sanning och kunskap” konstrueras socialt. Det finns ingen absolut sanning och inga mänskliga ”inre essenser” utan kunskap och identiteter skapas i sociala och kulturella kontexter. Språket är det sätt på vilket människan möter världen och språket är i sig också en social konstruktion. Språket är det verktyg vilket vi använder för att beskriva och tala om verkligheten, men det är också det filter genom vilket vi förstår och tolkar sagda verklighet. Ord har inte en verklig innebörd utan skapas i sociala sammanhang tillsammans med andra, innebörden kan skifta mellan olika användningsområden så att ett ord har en betydelse i ett sammanhang och en annan betydelse i ett annat. Språket är strukturerat i mönster eller diskurser som existerar samtidigt i ett samhälle. Språket är inte bara språk utan styrs av en rad sociala kontexter och bygger på sociala konventioner och normer. Ord är inte en direkt representation eller spegling av verkligheten som får sin innebörd av det de avbildar utan orden får istället sin mening i relation och interaktion med andra ord och är dessutom sociala handlingar av mänsklig interaktion. Diskurser utgör ”ett bestämt sätt att tala om och förstå världen (eller ett utsnitt av världen)” (Winther Jörgenssen & Phillips, 2000, s. 13). De olika diskurserna kämpar om makten och vill låsa fast språkets betydelser vilket är omöjligt på grund av språkets instabilitet.

2.2 Diskursanalys

Diskursanalys är en helhet av analys och inte en procedur där insamlandet av fakta kommer först och analysen därefter. Litteratur om exempelvis problembarn, och så också om skolk, handlar allt som oftast om att beskriva problemet, dess yttringar, vilka konsekvenser det kan få och vad det beror på. I bästa fall ges även förslag på lösning på problemet. Ett av målen är själva namngivningen, särskiljandet av de avvikande från de normala (Börjesson, 2003).

För diskursanalysen är kategoriseringar och antaganden om det normala och det avvikande och det normaliseringsarbete som kan knytas till detta, intressant ur ett annat perspektiv. I stället för att anta att den rätta vetenskapliga metoden ska återge verkligheten, vill diskursanalysen visa just hur sådana antaganden skapas, vad de har för funktion och hur de återskapas av sociala processer. Av särskilt intresse är de antaganden som inte reflekteras över utan ses som självklara. ”Sådana idéer kan nämligen ses som kraftfulla redskap för att forma verklighetsuppfattningar och påverka vilka handlingar som synes rimliga och riktiga i olika sammanhang” (Forkby, 2007, s. 75). Genom att studera konstruktionen av kategorier och den praktik som legitimerar dem, är det alltså möjligt att syna hur ordning och maktförhållanden reproduceras.

Det finns, enligt Winter Jörgenssen och Phillips (2000) tre dominerande diskursanalytiska angreppssätt: diskursteori, kritisk diskursanalys och diskurspsykologi. De olika angreppssätten skiljer sig åt i sin syn på diskursens roll i konstituerandet av världen och i sitt analytiska fokus. Gemensamt för de tre angreppssätten är att de ser diskursiv praktik som en social praktik som konstituerar den sociala världen. Men medan Laclau och Mouffes diskursteoretiska angreppssätt ser alla praktiker som diskursiva, skiljer Faircloughs kritiska diskursanalys mellan diskursiv praktik, som reserveras för text, tal och andra semiotiska system och annan social praktik. Dessa olika praktiker befinner sig, enligt honom, i ett dialektiskt förhållande till varandra där de reproducerar eller förändrar varandra. Diskurspsykologin befinner sig någonstans mellan de andra två angreppssätten. När det gäller den analytiska fokusen kan man skilja mellan de olika angreppssätten genom att diskurspsykologin är mer intresserad av vardagens diskursiva praktiker, medan diskursteorin är mer upptagen med de stora samhällsliga diskurserna (Winther Jörgensen & Phillips, 2000).

Jag har i denna studie valt att inte använda mig av något av dessa utan istället utgå från Foucaults tankar om makt och styrning i min analys av åtgärdsprogrammen. Foucault erbjuder, till skillnad från Laclau och Mouffe och Fairclough ingen metod att applicera på texterna varför det var frestande att istället välja en av sistnämnda. Det är dock inte primärt den lingvistiska aspekten av åtgärdsprogrammen som är denna studies intresse. Intresset är snarare hur de offentliga och lokala diskurserna samspekar och hur åtgärdsprogrammen som uttryck för skolans dokumentationskultur också kan ses som en del av samhället. Risken med de tidigare nämnda metoderna var att fastna i de tekniska detaljerna istället för att se det vidare perspektivet. I analysen av åtgärdsprogrammen kommer några av Foucaults centrala begrepp att användas. Foucault var själv noga med att poängtera att han inte serverade en metod utan att han snarare ville se sina teorier som en verktygslåda för andra forskare att inspireras av. Jag har valt de delar av Foucaults tankar som handlar om diskurs, makt, styrning och identitet och disciplinering. Dessa begrepp, samt en kortfattad redogörelse för Foucault följer i nästa avsnitt.

2.3 Foucault

2.3.1 Diskurs

Foucault kan sägas vara diskursanalysens fader. Det var han som myntade begreppet diskurs eller diskursiva formationer, med vilket han menade ett komplext system av mening som inte är begränsat till enbart språk. Diskurs är inte bara vad som sägs utan också vad som är möjligt att säga och det som gör det möjligt att säga det. Vem som tillåts tala. Diskurserna sätter gränser för vad som är tänkbart.

Redan i *Vansinnets historia* talar Foucault om språket som medskapare av verkligheten. I beskrivningen av psykiatriens historia vill Foucault få oss att inse att de begrepp och kategorier som används för att beskriva de vansinniga är kulturella skapelser. Det finns inte ett sanningens objekt som existerar oberoende av diskurser och som kan upptäckas och beforskas av den förnuftiga vetenskapen (Nilsson, 2008). Foucault utvecklade sedan sina tankar i texten *Orden och Tingen* genom att förklara tingens ordning, hur vi ordnar och kategoriserar saker är beroende av kulturell och historisk kontext och påverkar i sin tur hur det är möjligt att tänka inom sagda historiska och kulturella kontext. I *Vetandets Arkeologi* formulerar Foucault begreppet diskursiva formationer vilka utgörs av språkliga regelbundenheter och deras förhållanden till varandra. En diskurs är för Foucault inte bara det rent språkliga, vad och hur något sägs, utan även två andra element, nämligen hur detta omsätts i praktiken samt vilken form av institutionella arrangemang som växt fram kring det. Den pedagogiska dokumentationen, åtgärdsprogrammen, och den diskurs de ingår i är inte bara en samling språkliga utsagor utan också något som formas i en praktisk verksamhet inom en institution. Diskursen kan inte skiljas från denna institution och de experter som arbetar inom den, i detta fall lärarna. För Foucault definieras diskursen lika mycket av det den utesluter och begränsar som av det den tar med. Diskursen utgör en begränsning för vad vi kan tänka och säga och det går inte att ställa sig utanför diskursen. Som lärare och specialpedagog är jag i allra högsta grad en del av den diskurs jag tänker mig att analysera. Det är enligt Foucault först när tankarna tar språklig form som de blir tankar. Visst finns det en verklighet bortom diskursen, men verkligheten kan inte uppfattas förutom genom diskurser

Enligt Foucault (1993) finns tre externa diskursiva uteslutningsprocesser som avgör dels vem som får tillåtelse att tala, men också vem som kommer att anses som expert eller sakkunnig, alltså vem vi kommer att lyssna på. Dessa tre utestängningsprocesser är: Förbudet, uppdelandet mellan Förnuft och Vansinne samt uppdelningen mellan Sant och Falskt. Förenklat kan man säga att det finns vissa saker vi inte får säga, som är förbjudna, skillnaden mellan förnuft och vansinne gör det möjligt att förkasta vissa saker som vansinniga och upphöja andra som förnuftiga. Foucault såg dock den sista, skillnaden mellan det som är sant och det som är falskt som den viktigaste. Genom att tala om sanning och utge sig för att sitta inne med denna, skiljer man det man säger från den som säger det. Sanningen utger sig för att finnas till oberoende av vem som säger den och blir därför svår att säga emot. Förutom dessa tre externa uteslutningsprocesser finns det enligt Foucault (1993) tre interna processer: Kommentaren, Författaren och indelningen i discipliner. Genom att en text citeras, tolkas och kommenteras återskapas den och ges legitimitet, men utestängs också från läsarna som väljer att läsa kommentaren istället för originaltexten. Författaren är för Foucault inte den aktive levande författaren som skrivit verket utan den författare som skapas genom att man pratar om honom eller henne och därigenom tillskriver författaren ett tolkningsföreträde till sin text som om han satt inne med en dold sanning. Disciplinindelningen fixerar gränserna för en diskurs genom att begränsa en viss teoretisk horisont. Inom dessa gränser kan det finnas sanningar och falskheter, men alla uttalanden rör sig inom samma teoretiska ramverk.

Framförallt handlar Foucaults tankar om diskursernas utestängningsprocesser om vem som tillåts tala och vem som lyssnas på. Foucault menar att alla inom en diskurs har möjlighet till motstånd så länge man rör sig inom diskursen, men utestängningsprocesserna gör att det är lättare för vissa att göra sig hörda inom diskursen och därmed är deras möjlighet till motstånd större. Det är dessa utestängningsprocesser som utgör utgångspunkten för makt och sanningsproduktion inom en diskurs.

2.3.2 Makt och disciplinering

Foucault intresserade sig för produktion av sanningar, och menade att varje tid har sina makt-kunskapsregimer som producerar sanning. Det finns ingen sanning utanför makten. Makt och kunskap är oupplösligen förbundna med varandra och förutsätter och är beroende av varandra. Foucault ser makt som aktivitet, man kan inte HA makt utan makt är något som utövas. Det intressanta är således inte vem som har makten utan hur den skapas och återskapas. Makt finns överallt och det går inte att undfly makten eller att ställa sig utanför den. Man kan säga att makten är inneboende i diskursen och därmed omger oss. Makt och motstånd är sammanflätade och det finns ingen makt utan motstånd. Där makt finns, finns också motstånd, annars finns ingen makt. Men motståndet är inget som sker från en position utanför diskursen eller makten utan makten utmanas inifrån. Makten är inte i första hand förtryckande eller repressiv utan makten har en produktiv karaktär. Makten producerar kunskap och genererar kunskap om individen, något som kan ses som positivt eftersom det skapar förutsättningar att ge stöd och hjälp. Men makt producerar inte bara vetande utan också subjekt, vilket kommer att diskuteras ytterligare i nästa avsnitt. Modern makt arbetar med normalisering, inte med straff utan med kontroll. Maktutövandet sker inte uppifrån utan genom institutionella makttekniker som styr genom normer. Makt är inte något som utövas ensidigt från ett håll, istället kan makt sägas komma överallt ifrån eftersom makten utövas genom diskurserna som vi lever och verkar inom. På så vis kan skolan inte sägas vara en plats där det utövas makt från samhället mot eleverna, genom styrning och disciplinering ovanifrån. Istället kan man se ”skolan som en institution som blir till mitt i en strid om vad den och vad samhället ska vara” (Martinsson & Reimers 2008, s. 23) Skolan både skapar, omvandlar och utmanar normer.

Foucault beskriver i *Övervakning och straff* (2003) hur maktens disciplinering har förändrats från tvång, hot och våld, till en normaliseringsprocess. Genom samhälleliga institutioner som fängelser, militärväsen, sjukhus och skolor, styrs människors beteenden. Styrningsteknologier som används istället för straff, för att styra individerna mot normen, är gemensamma för dessa institutioner, exempelvis tidskontroll, rumsindelning och omdömen. Genom utökad dokumentation inom sjukvård och psykiatri skapades klassificeringar och kategoriseringar som syftade till att urskilja det normala och det avvikande. Genom dokumenterandet kan vi identifiera vad som är avvikande och styra det mot det normala. Utredningar och åtgärdsprogram kan ses som en form av dokumentation där eleven kategoriseras och bedöms utifrån det normala och där skolans experter med hjälp av åtgärder försöker normalisera det avvikande. Åtgärdsprogrammen kan på så sätt ses som en maktutövning på individnivå.

2.3.3 Governmentality och välfärdssamhället

Makt handlar i grunden om styrning och Foucault formade begreppet Governmentality för att förklara hur samhället styr och styrs. Governmentality brukar översättas till styrningsmentalitet och handlar om hur samhället styr genom just mentala, rationella verktyg snarare än genom auktoritära. Samhället styr oss inte genom hårda regler och hot om straff utan istället styr vi oss själva genom att vara självreglerande subjekt. Styrningen i samhället sker enligt Foucault inte bara uppifrån genom regeringen eller polisen, utan även och

framförallt genom andra institutioner i samhället, såsom, skolan, sjukvården, psykiatrin etc (Foucault 1984). Välfärdssamhällets framväxt har inneburit en decentraliserad makt och större frihet för individerna, men också nya former av diskursiv makt och ett ökat behov av experter och som kan styra individerna mot normen. Rose (1989) pekar på att välfärdsstaten utbildar en rad experter eller ”engineers of the human soul” (s.20) som kan hjälpa till att styra samhället genom att diagnostisera och åtgärda individens problem. Genom skapandet och upprätthållandet av normer för hur vi bör vara reglerar vi också oss själva, samhället skapar självreglerande subjekt (Foucault, 1984).

Skolan har en central roll i detta skapande av självreglerande subjekt, eftersom alla barn i ett välfärdssamhälle passerar genom skolsystemet. Läroplanens inledande kapitel förklarar de normer och värden som styr skolan och utgör den diskursiva ram inom vilka lärarna arbetar. Lärare och specialpedagoger är en av de expertgrupper som verkar inom skolans ram för att styra eleverna mot normen och skapa självreglerande subjekt. Den större individuella friheten och ansvaret som läggs över på eleven avspeglas i de friare arbetssätt som präglar skolan, men också i läroplanens mening om att lärarna ska förutsätta att varje elev vill och kan ta ansvar för sina egna studier (Gy 11). När eleverna inte klarar av att ta detta ansvar utan avviker från såväl normen som, i skolkarens fall, lektionssal eller skola, är det experternas uppgift att styra dem rätt. Men skolan är inte en isolerad ö som bara styrs av läroplanen. Skolan, och de som verkar i den, påverkas även av den samhälleliga debatten, av den diskursiva kamp som omger skolan. Läroplanen kan anses ge en viss diskursiv stabilitet, om lärare följer läroplanen skolas eleverna, men lärare och elever kan även utmana den rådande diskursen/makten (Martinsson & Reimers, 2008). Lärarna har större möjlighet att utmana makten än eleverna själva eftersom de tillskrivs en större expertis och därmed större tillträde till diskursen. Genom skrivandet av åtgärdsprogram skapar lärare, eller specialpedagoger, en dokumentation om eleverna och skriver fram en sanning om dem.

2.3.4 Styrningsteknologier

När makten inte längre styr genom synliga tydliga maktmedel ur ett ovanifrån perspektiv utan ständigt finns kring oss överallt kan det vara svårare att få syn på hur makt utövas. Foucault identifierar tre huvudteknologier för styrning som kan hjälpa oss att få syn på den makt som finns omkring oss. Foucault menade att ett problem med maktanalys är att vi tenderar att se makten som ond och tvingande när makten istället kan ses som välvillig och produktiv och existerande överallt. Det finns ingen makt som kommer uppifrån och tvingas ner på oss medborgare utan vi lever alla i den diskurs som utgörs av makten och vi utövar makt mot oss själva och varandra. Maktens mål är att skapa samhällsnyttiga medborgare som kan ta hand om sig själva och därför använder sig makten av teknologier som syftar till att skapa självreglerande subjekt (Nilsson, 2003). De tre huvudteknologierna är disciplinär makt, pastoral makt och självreglering och dessa kan alla sägas vara aktiva inom skolan på olika sätt. Den disciplinära makten utgörs, som tidigare nämnts, inte främst av stat eller polis som med våld eller tvång disciplinerar medborgarna. Istället utgörs den av alla de institutioner som övervakar och kategoriserar oss, målet med den disciplinära makten är att normalisera och skapa produktiva självreglerande subjekt. I skolan utgörs den disciplinära makten av lektioner, tester och läxor som hela tiden styr eleverna mot uppsatta mål, samt av skolan som byggnad och schemat som delar in elevens tid och rum i bestämda delar. Åtgärdsprogrammen kan också ses som en disciplinär maktutövning som syftar till att styra de elever som avviker från skolans normer på rätt väg.

Inom skolan verkar även den pastorala makten. Den pastorala makten förutsätter elevens egen medverkan. Enligt Foucault (1982) har den pastorala makten sina rötter i den kristna

traditionen av bikt. Genom bikten fick samhället kontroll över medborgarna och när bikten försvann ersattes denna kontrollfunktion av husförhöret. Denna pastorala makt har sedan övertagits av skolan. Den pastorala makten har som syfte att styra människor mot hälsa och välbefinnande och har ett uttryck av omsorg samtidigt som den disciplinerar genom att kontrollera och styra individen mot normen. Vid upprättandet av åtgärdsprogram görs eleven och familjen delaktig och samtalet kan sägas utgöra en form av bikt. Lundgren (2008) lyfter fram utvecklingssamtalet som en form av pastoral makt där samtalet sker av omsorg i en anda av välvilja, men där samtidigt kunskap om eleven samlas och dokumenteras och på så sätt bidrar till underlag för kontroll (s.67). Såväl den disciplinära makten som den pastorala syftar till att skapa självreglerande subjekt som tar ansvar för att själva styra sig mot normen genom fria, men rätta, val. Skolans individualisering och ökade valfrihet, ställer höga krav på att eleverna ska styra sig själva mot målen. Genom individuella utvecklingsplaner ska eleverna formulera sina egna mål och hur de ska nå dem. Dessa formuleringar sker dock under insyn av experterna, lärarna och för de elever som inte klarar av att styra sig själva upprättas åtgärdsprogram.

2.3.5 Subjektivering, identitet och självstyrning

Foucault ser subjektet som något som finns och skapas inom diskursen och inte som något autonomt existerande utanför det diskursiva. I och med detta är subjektet inte heller fastlåst utan ges olika positioner att tala ifrån. En individs subjektspositioner kan variera mellan kontexter och diskurser och varje individ kan ha flera olika positioner eftersom vi rör oss mellan olika diskurser. Det är enligt Foucault möjligt att se subjektet på två skilda sätt, antingen som subjekt i förhållande till någon annan styrd av kontroll och beroende, eller som subjekt i förhållande till sig själv och sin egen identitet, styrd av samvete eller självkänedom. (Foucault, 1982, s 312). Identitet är enligt Foucault ett relativt nytt sätt att tänka och letandet efter en identitet är en del av maktutövandet i samhället eftersom tillskrivandet av en identitet, exempelvis man eller kvinna också för med sig en uppsättning regler om hur man bör vara och hur man inte bör vara. Foucault menar att, precis som det inte finns ett sant och oberoende objekt som kan beforskas så finns det inte någon inre sanna identiteter eller subjekt som man kan hitta hos sig själv utan identiteterna och subjekten skapas av oss själva och andra inom diskursen. Identiteterna skapas i relation och motsättning till andra identiteter, att vara man är att inte vara kvinna. För att identifiera det avvikande måste det normala ringas in genom subjektivering och tillskrivande av en identitet såsom avvikande från normen (Foucault, 1982). Dikotomin som, enligt Foucault, finns mellan det avvikande och normala behövs för att skapa ordning. Denna ordning behöver vetenskap, experter och institutioner som kan identifiera vad som är avvikande/normalt friskt/sjukt. Skolan upprätthåller denna ordning genom sortering och kategorisering och sortering av eleverna i olika grupper. För de som avviker upprättas åtgärdsprogram för att styra avvikarna mot det som identifierats som normalt. Vilka subjektspositioner som är möjliga för en individ är inte obegränsat utan bestäms i kontexten och av de maktrelationer som existerar där. I upprättandet av åtgärdsprogram innehar läraren och specialpedagogen rollen som expert och har därmed tolkningsföreträde. I analysen av åtgärdsprogrammen kommer dessa maktrelationer och de subjektspositioner som möjliggörs analyseras.

2.4 Studiens upplägg och genomförande

Eftersom syftet är att studera diskurser i åtgärdsprogram och hur de relaterar till samhälleliga diskurser utgörs studiens empiriska material av avidentifierade åtgärdsprogram. Eftersom åtgärdsprogrammen är en del av skolans dokumentationskultur och skolan inte är en isolerad ö utan en del av samhället är de diskurser som kan identifieras i åtgärdsprogram ganska

ointressanta utan sin samhällsliga kontext. Jag har därför valt att studera offentliga diskurser om skolk även genom att studera tidigare forskning om skolk, politiska utspel om skolk och styrdokumentens tal om skolk. Alla dessa utsagor ses som del av de offentliga diskurser som cirkulerar i samhället kring skolk och skolkare och kan sägas utgöra en del av resultatet. I diskussionen diskuteras relationen mellan de offentliga diskurserna och de lokala som framträder i de analyserade åtgärdsprogrammen. Detta ställs sedan mot den teori och tidigare forskning om dokumentation och åtgärdsprogram som redovisas i de tidigare kapitlen.

2.4.1 Genomförande

I analysen av det empiriska materialet har fyra frågor ställts till materialet: Vem är det som talar? Vilka identiteter skrivs fram för eleverna? Vilka styrningstekniker kan identifieras? Vilka diskurser framträder? Materialet har sedan till viss del ordnats i tabeller för att göras mer överskådligt.

För att identifiera vem som får komma till tals i texten har olika röster identifierats. Jag har letat efter ord som uttrycker elevens vilja eller önskan. Vidare har jag undersökt texten modalitet, det vill säga hur aktivt en agent ställer sig bakom en uppmaning, i detta fall hur närvarande skribenten är i texterna. Vem som talar i texten och till vem visar på de maktrelationer som förekommer i texterna.

I analysen av möjliga identiteter har ord som tillskriver eleven en egenskap eller brist på egenskap identifierats. På så sätt identifieras en idealelev mot vilken eleverna i åtgärdsprogrammen skrivs fram.

I det tredje steget analyseras de föreslagna åtgärderna och tillblivandet av åtgärdsprogrammen ur ett styrningsperspektiv. Vilken form av styrning utövas genom de olika åtgärderna? De olika åtgärderna ställs upp i tabeller för att åskådliggöra förekomst och formuleringar.

Slutligen analyseras vilka diskurser som på detta sätt blir synliga samt hur de påverkar vilka åtgärder som sätts in.

2.4.1 Urval

Åtgärdsprogrammen kommer från en större gymnasieskola i en medelstor stad. Eleverna vars åtgärdsprogram studeras gick på teknikprogrammet eller energiprogrammet. Jag har valt denna skola eftersom det är en skola med god måluppfyllelse och gamla anor. Enligt Skolverkets rapport (2008) om stödinsatser i gymnasieskolan finns det på denna typ av skolor en större tendens att lägga fokus på hur eleven kan förändras. Ytterligare en anledning är att mina egna erfarenheter främst är från skolor med motsatt tradition. Jag valde skolan också på grund av att jag känner rektorn och på så sätt på ett enkelt sätt kunde få tillgång till det material jag behövde. För att kunna studera åtgärdsprogrammen som helheter har jag valt att fokusera på all dokumentation kring de elever som slutade gymnasiet vårterminen 2010. På skolan förekommer två typer av åtgärdsprogram, dels ämnesvisa, skrivna av undervisande lärare, dels övergripande skrivna av skolans kurator. Av programmets 101 elever har 32 någon form av åtgärdsprogram. I alla åtgärdsprogram utom två finns frånvaro med under problembeskrivningen. Dessa åtgärdsprogram har inte varit del av analysen då det är åtgärdsprogram kring skolk som är studiens fokus. Många av eleverna har flera åtgärdsprogram av olika slag och det sammanlagda antalet åtgärdsprogram som analyseras i studien är 83, 60 övergripande och 23 ämnesvisa.

2.4.2 Etiska överväganden

Inför analyserandet har samtliga åtgärdsprogram aidentifierats såväl när det gäller elev som lärarnamn. I studien är även skolan aidentifierad. För att säkerställa elevernas samtycke har rektorn på skolan kontaktat berörda elever via e-post.

2.4.3 Studiens trovärdighet

Validitet och reliabilitet är inte relevanta begrepp när det gäller diskursanalys. Det är däremot relevant att fundera över min egen förförståelse och hur den påverkar mitt forskningsområde och mitt syfte. Eftersom ingången till mitt syfte är att jag själv ofta mött åtgärdsprogram där elever som skolkar skrivs fram som problem och som ägare av problemet, finns risken att jag i min studie enbart letar efter sådant som stödjer min förutfattade utgångspunkt. Ett sätt att hantera detta dilemma är att synliggöra denna förförståelse för så väl mig själv som för läsarna. På så sätt kan förförståelsen förhoppningsvis istället bli en hjälp i mitt arbete. I hela forskningsprocessen gäller det att vidare att som forskare vara tydlig med vad man baserar analysen på. Studien måste vara transparent så att läsaren tydligt kan se hur jag kommit fram till mina slutsatser. Denna transparens skapas genom tydliga citat och en tydlig beskrivning av tillvägagångssätt och urval. Vidare kan man fundera kring studiens generaliserbarhet. Jag kommer att studera åtgärdsprogrammen vid en gymnasieskola och studien kommer således endast att säga något om denna skola. Förhoppningen är dock att studien istället kan ha en överförbarhet som gör att någon någonstans i arbetet med åtgärdsprogram känner igen sig i mina resultat. Mitt syfte är inte att blottlägga sanningen, eller återspegla verkligheten, i en socialkonstruktivistisk tradition ser jag inte detta som möjligt. Min förhoppning är istället att kunna problematisera synen på skolk och skolkare i samhället och i åtgärdsprogrammen, och genom detta få läsare av denna studie att fundera kring sin egen roll i detta arbete.

3. Skolan och de avvikande barnen

3.1 Skolans uppdrag

Skolans uppdrag är mångt och mycket ett dubbelt uppdrag. Skolan ska förmedla de kunskaper som eleverna kommer att behöva för att klara sig i samhället, men skolan har samtidigt ett fostrande uppdrag. Detta uppdrag uttrycks tydligt i läroplanen för såväl grundskola som gymnasiet¹, särskilt i de inledande kapitlen som gäller skolans värdegrund och uppgifter. Där framgår att skolan ska fostra demokratiska individer med ”rättskänsla, generositet, tolerans och ansvarstagande”(Gy 11, kap 1, s 5). Att skolans uppgift är att forma goda samhällsmedborgare är även tydligt i följande formulering: ” Skolans uppgift är att låta varje enskild elev finna sin unika egenart och därigenom kunna delta i samhällslivet genom att ge sitt bästa i ansvarig frihet”(s 5).

En förhållandevis ny, och under de senaste decennierna starkt betonad, del av skolans uppdrag är att forma ansvarstagande individer som dessutom har en inneboende lust att lära och dessutom kunskaper nog att kunna på egen hand fortsätta lära hela livet: ”Den [skolan] ska främja elevers utveckling och lärande samt en livslång lust att lära (Gy 11, kap 1, s 5)” samt ”Genom studierna ska eleverna stärka grunden för det livslånga lärandet”. Skolan ska inte bara skapa förutsättningar för livslångt lärande och lust till detta lärande utan även hjälpa de elever som av olika anledningar inte har en positiv bild av skolan att få det:

Eleverna ska bli medvetna om att nya kunskaper och insikter är förutsättningar för personlig utveckling. Detta ska syfta till att grundlägga en positiv inställning till lärande och att återskapa en sådan inställning hos elever med negativa skolerfarenheter (Gy 11, s 8).

Skolan ska också anpassas efter elevernas olika behov och läroplanen poängterar att alla elever inte har samma förutsättningar eller behov.

Hänsyn ska tas till elevernas olika förutsättningar, behov och kunskapsnivå. Det finns också olika vägar att nå målen. Särskild uppmärksamhet ska ägnas åt de elever som av olika anledningar har svårigheter att nå målen för utbildningen. Därför kan undervisningen aldrig utformas lika för alla. Skolan har ett särskilt ansvar för elever med funktionsnedsättning. (Gy 11, s 6).

Det är alltså skolans uppdrag att utforma undervisningen så att alla elever oavsett vilka förutsättningar de har, dels når kunskapsmålen, dels utvecklas till ansvarstagande individer som känner lust att lära, tar ansvar för sitt eget inlärande och inser att kunskap är nödvändigt för den personliga utvecklingen. För de elever som har särskilda behov ska läraren ge extra stöd och om de riskerar att inte nå målen ska särskilt stöd i form av exempelvis stödundervisning sättas in och åtgärdsprogram upprättas (SFS 2010:800, kap 3 §8).

¹ Formuleringarna i de båda läroplanerna liknar varandra och jag har här valt att citera ur Gy 11 eftersom det är gymnasieskolan som är studiens fokus.

Skolans uppdrag kan därmed sägas vara ett stort och allomfattande uppdrag som inrymmer mycket mer än det rena kunskapsförmedlandet. Redan i formulerandet av huvuduppdraget inryms det uppdrag som är att fostra goda samhällsmedborgare:

Huvuduppgiften för gymnasieskolan är att förmedla kunskaper och skapa förutsättningar för att eleverna ska tillägna sig och utveckla kunskaper. Utbildningen ska främja elevernas utveckling till ansvars-kännande människor, som aktivt deltar i och utvecklar yrkes- och samhällslivet (Gy 11, s 6)

Läroplanerna är utformade på ett sätt som lägger stort ansvar på skolan rektorn och de enskilda lärarna. Det är de som ska ansvara för att alla elever, oavsett förutsättningar, utvecklas inte bara mot målen, utan så långt de kan. Det är skolan och lärarna som ska se till att anpassa undervisningen så att den passar alla och ger alla förutsättningar att lyckas och det är rektors ansvar att skyndsamt se till att elevens behov av särskilt stöd utreds och att åtgärder sätts in. Det kan synas som om inget ansvar läggs på den enskilde eleven. Det finns dock formuleringar som lägger ett stort och tungt ansvar på eleven och det är de formuleringar som handlar om det livslånga lärandet och om viljan till lärande och ansvar. Genom att poängtera det livslånga lärandet och den inneboende lusten att lära läggs en form av ansvar på elevens axlar. Läraren ska ”utgå från att eleverna kan och vill ta ett personligt ansvar för sitt lärande” (a.a.) och eleven ska hela tiden göra fria val och vara aktivt deltagande i allt från sina egna studier till utvecklandet av samhällslivet. Eleven ska fostras och formas till ett självreglerande subjekt med inre motivation och vilja till livslångt lärande.

3.2 Skolan i välfärdssamhället

Framväxten av välfärdssamhället och hur det hänger samman med skolsystemet och eleverna har beskrivits av bland annat Rose (1989, 1995), Popkewitz (2008) och Börjesson och Palmblad (2003). Rose skriver om det liberala välfärdssamhället och dess styrning och menar att människor i det västerländska nyliberala avancerade samhället styrs genom att styra oss själva mot en av samhället fastställd norm. Målet med styrningen är att skapa kapabla nyttiga samhällsmedborgare som är till gagn för samhället. De som inte passar in i denna mall, som inte klarar att styra sig själva måste antingen normaliseras eller marginaliseras. Till sin hjälp i styrningen har samhället experter som hjälper medborgarna att styra sig själva (Rose, 1989). Skolan infördes enligt Börjesson och Palmblad (2003) för att fostra goda medborgare. Barnen måste själva vilja rätt och fel: ”om man inte kan är det för att man inte vill och om man inte vill är det för att man inte kan”(s 66). Den gode medborgaren respekterar den sociala ordningen, men är också aktiv och effektiv samt tar ansvar för sitt eget liv. De som inte klarar detta blir avvikande och måste åtgärdas. Skolan har en speciell och avgörande roll i välfärdssamhället. Alla barn i ett samhälle passerar genom skolan och det blir därmed en arena för skapandet och överförandet av våra gemensamma normer. Samtidigt kan man se makt som något som kommer överallt ifrån och som inte ensidigt överförs från en plats i samhället till en annan, på så sätt kan man se skolan som en plats som både skapar, överför och utmanar normerna i samhället. Skolan blir till i en kamp om vad den och samhället ska vara. I läroplanen framgår vilka normer och värden som ska genomsyra vårt samhälle och där fastslås också vilken sorts medborgare som skolan anses ha i uppdrag att fostra. Styrdokumentens normer utgör inte alltid de enda eller ens de dominerande normerna i skolan, utan skolan påverkas också av samhällets rådande normer, men läroplaner och andra styrdokument kan dock anses ge skolan en viss diskursiv stabilitet (Martinsson & Reimers 2003). Popkewitz (2009) menar att skolreformer och omarbetanden av läroplaner och styrdokument har som syfte att med skolan som verktyg skapa nyttiga medborgare och för

samhället attraktiv arbetskraft. I det moderna välfärdssamhället identifierar Popkewitz ”den oavslutade kosmopoliten”(2009) som idealmedborgaren. En elev som tar ansvar är motiverad och söker ständigt efter ny kunskap och nya vägar att utvecklas. Nyttig attraktiv arbetskraft är inte längre arbetaren i fabriken utan entreprenören och den som omfamnar det livslånga lärandet (Lindblad & Popkewitz, 2004).

När skolan ska styra eleverna till att bli dessa attraktiva entreprenörer blir barn som visar arbetskygghet och bristande motivation ett problem. Skolnärvaro testar elevens förmåga att underkasta sig basala organisatoriska regler och rutiner och de elever som inte klarar detta måste på något sätt åtgärdas och styras mot normen (Popkewitz, 2009, Börjesson, Palmblad & Wahl, 2005). Börjesson och Palmblad (2003) problematiserar också kring de åtgärder skolan kan erbjuda i form av exempelvis särskilda undervisningsgrupper, anpassat material eller stödundervisning. Alla dessa åtgärder sätts in för att hjälpa eleverna och ses från skolans sida som ett positivt erbjudande, men för eleverna och deras föräldrar kan det uppfattas som en bestraffning.

Börjesson, Palmblad och Wahl (2005) menar att en av välfärdsamhällets grundstenar är att vi betraktar dåtiden som hemsk och nutiden som human. Vi förutsätter att utvecklingen sker i positiv riktning och att vi lär av våra misstag. Genom vetenskapen skulle det moderna samhället kunna hjälpa och förebygga alla problem och skapa ett samhälle utan problem. I detta samhälle spelar kategoriseringar och namngivning en viktig roll i att skapa ordning. Dokumenterandet av olikheter och likheter särskiljer det normala och det avvikande. ”Välfärdsfunktionärens uppgift är att med hjälp av administrativa verktyg som blanketter, rapporter, manualer omvandla mänskliga bekymmer till sociala fall” (s. 62). Sociala fall som kan åtgärdas. Trots alla insatser gör inte alla medborgare det rätta, de som har störst problem är de som är svårast att nå. De är inte de självreglerandesubjekt som samhället eftersträvar.

För att kunna normalisera det avvikande krävs först ett särskiljande och på det sättet menar Börjesson och Palmblad (2003) att integration och segregation förutsätter varandra. Även Popkewitz (2009) pekar på att integration och segregation eller i hans fall inkludering och exkludering är beroende av varandra. Han menar att talet om en skola där alla barn² ska lära sig samtidigt exkluderar och inkluderar. Genom att särskilja någon och göra dem föremål för inklusion skapas också möjligheten för exkludering. Popkewitz menar att det moderna välfärdssamhället förutsätter elever som har en inneboende motivation och drivkraft. De amerikanska läroplanerna förutsätter att eleverna är vad Popkewitz (2009) kallar oavslutade kosmopoliter, i ständig jakt på ny kunskap redo och villiga till livslångt lärande ”barnet ska leva ett liv av ständiga val, personligt ansvarstagande och självförvaltning av risker och öde” (s 223). Detta stämmer väl överens med de skrivningar i de svenska styrdokumenterna som talar om att ”eleverna kan och vill ta ett personligt ansvar för sitt lärande” (Gyll, s 13) Enligt Popkewitz innebär detta en form av psykologisering av misslyckandet. Motivation skrivs fram som något medfött och naturligt, men det saknas ändå hos vissa barn. Dessa barn utgör ett hot mot den kosmopolitiska ordningen av individualitet och tillhörighet. För de barn som svarar mot kravet och förväntningarna på den oavslutade kosmopoliten kan samhället med olika medel sudda ut klasstillhörighet och andra ojämlikheter och på så sätt ge alla barn samma möjligheter genom innovativa nya lärande möjligheter exempelvis nätbaserad undervisning som kan skötas hemifrån.

² Popkewitz skriver om det amerikanska ”Alla barn”, här översatt till svenska förhållanden.

En demokratisk praxis i form av undervisande design stabiliserar mekanismen för delaktighet. Ett sådant stabiliserande inverkar psykologiskt på det motiverade, tillfredsställda och ansvarstagande barn som eftersträvar ett liv som oavslutad kosmopolit (Popkewitz, 2009, s 224).

Men för de barn som saknar denna inneboende motivation blir dessa innovationer verkningslösa. Även elevinflytande och föräldrasamverkan försvåras av bristen på motivation. Dessa barn som inte är självreglerande subjekt trängs istället bort av samhället genom så kallade abjektionsprocesser. Popkewitz (2009) menar att dessa abjektionsprocesser ständigt pågår i samhället. Det som inte kan normaliseras måste förskjutas. Börjesson och Plamblad (2005) är inne på samma linje och menar att de som inte kan hjälpas in i samhället istället måste hjälpas ut.

Börjesson och Palmblad (2003) menar att behovet av att identifiera så kallade problembarn skapats i samhället under nittonhundratalet genom en professionalisering och församhälleligande av fostran. Flera aktörer har slagits om att vara de som på bästa sätt kan hantera och förebygga ungdomars problem. Att som medborgare fungera socialt i samhället har identifierats som nödvändigt och normalt. Vidare menar de att det utmålats som ett hälsoproblem att inte leva upp till normen. Detta hälsoperspektiv är även tydligt i skolan. I den nya skollagen (SFS 2010:800) lyfts elevhälsan fram och ges en utökad roll i utredandet av de elever som inte når målen.

3.3 Gymnasieskolan, frivilligheten och det livslånga lärandet

Det livslånga lärandet som begrepp är något nytt och något unikt för vår tid. Idén ses generellt som något positivt utan att problematiseras, men kan verka förödande på de individer som inte klarar av kraven på det livslånga lärandet (Fejes, 2006). Popkewitz (2009) skriver om det livslånga lärandet att det lyfts upp till ideal i det globaliserade välfärdssamhället. Medborgaren måste vilja utvecklas, lära sig och vara flexibel genom hela livet för att vara attraktiv som arbetskraft och samhällsmedborgare.

Gymnasieskolan i dagens Sverige kan ses som en del i detta livslånga lärande. På ytan är gymnasieskolan en frivillig skolform. Eleverna har inte längre skolplikt utan får själva välja inte bara vilket program de ska gå utan också om de vill börja gymnasiet över huvud taget. På många sätt är detta val dock en chimär. Det finns inga alternativ till gymnasieskolan, ungdomarna kan inte välja att istället arbeta eftersom det knappast finns några jobb till 16 åringar utan utbildning. 99% av alla elever börjar också på gymnasiet (Skolverket, 2011). Chimären återspeglas också i det kommunala uppföljningsansvar som finns för de ungdomar som inte söker något program samt i de introduktionsprogram som erbjuds de som inte kommer in på gymnasiet. De ska under en tid förberedas för just gymnasieskolan. Att välja en annan väg än skolans är inte tänkbar, inte en reell möjlighet. Med den förra läroplanens intåg (Lpf, 94), markerades också viken av det livslånga lärandet genom att alla gymnasieprogram gjordes studieförberedande. Alla skulle ges möjligheten att studera även efter gymnasiet. Med Gy 11 återinförs visserligen en tydligare uppdelning mellan yrkes och studieförberedande program, men gymnasiet är fortfarande inte frivilligt mer än som en chimär.

Frivilligheten bär dock med sig en syn på skolan hos både elever och lärare. Elevernas bild av skolan som frivillig påverkar deras syn på närvaro och lärarnas och rektorens syn påverkas i samma riktning. Om eleverna valt att vara där är det också deras ansvar att närvara och göra det de ska annars kan de ju välja något annat. I en rapport från Skolverket om studieavbrott

och stödinsatser i gymnasieskolan (2008) framkommer att stödinsatser inte alltid sätts in på gymnasiet med motiveringen att det är en frivillig skolform. Elever rekommenderas istället att söka sig någon annanstans, eller uppmanas helt enkelt att ta mer ansvar. Detta är särskilt tydligt på studieförberedande program och på skolor med tradition av studiemotiverade elever.

3.4 Skolan och elever i behov av särskilt stöd

Ända sedan folkskolestadgan 1842 öppnade upp skolan för en betydligt större och framförallt betydligt mer heterogen grupp barn än tidigare, har lärare ifrågasatt det möjliga i en skola för alla. ”Hur ska vi kunna undervisa så många olika barn på så olika nivå” frågade man 1842 och samma fråga ställer man sig idag. Svaret på frågan har blivit olika typer av specialutformningar för de barn som inte passar in i mallen. Enligt *Den stora utmaningen* (Tideman, 2004) är skolan den plats där barns svårigheter oftast kommer fram i ljuset eftersom skolan är en institution som kräver ett visst sätt att fungera. Skolan har därför genom tiderna försökt hitta sätt att diagnostisera och bestämma vilka barn som inte passar in i den rådande mallen för att kunna hantera den heterogena grupp som en skolklass oundvikligen utgör. Dessa diagnostiseringar och hur man har hanterat dem har sett olika ut över tid och varierar beroende på vilka värderingar och synsätt som råder i samhället i stort (s, 16).

Under 1800-talet placerades de barn som var utvecklingsstörda eller sinnesslöa på institution (Tideman, 2004), medan de olikheter som fanns i klassrummet hanterades där bland annat med hjälp av så kallade monitörer, unga män som hjälpte till att förklara det läraren ville få fram för mindre grupper. 1905 kom fransmannen Alfred Binet på IQ-testet vilket gav skolan en helt annan möjlighet att dela in elever utifrån en vetenskaplig grund. I och med denna indelningsmöjlighet, som kom till Sverige 1915, delades eleverna in i olika grupper där de kunde få hjälp. Exempel på sådana grupper var Hjälpklasser, Läsklasser och Synklasser. Urskiljandet av barnen och placering i mindre undervisningsgrupper skedde utifrån perspektivet att det var synd om de svagbegåvade och att det var för deras bästa som de skildes ut ur undervisningsgruppen (Tideman, 2004).

Efter kriget uppstod en diskussion kring skolsystemets orättvisor. Många ansåg att det var orättvist att vissa barn, de med rika föräldrar, gick i läroverk, medan andra gick i folkskola. En enhetsskola som bättre skulle spegla samhället började diskuteras (Tideman, 2004). Enhetsskolan skapades och medförde återigen problem för lärarna som nu skulle undervisa ännu mer heterogena grupper än tidigare. Specialundervisning introducerades som begrepp i 1946 års skolkommision och specialundervisningen utvecklades under 50-talets ekonomiska blomstring. Antalet elever i någon form av specialundervisning fördubblades under 1960-talet. Under samma tid började detta med specialklasser och specialskolor ifrågasättas, dels på grundval av att det var dyrt, dels ur ett ideologiskt perspektiv, eftersom man börjat se hur barnen som segregeras stämplades och riskerade social uteslutning. Dessa diskussioner ledde till en ökad integrering av de avvikande barnen, men problemet låg fortfarande hos individen och inte hos skolsystemet. Under 70 och 80-talet ökade integreringen i skolan och även särskolan integrerades i samma lokaler som den vanliga skolan. Denna integrering blev dock ifrågasatt eftersom den inte ledde till ökad kontakt mellan elever från de olika skolformerna (Tideman, 2004).

Under 90-talet introducerades begreppet *inclusion* som ett alternativ till integrering. Inclusion eller inkludering innebär att skolan ska anpassas så att den är en plats där alla elevers behov kan tillgodoses. Eftersom ingen från början behöver segregeras i ett sådant system behöver

således ingen heller integreras (Hjörne & Säljö, 2008). Enligt Salamancadeklarationen ska alla barn undervisas tillsammans i samma skola. Skolan ska anpassas så att man tar tillvara alla elevers möjligheter och ger dem det stöd de behöver utan att lyfta ut dem ur klassen (Brodin & Lindstrand). Enligt Brodin och Lindstrand bygger tankarna i Salamancadeklarationen på en pedagogik ”som utgår ifrån att alla skillnader mellan människor är normala och att undervisningen måste anpassas efter barnet och inte låta sig styras av skolans förutsättningar”(s. 108). Man har alltså, i och med inkluderingsbegreppet, flyttat problembärandet från eleven till skolan. Persson (2007) menar dock att det finns ett problem med visionen om en skola för alla när alla barn kategoriseras och jämförs med en idealelev. De barn som ska inkluderas identifieras och kategoriseras utifrån sina brister och allt det de inte är i jämförelse med denna idealelev. Liedman (2010) är inne på samma spår och pekar på att risken är att den nya läroplanen, med dess hårdare kunskapskrav och ökade antal mätningar och krav på dokumentation, leder till att fler barn hamnar utanför.

I dagens skola förekommer fortfarande en stor grad av diagnostisering och placeringar i mindre undervisningsgrupper. Dessutom har inskrivningsgraden i särskolan aldrig varit så stor (Tideman et al., 2004). Enligt undersökningen *Mot en inkluderande skola* har de segregerade undervisningsgrupperna inom många skolor minskat medan segregandet bort från den egna skolan in i kommungemensamma specialskolor ökat. Författarna menar att detta beror på att skolorna vill öka sina resultat som ett resultat av den konkurrensutsättning friskolorna medfört. Man menar att det finns en dold agenda. Den öppna och medvetna är hela tiden att hjälpa och underlätta för de elever som skiljs från den vanliga undervisningen, medan den dolda, undermedvetna agendan är att nå bättre resultat för dem som blir kvar (Heimdahl Mattson, 2006).

3.5 Åtgärdsprogrammets historia

Åtgärdsprogram på gymnasiet är en relativt ny företeelse som inte kom till förrän i januari 2001, efter att en ny gymnasieförordning (SFS 200:1111) trätt i kraft som stipulerade att åtgärdsprogram skulle skrivas även i den frivilliga skolformen. Åtgärdsprogrammet som sådant var dock ingen ny företeelse utan det omnämndes redan i SIA-utredningen (SOU 1974:53), nästan 30 år tidigare. Denna utredning presenterade en ny syn på elever i behov av särskilt stöd då man frångick synen att det var eleven som skulle anpassa sig och i stället pekade på att skolan var tvungen att anpassa sig för att möta elevernas olika behov. Utredningen ledde till att det i Lgr 80 (SFS 1980:64) föreskrivs att åtgärdsprogram ska upprättas för elever i behov av särskilt stöd och numera är såväl åtgärdsprogram som utredningen bakom lagstadgade genom skollagen (SFS 2010:800). Åtgärdsprogrammets syfte var alltså att på ett tydligare sätt dokumentera vad skolan gör för att hjälpa elever i behov av särskilt stöd och också ett sätt att identifiera vilka problemen var.

2001 kom Skolverket ut med Allmänna råd som föreskriver såväl hur åtgärdsprogrammen ska utformas som hur förarbetet ska gå till. Orsakerna bakom varför eleven inte når målen ska kartläggas och åtgärder sättas in. Genom insamlandet av annan dokumentation i skolan ska elevens styrkor och svagheter kunna identifieras och rätt åtgärder sättas in, åtgärder som i sin tur dokumenteras och utvärderas.

Alla skolor är alltså skyldiga att upprätta åtgärdsprogram om elever riskerar att inte nå målen och har så varit under lång tid. Skolverkets granskningar av åtgärdsprogram (Skolverket 2003) visar dock att långt ifrån alla skolor upprättar åtgärdsprogram och att de åtgärdsprogram som trots allt upprättas är av dålig kvalitet. Åtgärdsprogrammen tenderar att

fokusera på elevens svårigheter och hur eleven själv kan åtgärda dessa snarare än på hur skolan kan förändras för att möta elevens behov. I en kunskapsöversikt från Skolverket (2008), framkommer att arbetet med åtgärdsprogram på gymnasiet är än mer bristfälligt. I stället för att sätta in stöd, erbjuds eleverna reducerade program, programbyte, skolbyte eller att helt enkelt avbryta sina studier. I åtgärdsprogram förkommer uppmaningar om att ta tag i sina studier och att plugga hårdare.

3.6 Tidigare forskning om skolan som kategoriseringsarena och dokumentation

Lundgren problematiserar i sin avhandling *Från barn till elev i riskzonen* (2006) hur skolan genom bland annat dokumentation och samverkan kategoriserar barn som avvikare. Hon ser barn i risk som en konstruktion och skolan och lärarna som konstruktörer. Definitionen barn i riskzonen är inte något av naturen givet utan en social och diskursiv konstruktion. De avvikande barnen definieras utifrån tidens definition av det normala. Olika experter får i olika tider behörighet att avgöra vilka som är avvikare och också befogenhet att föreslå och genomföra åtgärder. Ingestad har också undersökt skolan som kategoriseringsarena i sin avhandling *Dokumenterat utanförskap* (2006). Genom att upptäckas och bli föremål för specialundervisning och olika utredningar och åtgärdsprogram, blir eleverna identifierade som i behov av särskilt stöd, en identitet som sedan kan vara svår att bli kvitt. Åtgärdsprogrammen, kategoriserar eleverna och förstärker på så sätt marginaliseringen av de elever som inte når målen även om intentionerna är goda.

Hur identitet skapas genom åtgärdsprogram och annan elevdokumentation i skolan är även fokus i avhandlingar av Andreasson (2007) och Ladhenperä (2000) som båda gjort diskursanalytiska studier av elevdokumentationen som text. Andreasson beskriver hur språket har makt att konstruera identiteter och hur vad vi skriver om elever formar dem och lever kvar hos dem genom hela deras skolgång. Resultaten visar också att pojkar och flickor i behov av särskilt stöd skrivs fram olika vilket kan påverka inte bara deras identitetsskapande utan också genom dessa identiteter, vilket stöd som sätts in. Ladhenperä har studerat åtgärdsprogram upprättade inom ramen för en kurs i specialpedagogik med syftet att ”utröna relationen mellan uppfattningar om svårigheter i skolan och förhållningssätt till elevers invandrarbakgrund och etnicitet”. Resultaten visar att lärarna i stor utsträckning uppfattar att elevens invandrarbakgrund på ett eller annat sätt påverkar skolarbetet negativt och att en negativ uppfattning om elevernas etnicitet i hög grad hängde samman med en elevfokuserad formulering i åtgärdsprogrammen. Lahdenperäs studie visar att det var lättare för lärarna att beskriva problem på individnivå än genom omgivningsfaktorer.

Även Persson (2004) menar att dokumentation kring elever i behov av särskilt stöd skapar och upprätthåller identiteter. Han skriver vidare om problemet med hur åtgärdsprogram riskerar att fokusera brister hos individen och därigenom förstärka problem snarare än åtgärda dem. Denna elevcentrering börjar redan i förarbetet till åtgärdsprogrammen visar Hjärne och Säljö (2008) i en studie om arbetet i elevhälsan. Deras studie av arbetet i elevhälsoteam visar att problemen tenderar att individualiseras och läggas hos eleverna istället för att försöka se problemen som kontextuella. Problemet med individcentrering i åtgärdsprogram framkommer även i en studie som Persson och Andreasson gjort på uppdrag av skolverket (2003). Studien visar att individcentreringen är stor och att elever upplever maktlöshet i upprättandet av åtgärdsprogram och att de inte känner sig delaktiga. Däremot ses åtgärdsprogram enligt

studien som betydelsefulla verktyg för skolornas pedagogiska arbete på de flesta håll. Asp-Onsjö (2006) har i sin avhandling studerat hur det går till när åtgärdsprogram skapas och även hennes studie visar att elever känner låg delaktighet. Enligt studien utarbetas ofta en stor mängd dokument utan att det leder till en förbättrad skolsituation för eleverna. Resultaten visar också att åtgärdsprogram ofta förbereds av skolans personal i så hög grad att en verklig samverkan med elev och föräldrar omöjliggörs. I de fall där elever och föräldrar verkligen görs delaktiga skapas däremot förutsättningar för att åtgärdsprogrammen ska bli verkningsfulla dokument som kan bidra till en mer inkluderande skola.

Såväl Asp-Onsjö (2006) som Persson och Andreasson (2003) visar att åtgärdsprogram kan ses som verkningsfulla dokument om de används på rätt sätt. Wingård (2007) menar istället att risken finns att de blir ett sätt för skolorna att hålla ryggen fri snarare än ett verkligt arbetsredskap som hjälper eleven. Wingårds studie visar att åtgärdsprogram i liten utsträckning följer de rekommendationer som finns utan att de istället verkar bevara en individuell syn på skolsvårigheter. Åtgärdsprogrammets funktion som ett bevis för vad skolan gjort för eleven lyfts även fram av Ingestad (2006).

4. Talet om skolkarna

Detta kapitel handlar om fenomenet skolk. Först definieras begreppet och varför det används i studien, sedan redogör jag för samhällets tal om skolk, styrdokumentens tal om skolk samt tidigare forskning och rapporter inom området för att avsluta med en diskussion om de offentliga diskurser om skolk som framträder i kapitlet.

4.1 Begreppet skolk

Ogiltig frånvaro kallas ofta skolk. Redan i användandet av begreppet skolk läggs ansvaret för problemet hos individen. I en debattartikel på sverigesradio.se (2011), varnar skolläkaren Olle Hillman för termen som han menar är starkt värdeladdad och innefattar att eleven gör något fel och bryter mot en av samhället fastställd norm. I denna studie används begreppet skolk företrädesvis även om även det mer neutrala begreppet ogiltig frånvaro även förekommer. Användandet av begreppet skolk är ett medvetet val. Eftersom studien intresserar sig för språkets makt och hur språket reproducerar diskurser hade det dock motverkat syftet att inte använda skolk som begrepp, just av den anledningen att det bär med sig en hel rad förutfattade meningar. Begreppet skolk innebär inte bara att frånvaron är ogiltig och icke-sanktionerad av hem och skola, utan också att frånvaron skedde medvetet. Att vid enstaka tillfällen komma försent, eller glömma idrottskläderna, har skolan överseende med, medan upprepade förseelser eller längre tids frånvaro inte ses med lika blida ögon³. Ytterligare en aspekt av begreppet skolk är substantiveringen av ordet. Redan i själva handlingen fanns en större värdeladdning i skolk än i ogiltig frånvaro, och ett förskjutande av ansvaret till individen som utförde handlingen. Substantiveringen av skolk fulländar denna förskjutning. Genom ordet skolkare skapas ett subjekt som utför en handling och en identitet framträder: Skolkaren.

Begreppet skolk är vedertaget och välanvänt i såväl den politiska debatten som i forskningen som rör ogiltig frånvaro. I Skolverkets rapporter och pressmeddelanden finns en medvetenhet och en diskussion om begreppets inneboende problematik och ogiltig frånvaro används mer frekvent. I den politiska debatten är dock skolk och skolkare de begrepp som används. Även på CSN:s hemsida är det ordet skolk som används när man talar om ogiltig frånvaro.

4.2 Samhällets tal om skolk

De röster som hörs i medierna om skolk kommer framförallt från politiker. Den sittande regeringen, med utbildningsministern i spetsen har tydligt visat sin syn på skolk. I en rad medieutspel krävde Björklund hårdare tag mot skolkarna, som han såg som ett hot mot ordningen i skolan. Lärarna ska genom nya skollagen ges mer mandat att avvisa stökiga elever och skolket ska skrivas in i betyget. Han jämför skolkande elever med vuxna och säger att det inte skulle vara acceptabelt för vuxna att komma och gå som de vill och inte borde vara det i skolan heller. ”Skolk leder till lägre resultat och en uppluckrad arbetsmoral” säger Björklund i ett pressmeddelande om att skolket ska föras in i betyget. Samtidigt påpekar han hur viktigt det är att hjälpa dem som skolkar, men det framgår ingenstans hur det ska gå till. (Folkpartiet, 2008). I en artikel i DN uttalar sig Björklund om att förslaget fått kritik av bland

³ I skolkprogram av typen 1-2-3 finns det utrymme för överseende från lärarens sida om frånvaron uppenbart varit ett misstag. (*Lätt att göra rätt*, 2012)

annat barnombudsmannen som menar att det kan skada självkänslan hos de som skolkar mycket. Björklund svarar då att han inte tror att skolka i betygen hjälper dessa elever, men att det ändå i längden skickar en signal även till dem så att de inte blir storskolkare (DN 2011-05-11). I båda uttalandena från Björklund lyfts skolka i betyget fram som ett hot om straff som ska avskräcka elever från att skolka. Genom detta lägger man ett ansvar på skolkarna, de är själva ansvariga för sitt skolka och om samhället skickar tydliga signaler om vad som är acceptabelt kommer skolkarna att rätta in sig i leden. Om inte nu, så i framtiden. Björklund pekar i en annan artikel (Aftonbladet, 2011-05-11) på utökandet av elevhälsan som ett sätt att hjälpa de skolkare som inte slutar skolka med hjälp av skolka i betygen. Han säger också att skolkare ofta blir kriminella och att de är en riskgrupp i samhället. De riskerar att hamna i utanförskap. Ett annat förslag som kom från Aliansen var att polisen skulle hämta elever som inte dök upp i skolan, och att föräldrar skulle kunna få böter för att eleverna inte kom till skolan. Ingenstans nämner Björklund något om hur skolan eller utbildningssystemet kan förändras för att möta de elever som inte är där. Andra förslag som kommit från Aliansen är att polisen skulle hämta elever som inte dök upp i skolan, och att föräldrar skulle kunna få böter för att eleverna inte kom till skolan, båda dessa förslag har stöd i skollagen, men används inte i någon större utsträckning.

Förutom skolka i betygen har CSN infört hårdare regler kring studiemedlens indragning vid skolka. Tidigare var en elev tvungen att vara frånvarande 20% under en period om minst 4 veckor för att få sitt studiemedel indraget, men sedan januari 2012 krävs endast upprepade frånvaro och det är skolan själv som avgör om elevens frånvaro är skolka eller inte, läraren eller skolan kan göra undantag från skolka regeln om de anser att det behövs (Centrala Studiestöds Nämnden [CSN], 2012). Men det är inte bara reglerna som ändrats, även formuleringarna från CSN har förändrats. Tidigare framgick det tydligt i riktlinjerna från CSN att det indragna studiemedlet inte i sig var en åtgärd mot skolkande utan att skolan skulle göra allt för att se till att eleven kom tillbaka till skolan igen (CSN, 2009). Nu är det däremot tydligt att skolka inte är acceptabelt och att det är elevens ansvar att vara i skolan. I ett informationsblad från CSN meddelas eleven att all ogiltig frånvaro räknas som skolka och att det är skolan som avgör om det är skolka eller inte. I samma informationsblad står att CSN ändrat sina regler eftersom samhällets syn på skolka har förändrats och skollagen skärpts när det gäller otillåten frånvaro (CSN, 2012). När dessa regler varit i kraft i fyra månader rapporterades att antalet elever som förlorat sitt studiemedel ökat med nära 20% i jämförelse med samma period förra året. Samtidigt uttryckte flera skolledare, enligt CSN, att ändringen fått önskad effekt och att färre elever skolkar.

Andra liknande grepp mot skolket kan ses i exempelvis Ale kommuns 1-2-3-modell som innebär att snabbt ingripande vid skolka och ett nära samarbete mellan skola och socialtjänst. Vid första skolka tillfället ringer klassföreståndaren hem och bokar ett möte, om eleven skolkar igen ringer rektor hemmet och bokar ett möte och om skolka ändå fortsätter kontaktas familjen för ett möte med socialtjänsten. I en utvärdering av skolka modellen visar den sig ha goda effekter på de elever som tidigare skolkat i liten utsträckning, men liten eller ingen effekt på de så kallade storskolkarna. Utvärderingsrapporten menar att den modellen behöver kombineras med annat förebyggande arbete för att vara effektiv (*Lätt att göra rätt*, 2012). 1-2-3 modellen, förespråkar således både hårdare tag, om man ser de olika stegen som en form av hot, men också ett samverkande och ett förebyggande arbete, där även samtalen i de olika stegen kan ses som en form av pastoral styrning.

Runt om i Sverige och även ute i Europa ses skolka och avhoppare som ett stort samhällsproblem och som ett hot mot välfärdssamhället. Olika program och arbetsmetoder för

att komma till rätta med detta problem upprättas och i Göteborg finns numera ett EFS-projekt vis namn GR-Dropouts som arbetar med att förebygga skolk. Projektet uttrycker själva att de har som syfte att ”arbeta med skolkproblematik för att på lång sikt förebygga utanförskap”(Gr-dropouts, 2012). Projektet arbetar med såväl förebyggande som åtgärdande arbete och bygger på goda exempel från en kartlägningsrapport (Fostvedt, Nilsson & Pettersson, 2012). Utifrån denna kartlägningsrapport fortbildas skolledare runt om i regionen för att bli bättre på att uppmärksamma och förebygga skolk. Projektet säger sig utgå från ett socioekonomiskt perspektiv och vill skapa en skola för alla där ingen hamnar i riskzonen för utanförskap.

4.3 Styrdokumentens tal om skolk

I styrdokumentet står egentligen ganska lite uttalat om frånvaro som problematik. I Skollagen (2010: 800) kap § 16 fastslås att elever i gymnasieskolan ska närvara om de inte har giltigt skäl att utebli och att frånvaro ska meddelas hemmet samma dag. Om elev i skolpliktig verksamhet inte kommer till skolan kan vite föreläggas hemmet (kap 7 §23). Vidare står i kap 3 § 8 under rubriken ”Utredning”:

Om det inom ramen för undervisningen eller genom resultatet på ett nationellt prov, genom uppgifter från lärare, övrig skolpersonal, en elev eller en elevs vårdnadshavare eller på annat sätt framkommer att det kan befaras att en elev inte kommer att nå de kunskapskrav som minst ska uppnås, ska detta anmälas till rektorn. Rektorn ska se till att elevens behov av särskilt stöd skyndsamt utreds. Behovet av särskilt stöd ska även utredas om eleven uppvisar andra svårigheter i sin skolsituation.

Samråd ska ske med elevhälsan, om det inte är uppenbart obehövligt.

Utifrån detta kan utläsas att när det gäller elev som riskerar att inte nå målen, oavsett orsak, ska behovet av särskilt stöd skyndsamt utredas. De elever som skolkar riskerar i många fall att inte nå målen och bör av den anledningen snabbt få en utredning och, om rektor så beslutar, ett åtgärdsprogram. Om de inte riskerar att inte nå målen, kan de anses vara elever som ”uppvisar andra problem i sin skolsituation” och då ska saken ändå utredas.

I gymnasieförordningen står det numera inskrivet att den ogiltiga frånvaron ska vara inskriven i betygsutdragen i § 16 och § 23. I övrigt nämns inte ogiltig frånvaro.

I läroplanen (Gy 11) nämns inte frånvaro, vare sig giltig eller ogiltig.

4.4 Tidigare studier om skolk

Mycket av den forskning som finns om skolk är ur ett sociologiskt perspektiv och fokuserar på skolk som riskbeteende. Karlberg och Sundell (2004) menar att skolk är starkt sammankopplat med riskfaktorer. Riskfaktorerna förstärker risken för skolk och förstärks sedan i sin tur av skolkandet. Skolk är därför ett allvarligt problem såväl för individen som för samhället. Skolan spelar en viktig roll eftersom skolkandet kan ses som ett uttryck för en misslyckad skolsituation där skolan inte lyckats tillgodose elevens behov. I Studien framkommer att de elever som skolkar upplever sig ha mindre kontroll över sin skolsituation än de elever som inte skolkar. Sundell, El-Khoury och Månsson (2005) menar att man kan se skolk ur två skilda perspektiv, antingen som en protest mot skolan och ett uttryck för att skolan inte förmår motivera eleverna, eller som ett uttryck för associalt liv och kriminalitet. Rapporten visar att elever som skolkar riskerar att hamna i kriminalitet. Men rapporten visar också hur viktigt det är att insatser sätts in i rätt tid. Skolkandet börjar ofta med sena

ankomster och ströfrånvaro för att sedan eskalera. Elever som börjar skolka riskerar att hamna efter vilket ofta leder till ökat skolkande, men även lärares bemötande och förväntningar lyfts fram som viktiga faktorer.

Även Henriksson (2009) beskriver hur avgörande det kan vara att skolan lyckas möta elevernas behov. Henriksson betonar vikten av trygga vuxna i skolan som ger eleverna bekräftelse och tillit. Elever som inte möts av detta i skolan riskerar att bli vad Henriksson kallar ”klassrumsflyktingar”. Fostvedt, Nilsson & Pettersson (2012) påvisar, i en kartlägningsrapport där 300 elever och 116 skolledare i Göteborgsregionen intervjuats, vikten av ett relationsskapande klimat där varje elev känner sig sedd av en vuxen. Vikten av vuxenrelationer är också något som lyfts fram av Häggqvist (2000) som i en studie visar på hur skolket kan ses som en arbetsmiljöfråga. Av de frånvarande eleverna är det särskilt flickorna som lyfter upp vuxenrelationerna som viktiga, medan det för pojkarna var viktigare med kamratrelationerna och att man stannade hemma av rädsla för att bli slagen eller retad. Hugo (2011) visar även han upp relationen mellan lärare och elev som en viktig faktor för huruvida elever skolkar eller inte. Att bli sedd av läraren och bemött där man är lyfts fram som framgångsfaktorer av eleverna i hans avhandling om elever som misslyckats i skolan, men sedan lyckats på individuella programmet.

Hugo (2011) lyfter även fram svårigheter att hänga med i skolan som en annan orsak till skolk vilket får stöd av bl.a. Karlberg & Sundell (2004) och Jönsson (1990). Forskning visar enligt Jönsson att skolk leder till försämrade resultat, men hon pekar även på att det kan vara tvärtom, att elever väljer att skolka för att de inte hänger med. På så sätt löser de situationen för stunden, men hamnar i en ond cirkel som blir omöjlig att ta sig ur. Att skolket leder till sämre, eller i värsta fall inga, betyg bekräftas även av Ingestad (2006) som i sin avhandling visar att en vanlig orsak till att lärare på gymnasiet inte kan sätta betyg är just att eleverna inte varit närvarande. Även Skolverkets rapport *Utan fullständiga betyg – varför når inte alla elever målen* (2001), visar att skolk och resultat är starkt sammankopplat. Stor skolfrånvaro och dåliga resultat lyfts även fram som en av orsakerna bakom gymnasieelevers skolavbrott i en rapport av Lundgren och Magnusson (2009).

Skolverket (2008) skiljer på elever med ströfrånvaro och elever som varit frånvarande under en längre sammanhållen tid och menar att dessa grupper har olika stark koppling till skolan och sin klass. De elever som har ströfrånvaro har fortfarande en stark anknytning till sin klass medan de som varit borta länge saknar denna koppling. Denna skillnad är viktig i analyserandet av behov och åtgärder. Skolverket (2008) konstaterar att det ofta saknas en grundläggande utredning om orsakerna till problemet vilket gör att det är svårt att sätta in rätt åtgärder. Även om skolan upplever detta som en komplex situation kan man inte fransäga sig ansvaret. Det är viktigt att uppmärksamma skolket tidigt eftersom det då är lättare att sätta in verkningsfulla åtgärder. Skolverket (2010) slår fast att skolk eller ogiltig frånvaro ska ses som en signal om att en elev inte mår bra och att det är av yttersta vikt att skolor har bra rutiner för att uppmärksamma frånvaro och åtgärder att sätta in. Även här lyfts skolkets komplexitet och det faktum att skolan inte kan fransäga sig ansvar fram. Även i Skolinspektionens tillsynsrapport (2011) lyfts, problemet med de åtgärder som sätts in vid skolk fram. Skolinspektionen pekar framförallt på att åtgärder inte individanpassas och att orsakerna bakom skolkandet inte utreds tillräckligt. I rapporten slås fast att elevhälsan borde ta större del i utredandet av komplex skolkproblematik, samt att skolor måste bli bättre på att utreda och inte minst utvärdera och ompröva de åtgärder som sätts in.

När det gäller vilka åtgärder som har störst effekt på skolkandet finns en rad studier. Jönsson (1990) lyfter i sin metastudie fram att effektivare närvarokontroll har stor effekt på vad hon kallar välanpassade skolkare, det vill säga de elever som skolkar ibland. Sundell, El-Khoury och Månsson (2005), menar att det är viktigt att skolan ser skolkande som ett problem redan tidigt och har goda rutiner för arbetet med de elever som har ströfrånvaro eftersom man kan se ströfrånvaron som ett första steg på vägen mot mer långvarig frånvaro. De menar vidare att det är viktigt att man i skolan har ett övergripande arbete för att förebygga skolk, med goda elev- och lärarkontakter samt ett klimat som är inkluderande av dem som är i riskzonen för skolk. Fostvedt, Nilsson och Pettersson (2012) lyfter fram meningsfullhet, lärar-elevrelationer och systematiskt arbete med att kartlägga frånvaron som viktiga insatser för att främja närvaron. Även att använda sig av internet och sociala plattformar som ett sätt att möta elever som inte klarar av att komma till skolan lyfts fram som en tänkbar strategi.

Det samtliga studier och rapporter verkar vara ense om är att skolkare inte kan ses som en homogen grupp. Det finns inte en enkel anledning till varför man skolkar generellt, eller ens en enkel anledning till varför en individ skolkar (Skolverket 2008: Skolinspektionen, 2011, Fostvedt, Nilsson & Pettersson, 2012). Istället är skolkandet en komplex företeelse som inte kan lösas med enkla generella åtgärder. Trots detta visar Skolverkets tillsynsrapport att det är just enkla generella åtgärder som oftast sätts in. Eleverna i rapporten från GR (Fostvedt, Nilsson och Pettersson, 2012), förmedlar också att de upplever att skolan inte utreder de bakomliggande orsakerna till skolket utan att de lägger ansvaret på eleverna själva. Skolinspektionen (2011) föreslår fler och mer djupgående utredningar och Fostvedt, Nilsson och Pettersson (2012) föreslår ett proaktivt arbete, medan de åtgärder som genomförs från regeringen är skolk i betygen och indragna studiemedel.

4.5 Sammanfattning – offentliga diskurser om skolk

Genom att studera det tal som finns om skolk på olika nivåer i samhället kan några olika diskurser identifieras. En diskurs ser hårdare tag som lösningen på problemet. Denna diskurs ser skolkaren som ansvarig för sitt eget beteende och som någon som kommer att ändra detta beteende om samhället tydligt visar att det inte är acceptabelt. Skolans centrala uppgift är att utbilda eleverna inte att fostra dem och därför föreslås elevhälsan som lösning för de elever som inte svarar på de hårdare tagen. Skolket ses också som ett hot mot studiemoralen och mot samhället eftersom skolkarna riskerar att bli kriminella. Om föräldrarna inte lyckas få sina barn att gå till skolan kan barnen hämtas av polisen och föräldrarna föreläggas böter. Den skolkande eleven identifieras som avvikande och styrs rätt genom hot om straff.

Den andra diskursen har ett mer omhändertagande anslag och ser skolkaren som ett mer komplext problem. Även här identifieras skolkaren som ett hot, mest mot sig själv, men även i förlängningen mot samhället. Eleven som skolkar identifieras som ett barn i riskzonen och måste hjälpas bort från detta och styras mot det normala. Men för att detta ska ske krävs ett proaktivt arbete och samverkan mellan alla de instanser som finns kring eleven. Här identifieras relationerna som viktiga och skolans fostrande och omhändertagande roll lyfts fram. Eftersom skolkandet här kan ses som en protest mot skolan måste arbetet i skolan förändras och lektionerna göras meningsfulla och lockande.

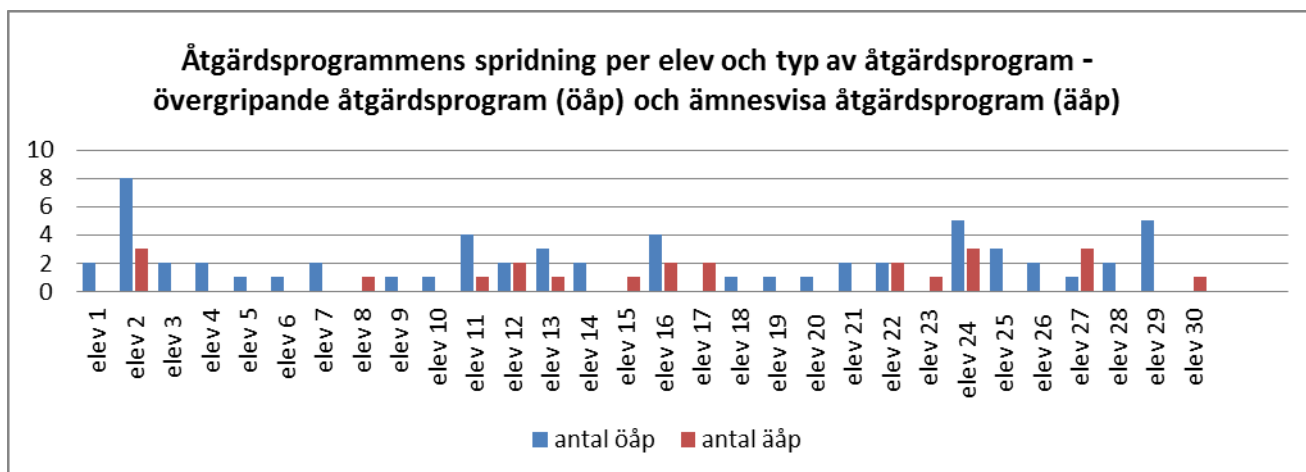
Gemensamt för både diskurserna är dock att kategorisering och identifiering av orsakerna är centrala för att förstå anledningen till skolkandet och för att styra eleverna mot normen. Det självreglerande subjektet som också är en nyttig samhällsmedborgare är det som eftersträvas i båda diskurserna även om vägen dit ser olika ut.

5. Åtgärdsprogrammen tal om skolk

I detta kapitel studeras de åtgärdsprogram som utgör studiens primärmaterial. Kapitlet inleds med en kort beskrivning av skolan för att ge en bakgrund till materialet. Åtgärdsprogrammen som studerats är av två typer, övergripande eller ämnesspecifika. Det är sammanlagt 83 åtgärdsprogram som analyserats, 60 övergripande och 23 ämnesvisa. Dessa skiljer sig något åt i såväl utformning som innehåll. Inledningsvis presenteras mallarnas upplägg kort eftersom de delvis styr innehållet i de olika texterna. Mallarna återfinns i sin helhet som bilagor.

5.1 Rudbecksgymnasiet

Skolan, som här kallas Rudbecksgymnasiet, är en gymnasieskola i en medelstor svensk stad. Skolan hade läsåret 2009/2010 1055 elever spridda på 7 olika program. Skolan är indelad i tre sektorer och de elever vars åtgärdsprogram utgör studiens material går alla i samma sektor. Åtgärdsprogrammen i studien är hämtade från Energiprogrammet och Teknikprogrammet. Skolan har gamla anor och god måluppfyllelse, 99,3 % av eleverna gick VT2010 ut med slutbetyg och 72 % av eleverna hade minst G i samtliga ämnen. Samtliga elever hade dessutom minst G i kärnämnen. Meritvärdena för Energiprogrammet var 12,24 och för Teknikprogrammet 14,36, vilket ligger i nivå med rikssnittet. Andelen studieavbrott var mellan 2 och 6 % per läsår. Av de elever vars åtgärdsprogram ingår i studien avbröt 17 sina studier på Rudbecksgymnasiet. Åtgärdsprogrammen i studien är skrivna för elever som gick i den årskurs som avslutade sina studier på Rudbecksgymnasiet VT2011, under läsåret 2010/2011 gick 101 elever på de båda programmen som materialet är hämtat från. Totalt 32 elever hade någon gång under sin studietid på Rudbecksgymnasiet haft ett åtgärdsprogram av antingen ämnes eller övergripande karaktär. 30 av dessa åtgärdsprogram behandlade ogiltigt frånvaro på ett eller annat sätt. Eftersom 14 av eleverna som berörs av mitt material redan hade slutat på skolan, bytt program, eller gått om vid den tidpunkten är det en felaktig slutsats att säga att 32 av 101 elever någonsin hade åtgärdsprogram, en mer riktig uppskattning är att 32 av 117 elever någonsin haft ett åtgärdsprogram upprättat kring sin skolsituation vilket är ungefär en fjärdedel av eleverna. Eftersom jag enbart fokuserat på åtgärdsprogram som berör frånvaro som problematik sällades två av elevernas dokumentation bort och kvar fanns dokumentation kring 30 elever, sammanlagt 83 separata dokument. De flesta eleverna har fler än ett åtgärdsprogram och dessutom program av olika typ vilket åskådliggörs i diagram 1. Av de elever som avbrutit sina studier har åtta fler än tre åtgärdsprogram medan fyra elever har två och tre elever avbrutit sina studier efter endast ett upprättat åtgärdsprogram.



5.2 Åtgärdsprogrammets utformning

De övergripande åtgärdsprogrammen är indelade i fyra huvudrubriker: ”Eleven och skolsituationen”, ”Mål”, ”Åtgärder/beslut” samt ”Utvärdering”. Under den andra rubriken finns en kort beskrivning av vad den bör innehålla ”Starka och svaga sidor – Tidigare åtgärder”. På samma sätt finns det under Åtgärder/beslut orden ”Medel- Metoder – Ansvarig”. Under rubriken utvärdering står ordet ”Tidpunkt”. Åtgärdsprogrammet ramas in av de som deltagit i åtgärdsprogrammet genom att de först radas upp under rubriken Närvarande och sedan även avslutar dokumentet genom sina underskrifter. Vem som varit ansvarig för nedtecknandet av åtgärdsprogrammet framgår inte.

Åtgärdsprogrammen på ämnesnivå är istället indelat i tre rutor med rubrikerna ”Orsak till IG-varning”, ”Vad ska läraren göra” och ”Vad ska eleven göra”. Längst ner finns utrymme för underskrifter av elev och lärare.

Utformningen av programmen styr innehållet på så sätt att programmen på ämnesnivå tvingar fram ett lärarsubjekt som ska göra något, medan de övergripande åtgärdsprogrammen saknar detta steg.

5.3 Vem talar och till vem?

De 60 övergripande åtgärdsprogrammen saknar helt aktiva agenter. Det finns inga jag eller vi i texten och inte heller formuleringar av typen ”skolan erbjuder”, där skolan skulle fungera som subjekt. Formuleringarna är istället passiva, vilket markerar en distans. Texterna saknar också helt direkt tilltal, det finns inga du eller ni i texten. Vid två tillfällen används elevens namn, men i övrigt används konsekvent formuleringen Eleven, eller meningar helt utan subjekt exempelvis: ”Gör inte hemarbete så mycket”, vilket ytterligare förstärker avståndet mellan textens producent och konsument. Modaliteten i texten är således mycket låg. I de 23 ämnesspecifika programmen förekommer ” jag” i åtta av programmen vid sammanlagt 13 tillfällen. När läraren formulerar vad han/hon själv ska göra för eleven är subjektet i resterande åtgärdsprogram borttaget eller meningen skriven i passiv form. Eleverna i dessa

program är oftare benämnda med förnamn. Endast i tre program används istället formuleringen ”eleven”.

I inget av åtgärdsprogrammen görs elevens röst tydlig. Det finns inget utrymme för dialog i texterna utan de är skrivna med kortfattade punktvisa meningar och ett formellt avskalat språk utan onödig utfyllnad i form av adjektiv eller förstärkningsord. Vid 18 tillfällen uttrycks elevens vilja i åtgärderna i samtliga fall handlar det om att ”eleven vill byta” program eller skola.

Avsändaren och således den som talar i åtgärdsprogrammen är läraren, eller i fallet med de övergripande åtgärdsprogrammen, skolan. Vad gäller de övergripande åtgärdsprogrammen framgår det under rubriken Närvarande vilka som varit med på mötet. Här skrivs eleven alltid fram med förnamn medan föräldrarna endast omtalas som ”hans mamma”. Skolans personal omnämns med för och efternamn, men saknar titel vilket gör att en utomstående inte kan identifiera vem det är som talar. Elever och föräldrar skriver under på att de varit delaktiga i utformandet av programmet och kan således ses som medskapare till texterna, men deras röster finns inte någonstans i texten. Mottagare till åtgärdsprogrammen är elever och föräldrar, men också skolan och lärarna i form av ansvariga för åtgärder. Samtliga övergripande åtgärdsprogram är undertecknade av alla närvarande. När det gäller de ämnesspecifika åtgärdsprogrammen saknar över hälften underskrift av eleven

Eftersom åtgärdsprogrammen saknar direkt tilltal och aktiva subjekt blir riktningen i dem svag. De är inte tydligt formulerade dokument med en tydlig avsändare som är aktiv i dokumentet och en tydlig synliggjord mottagare. Eftersom samtliga närvarande formuleras som delaktiga i upprättandet av dokumentet, kan de alla ses som producenter av texten, men deras röster framträder inte. Bristen på tilltal och de passiva formerna i uttrycken gör att texten befinner sig på avstånd från samtliga deltagare. Den enda som utmålas som aktiv i texten är eleven som uppmanas göra olika saker. Vem det är som ansvarar för uppmaningarna är dock inte uttalat. Bristen på avsändare kan leda till att åtgärderna uppfattas som självklara. De är inte föreslagna av en person eller ens av skolan utan de existerar oberoende av dem.

Något som ytterligare förstärker åtgärdsprogrammets monologa framtoning är att likriktningen mellan dem. Målet är i samtliga övergripande åtgärdsprogram Gymnasiekompetens. Även beskrivningen av elevens skolsituation och åtgärderna uppvisar stor likriktning. Frånvaron redovisad i exakta procenttal förekommer på samtliga åtgärdsprogram och antal IG:n på alla utom 7. När det kommer till åtgärderna förekommer något större variation, men formuleringen om indraget studiestöd är identisk på samtliga övergripande åtgärdsprogram. Även när det gäller andra åtgärder framträder tydliga återkommande mönster i formuleringarna, 10 åtgärder varierar mellan de 60 åtgärdsprogrammen, vilket tyder på låg delaktighet från elever och föräldrar (se tabell 1).

5.4 Identitet

För att förstå vilka subjektpositioner eller identiteter som möjliggörs för eleverna i åtgärdsprogrammen analyseras först det som står skrivet under rubriken ”Eleven och skolsituationen” respektive ”Orsaker till IG-varning”. Under dessa rubriker beskrivs elevens svårigheter. Samtliga övergripande åtgärdsprogram följer samma mönster och radar punktvis upp antal IG varningar, samt exakt procentsiffra frånvaro. Frånvaron räknas upp på samtliga övergripande åtgärdsprogram, även i de fall den är giltig och i de fall då siffrorna är så låga att det inte borde inverka särskilt på elevens resultat ”Frånvaro 5% under vårterminen varav 2%

ogiltig”. Förutom dessa uppräknningar står det ganska lite i de övergripande åtgärdsprogrammen. I några fall räknas antalet godkända betyg upp och vid ett par tillfällen står det att eleven gått om. På knappt en fjärdedel av de övergripande åtgärdsprogrammen (12 st) finns anmärkningen ”Trivs inte på X-programmet” och på två elevers åtgärdsprogram skrivs det att de är ”svaga”. I de ämnesspecifika åtgärdsprogrammen finns det ytterligare några formuleringar om svaga prestationer men även här handlar det nästan uteslutande om bristande närvaro och därigenom uppgifter eleverna inte lämnat in. Eleverna som beskrivs har alltså misslyckats på två områden, de har inte klarat målen för ett antal kurser och de är i någon utsträckning frånvarande från skolan. Oftast saknas förklaring till detta, men i de fall den finns föreslås att eleven inte trivs och därmed inte vill vara i skolan.

Under rubriken mål finns bara en enda formulering nämligen ”Gymnasiekompetens”. Alla elever beskrivs ha samma mål nämligen att få tillräckligt med kompetens för att studera vidare. Åtgärden som ska styra eller hjälpa eleverna mot detta mål är något fler och ibland beskrivs eleverna även under denna rubrik. Som åtgärd anges ganska (23/60) ofta att eleven *vill* byta program eller skola. Återigen är det eleven som inte trivs som lyfts fram, eleven som hellre vill vara någon annanstans. Vid några (4) tillfällen föreslås skolbyte utan att eleven uttrycks vilja det. I dessa fall formuleras det istället som att ”eleven rekommenderas tänka över” eventuellt programbyte eller studieavbrott. Fyra elever erbjuds motivationssamtal av skolan för att komma tillrätta med sin bristande motivation. Andra åtgärder som säger något om hur eleven är eller borde vara är att han hon borde plugga mer, hålla deadlines och arbeta mer effektivt på lektionstid samt komma i tid. En elev konstateras ha problem med stress och har därför varit sjukskriven, men även denna elev uppmanas ta tag i skolarbetet genom att kontakta sina lärare, öka sin närvaro och gå på sommarskola.

Idealeleven som implicit målas fram i åtgärdsprogrammen är en elev som trivs i skolan och tar ansvar för att komma i tid, arbeta effektivt på lektionerna, hålla deadlines, plugga och vara motiverad. För de elever som inte lever upp till detta ideal föreslås de själva åtgärda detta. Eleverna förväntas vara självreglerande subjekt som har förmågan att ”ta tag” i sin skolsituation och styra sig själv mot normen. Den tydligast framträdande subjektspositionen för eleverna i dessa åtgärdsprogram är som frånvarande eller avvikare och utifrån denna position målas en identitet fram.

5.5 Styrningsteknologier

Om man ser åtgärdsprogrammen som ett sätt för skolan att styra avvikande elever mot normen blir det intressant att identifiera vilka styrningsteknologier som används i denna styrning. De olika föreslagna åtgärdena kan ses som uttryck för olika styrningsteknologier (se tabell 1)

5.5.1 Disciplinering - tidskontroll

I samtliga åtgärdsprogram har frånvaron en central roll. Eftersom studiens fokus är åtgärdsprogram mot skolk kan detta tyckas självklart. Den exakta frånvarorapporteringen i problembeskrivningen är dock en tydlig markering av vad som ses som elevens problem. Åtgärdsprogrammen erbjuder få försök till svar på frågan varför eleven är frånvarande. Istället redovisas frånvaron mekaniskt med siffror i procent såväl giltig som ogiltig. På samma sätt förekommer meningen ”Närvaro krävs förutom sjukanmäld sjukdom annars riskeras studiebidraget från CSN” som förslag på åtgärd på samtliga åtgärdsprogram oavsett om frånvaron är i närheten av de 20 %, som då krävdes för indraget studiemedel, eller inte.

Denna tidsrapportering är en tydlig signal från skolan att frånvaro inte är acceptabelt och att även giltig frånvaro ses som ett problem. Hotet om indraget studiemedel kan ses som en disciplinerande åtgärd en signal om att eleven bör inrätta sig i ledet för att undvika straff.

En annan åtgärd som kan ses som ett svar på frånvaron och som också har med tidskontroll att göra är erbjudanden och uppmaningar om sommarskola och uppmaningen att plugga på loven. Genom att erbjuda sommarskola och uppmana eleven att plugga på loven erbjuder skolan eleven extra tid, men det är också ett inkräktande på elevens tid, en kontroll av tid som skolan annars inte kontrollerade. Denna åtgärd är också disciplinerande på ett annat sätt då den är förbunden med tvång. Om eleven inte går på sommarskola kommer han eller hon inte att få fortsätta på skolan eller programmet. Eleven har alltså inget egentligt val.

5.5.2 Pastoral makt

Pastoral makt är något som ofta är närvarande i åtgärdsprogram i och med att de utgår från ett samtal där elevens och föräldrarnas syn på elevens svårigheter är central för att skolan ska kunna formulera och sätta in rätt åtgärder (Lundgren, 2008). I de analyserade åtgärdsprogrammen är den pastorala makten inte lika central. Det distanserade tilltalet i åtgärdsprogrammet signalerar att den närhet, som den pastorala makten kräver, inte riktigt finns där. För att åtgärdsprogrammen ska komma till stånd krävs dock möten och för många av eleverna har dessa möten varit regelbundna genom hela skoltiden. På dessa möten har man tillsammans kommit fram till de mål och åtgärder som skrivs fram i åtgärdsprogrammen. När åtgärdsprogrammet formulerar att ”eleven vill byta” program är det i någon form elevens röst som hörs. Det är inte möjligt att genom att enbart analysera text säga hur denna formulering förhandlades fram, men till skillnad från den strikta formuleringen om indraget studiemedel har åtgärden att byta skola eller program med största sannolikhet förhandlats fram i samråd med elev och föräldrar. Genom dessa förhandlingar görs elever och föräldrar delaktiga i arbetet med åtgärdsprogram, men samtidigt utövas en pastoral makt som styr föräldrar och elever i önskvärd riktning, mot normen. Eleverna görs delaktiga i frammålandet av såväl problem som åtgärder och är därigenom medskapare av den identitet som skrivs fram åt dem. Genom att de skriver under medger de sin delaktighet.

I några av åtgärdsprogrammen framträder den pastorala makten ännu tydligare, genom att skriva in motivationssamtal som åtgärd förstärks den pastorala makten till att gälla även mellan de möten som utgör upprättandet av åtgärdsprogrammen. I ytterligare ett par av åtgärdsprogrammen uppmanas föräldrarna att ta över en del av styrningen genom att samtala med eleven om trivsel och motivation.

5.5.3 Självreglering eller abjektion

Som tidigare nämnts är det i samtliga åtgärder eleven som aktivt ska göra något. Det är eleven som ska ”kontakta läraren”, fundera över sin skolsituation, vara mer aktiv på lektionen, göra omprov, eller undvika frånvaro. Läraren eller skolan erbjuder sig svara på elevens frågor, stöd och omprov, eller helt enkelt fortsätta med undervisningen. Det skolan ska göra framställs alltid som erbjudanden medan eleven ska göra olika saker. Eleven förväntas vara ansvarstagande och ha en vilja att styra sig själv i rätt riktning, om inte föreslås att han/hon tänker över om detta är rätt skola för dem. Den vanligaste åtgärden i de övergripande åtgärdsprogrammen är att eleven ska byta skola program eller helt enkelt avbryta sina studier. Om de inte redan är inne på detta spår och själva vill byta uppmanas de fundera över saken och diskutera det med sina föräldrar.

Tabell 1 – Förekomst av föreslagna åtgärder uppdelat på styrningsteknologier :

Typ av åtgärd:	Disciplinering	Pastoral	Självreglering	Abjektion
	”Närvaro krävs förutom sjukanmäld sjukdom annars riskeras studiemedlet från CSN” (55/60)	”motivationssamtal med kurator” (3/60)	Plugga mer/hårdare (10/23, 5/60)	Byta program (22/60)
	Gå på stöd, sommarskola, annars får eleven inte gå kvar (9/60)	”Regelbundna träffar med mentor” (5/60)	Lämna in arbete (10/23, 3/60)	Börja folkhögskola (1/60)
		Samtal med lärare (3/23)	Aktiv på lektionerna (11/23, 2/60)	Byta skola (8/60)
			Prövning/omprov (15/60 12/23)	Tänka över om program/skola är rätt (7/60)
			Ta igen (10/23)	Hoppa av kurser/reducera program (10/60)
			Närvara/undvika frånvaro (8/23)	

/60 betyder att åtgärderna kommer ur de övergripande åtgärdsprogrammen, medan /23 betyder att de kommer från de ämnesspecifika.

De åtgärder som omges av cirkeltecken är ordagrant hämtade ur åtgärdsprogrammen, medan övriga är förenklade.

5.6 Sammanfattning - diskurser i åtgärdsprogrammen

I åtgärdsprogrammen framträder både en mjukare omhändertagande diskurs och en diskurs som tydligare förespråkar hårdare tag. Fokus ligger på närvaro och antal icke uppnådda betyg och det saknas helt förklaringsmodeller till orsaken bakom dessa två problemområden utanför eleven själv. Frånvaron ses som orsak till låg måluppfyllelse och inte som ett problem som skolan ska hjälpa till att lösa. Den idealelev som skrivs fram är tydligt ett självreglerande subjekt som klarar av att ta ansvar för sina egna studier och det är tydligt att skolan försöker styra eleverna i en av två möjliga riktningar, antingen tillbaka till skolan då som ansvarstagande självreglerande subjekt, eller bort från skolan. I åtgärdsprogrammen finns föreslagna åtgärder som företräder en mjukare diskurs, exempelvis motivationssamtalen, men de åtgärder som ges störst utrymme är de av straffande eller bortträngande karaktär, indragna studiemedel, skolbyte etc. Detta förstärks av det avstånd som är tydligt mellan skolan och elev och föräldrar i åtgärdsprogrammets tilltal. Den stora förekomsten av identiska åtgärdsformuleringar signalerar att åtgärderna åtminstone delvis skrivits in på förhand alternativt skrivs så ofta att de blivit någon slags mall.

Huruvida åtgärderna som skrivs fram har någon effekt för eleverna är svårt att säga eftersom studien inte fokuserat på att jämföra resultat eller kontaktat de elever vars åtgärdsprogram analyserat. Det finns dock ett tydligt mönster hos de elever som har fler än ett åtgärdsprogram och det är att styrningen bort från skolan ökar med varje program. I de första åtgärdsprogrammen, beskrivs mindre ofta att eleven inte trivs på programmet eller skolan, även om det även förekommer i vissa elevers allra första åtgärdsprogram. I ett fall står det uttryckligen att eleven trivs på skolan i det första programmet för att sedan skifta över till ett ”trivs inte” i det avslutande programmet. Mer än hälften (17/30) av alla elever som hade åtgärdsprogram valde att avbryta sina studier och samtliga elever utom en, med mer än ett åtgärdsprogram avbröt eller gick om.

6. Diskussion

I diskussionskapitlet kommer resultaten från det empiriska materialet knytas ihop med de identifierade offentliga diskurserna. Sedan kommer resultatet diskuteras i relation till tidigare forskning och teori. Avslutningsvis diskuteras val av metod och min roll som forskare samt specialpedagogiska implikationer. Kapitlet avslutas med förslag på vidare studier.

6.1 Hårdare tag eller omhändertagande?

I såväl åtgärdsprogrammen som i samhället framträder två diskurser som existerar sida vid sida, den omhändertagande proaktiva diskursen och en diskurs som förespråkar hårdare tag. Den omhändertagande diskursen ser skolkaren främst som ett hot mot sig själv och i riskzonen för att hamna i utanförskap, även om hotet mot samhället finns med som en risk i förlängningen. I denna diskurs är experterna socialtjänstemän och forskare inom pedagogik och socialt arbete. Skolkaren utmålas som ett barn i riskzonen, men det är hotet mot individen som är centralt i första läget. Eleven riskerar att hamna i utanförskap och stängas ute från samhället, vilket i längden också har samhällsliga följder. Denna diskurs är tydlig i skollagens formuleringar om att eleverna ska utredas och åtgärdsprogram upprättas och den är också tydlig i det förespråkande av proaktivt arbete som företräds i flera av de rapporter från skolverket som studerats samt i det arbete som görs i samhället av exempelvis GR-dropouts. Mycket av den forskning som bedrivits om skolk har lyft fram det omhändertagande och relationen mellan elever och lärare i skolan (Fostvedt, Nilsson & Pettersson 2012, Henriksson 2009, Hugo 2011, Häggqvist 2000, Karlberg & Sundell 2004). Den diskurs som förespråkar hårdare tag, ser skolkandet framförallt som ett hot mot samhället och skolkarna själva som bärandes ansvar för sina handlingar. Här förespråkas skolan som utbildande instans och de skolkande eleverna som ett hot mot såväl utbildningsmoral som mot kunskapsförmedling. Denna diskurs är närvarande i skollagen i de formuleringar som handlar om att elever som skolkar kan få skriftliga varningar, att skolket skrivs in i betygen och att föräldrarna kan föreläggas vite om eleven inte kommer till skolan. Tydligast är dock denna diskurs i den politiska debatten där utbildningsministern förespråkar skolk i betygen som en signal från samhället till eleven att skolk inte är okej. De hårdare reglerna från CSN kan också ses som del av denna diskurs och i informationsmaterialet formulerar man att samhällets syn på skolk har förändrats. Gemensamt för båda diskurserna är dock att de formuleras utifrån att skolkaren är avvikande från en gemensam norm, nämligen det självreglerande subjektet. Gemensamt för all den forskning om skolk jag hittat är att den inte ifrågasätter den givna kategoriseringen. Forskning om skolk som riskbeteende, om vilka som skolkar och vad man kan göra åt det kan ses som upprepningar och en reproduktion av givna kategorier. Börjesson och Palmblad (2003) menar att samhällvetenskaplig forskning utifrån ett givet problemområde alltid riskerar att reproducera de maktförhållanden som redan finns i samhället. Forskning om skolkare återskapar kategorin skolkare och hjälper snarare åt att ringa in skolkaren som identitet ytterligare. Genom att med Foucaults hjälp se makt som produktiv kan vi se att man i och med att skolkaren som subjekt ringas in också möjliggör att rätt stöd och hjälp sätts in, men det förstärker också en negativ identitet, en identitet som avvikare. Den stora fokuset på skolkarna i samhället, exempelvis genom GR-dropouts, förstärker också bilden av skolkarna som ett hot och ett problem, som något som hela samhället måste kraftsamla mot.

I de analyserade åtgärdsprogrammen identifieras liknande diskurser som de i samhället. Den diskurs som framträder tydligast är den som ser skolans utbildande roll som viktigaste och som styr eleven mot normen med hot om straff. Eftersom de bakomliggande problemen bakom elevens skolk inte utreds utan skolket ses som en orsak snarare än ett symptom,

föreslås inga ändringar från skolans sida. Den mjukare diskursen företräds främst av de förslag på motivationssamtal som förekommer i åtgärdsprogrammen. Åtgärdsprogrammen kan ses som ett uttryck för institutionell makt och ett sätt för samhället att styra eleverna mot normen, men i skolan finns också möjligheten till motstånd och möjligheter att utmana makten. Denna möjlighet kan anses vara större för skolans företrädare än för eleverna, men för att se maktrelationerna måste vi studera vem som tillåts tala.

6.2 Makt och motstånd – vem tillåts tala?

I de övergripande åtgärdsprogrammen hörs enbart skolans eller samhällets röst. Även om åtgärdsprogrammen omgärdas av elevers och föräldrars delaktighet i form av namn och underskrifter är deras röster osynliga i själva programmet. Börjesson och Palmblad (2003) skriver att den dialog som numera förekommer i olika institutionella sammanhang bara är en skenbar dialog eftersom ett avvisande av professionens föreslagna lösningar inte är ett reellt alternativ. I de studerade åtgärdsprogrammen är det tydligt att det är skolans förslag på lösningar och åtgärder som accepteras, eftersom åtgärdena ser ungefär lika dana ut i samtliga åtgärdsprogram. Skolan är ett institutionellt arrangemang framväxt ur en diskurs (Foucault) och begränsas därmed av diskursen. Men makten är för den saken skull inte riktad uppifrån samhället i rakt nerstigande led mot eleven. Istället kommer makten från alla håll och kanter och kan därmed utmanas. Skolan styrs av läroplaner och styrdokument, men lärare och andra företrädare har ändå ett ganska stort utrymme att utmana de normer som förmedlas. Elevens och föräldrarnas utrymme att utmana makten är däremot begränsade genom att lärare och skola uppträder som experter och därmed uttolkare av sanningen. Genom att skilja sig själva från åtgärdena i åtgärdsprogrammen distanserar sig skolans företrädare från det skrivna som då kan framträda som något skilt från dem själva och därmed sant vilket Foucault (1993) menar är den mest effektiva utestängningsprocessen. Om vi jämför med tidigare forskning om åtgärdsprogram visar Asp-Onsjö (2006) och Persson och Andreasson (2003) att elever och föräldrar inte känner sig delaktiga i åtgärdsprogrammen och att detta gör att de inte fungerar. Vid studerandet av dessa åtgärdsprogram är det inte främmande att tänka sig att elever och föräldrar inte känner sig särskilt delaktiga. En annan fråga är vem dessa åtgärdsprogram riktar sig till, vem som är mottagaren. Det saknas både tydlig avsändare och mottagare till texterna, är de riktade till eleverna eller till lärarna på skolan eller riktas de kanske till en eventuell skolinspektion.

6.3 Identitet och kategorisering – att dokumentera fram problem.

Precis som Foucault menade att vansinnet eller sexualiteten är kulturellt skapade kategoriseringar så är skolkaren det. Hur vi förstår och ser på de personer som avviker från skolans norm både socialt och rent spatialt påverkas av de kulturella förförståelser vi har av vad som är normalt och avvikande. Börjesson och Palmblad(2005) menar att det i vår tid i stor utsträckning är forskare och experter som styr uppfattningen av vad som är normalt och avvikande. För att ringa in avvikarna och styra dem mot normen, måste man definiera vad de är och vad de inte är. Normen, idealmedborgaren, eller i detta fall idealeleven måste definieras för att det avvikande ska gå att identifiera. Lika viktigt som vad de avvikande är, är vad de inte är. Det eleverna i åtgärdsprogrammen framförallt inte är, är närvarande. Bristen på närvaro gör avvikarna svåra att kategorisera och ringa in. Dessa barn låter sig inte ringas in. De låter sig inte åtgärdas. Svaret på detta motstånd blir ytterligare dokumentation och krav på utredningar. Eleverna som skolkar kräver identifiering från flera håll genom samverkan med andra aktörer än skolan själv. Lundgren (2006) kommer i sin avhandling fram till att denna

samverkan ytterligare förstärker kategoriseringen av eleverna, en kategorisering som riskerar att förstärka problemen snarare än att lösa dem. Ingestad (2006) kommer också fram till att den myckna dokumentationen snarast förstärker och cementerar en identitet som avvikande. Genom åtgärdsprogram utövas makt och skapas subjekt och identiteter, men genom makten produceras också kunskap om dessa subjekt som kan hjälpa skolan att hjälpa eleverna. Kunskapen om eleverna i de åtgärdsprogram jag studerat är enbart negativ och formulerad utifrån vad eleven inte gör eller är. För de flesta eleverna återupprepas dessutom denna negativa bild om och om igen tills de går med på att byta program. Deras identitet som skolkare dokumenteras fram och förstärks. I samhället finns ett ökat krav på dokumentation för att tidigt ringa in de elever som är i behov av stöd och hjälp. Genom dokumentationen kan vi tydligare ringa in ett avvikande och styra det mot det normala. Andreasson (2007) Lahdenperä (2000) och Persson (2004) visar hur åtgärdsprogram skapar och låser fast identiteter. Problemen dokumenteras fram för att kunna åtgärdas, men blir istället cementerande. När det gäller skolkarna är det dessutom svårt att dokumentera fram orsaker som kan åtgärdas eftersom de inte är närvarande i tillräckligt stor utsträckning.

6.4 Idealeleven- en motiverad entreprenör som styr sig själv mot ett tydligt mål.

Idealeleven som framträder i de analyserade åtgärdsprogrammen är en elev som trivs i skolan, som pluggar hårt, lämnar in arbeten i tid och arbetar aktivt på lektionerna och som framförallt har full närvaro. Åtgärdsprogrammets elever misslyckas på en eller flera dessa punkter och uppmanas därför att bli mer som idealet. Genom olika styrningsteknologier såsom det pastorala motivationssamtalet eller det disciplinerande hotet om indraget studiemedel ska eleverna förmås ta tag i sina studier. Helt oavsett diskurs är det eleven som självreglerande subjekt som eftersträvas, eleven som entreprenör som styr sig själv mot ett tydligt mål. Åtgärdsprogrammen återskapar de antaganden om det normala och önskvärda som cirkulerar i samhället. Styrdokumentens tal om elever som har en inneboende vilja att ta ansvar för sina egna studier och en lust till livslångt lärande som ska främjas i skolan utgör skolans diskursiva stabilitet och det är också denna typ av individ som hyllas i samhället. I talet om en skola för alla måste de avvikande styras mot denna norm. I ett allt friare samhälle krävs fria självreglerande medborgare som styr sig själva. För att samhället ska fungera behöver det nyttiga medborgare och attraktiv arbetskraft. Denna attraktiva arbetskraft är inte längre kroppsarbetare i fabriken utan istället kräver samhället entreprenörer som kan ta egna initiativ, vara flexibla och villiga att arbeta tills de är 75, vilket inte är något hinder för den som har en inneboende vilja att lära hela livet. Makten har inte som mål att förtrycka samhällets individer utan att skapa ett gott samhälle, ett samhälle som fungerar och för det krävs självreglerande invånare. Problemet är bara de medborgare som inte vill, som inte har den inneboende motivationen eller förmågan att styra sig själva mot den överenskomna normen. Dessa individer utgör enligt Popkewitz (2009) och Börjesson och Palmblad (2003) ett hot mot välfärdssamhällets ordning.

Synen på eleven som motiverad och med ett inre driv, som det självreglerande subjektet styr hur åtgärdsprogrammen formuleras och vilka åtgärder som föreslås. Uppmaningar till eleven att plugga mer eller ”undvika frånvaro” förutsätter tron på att eleven har förmågan att göra detta. I skenet av gymnasieskolans frivillighet ökar detta elevcentrerade ansvarstänkande. Rudbecksgymnasiet är en skola som har gott rykte och en tradition av studiemotiverade elever och det för med sig en syn på hur en idealelev bör vara och därigenom en norm att styra mot. Har eleverna själva valt att gå där kan de också välja att sluta eller söka sig någon annanstans om det är för svårt eller om de inte trivs.

6.5 Sammanfattning - Avvikarna – skolk som motstånd

Om vi då ser skolket som en form av motstånd, deras avvikelser från normen som ett utmanande av makten är det möjligt att då öppna upp nya perspektiv på skolkaren som identitet. Samhällets mål med skolans ökade dokumentation är att ringa in och normalisera det avvikande. Genom kategoriserande och identifierande av riskbeteenden kan skolkaren ringas in som just detta. För att komma tillrätta med problemet sätter skolan och samhället in åtgärder för att styra den avvikande rätten. Detta görs för att hjälpa eleven bort från det man ser som ett utanförskap, ett utanförskap som hotar inte bara den enskilde eleven utan också samhället. Dokumenterandet är i sig ett uttryck för produktiv, välvillig makt genom att målet med dokumenterandet är att genom att få syn på elevens problem, styrkor och svagheter, hjälpa eleven att överkomma dessa svagheter. Men samtidigt som man ringar in problemen cementerar man också en identitet. Problemet fokuseras och dokumenteras fram. Det samma gäller för forskning om skolk samt alla de åtgärder i form av program och fortbildning som satsas på i samhället. Tillsammans är målet att motverka skolket, genom att identifiera gemensamma strategier som fungerar, men samtidigt växer bilden av avvikaren fram, av en elev som avviker från normen såväl bildligt som bokstavligt. Detta gäller oavsett diskurs och oavsett om skolkaren ses som hot främst mot sig själv eller samhället. Popkewitz (2009) skriver att dessa barn som inte vill normaliseras besitter oönska rum som utgör ett hot mot den kosmopolitiska ordningen av individualitet och tillhörighet. Därför måste normaliseringen ske för allas bästa. Men om skolket är ett motstånd mot försöken att normalisera kanske detta motstånd ökar i takt med att elevens identitet som skolkare dokumenteras fram. När skolan bygger på att alla elever har en inneboende motivation uppstår ett problem i mötet med barn som saknar denna motivation. Popkewitz (2009) menar att dessa barn hotar den föreställda framtiden. Eftersom allt utgår från att denna motivation finns och att det bara gäller att locka fram den baseras åtgärderna i detta. Nätbaserad undervisning och extrainsatser i form av stöd, läxhjälp eller lovskola som har som syfte att ge extra tid eller möjlighet att studera på annan plats fungerar inte utan motivation. Elevernas inneboende motivation och vilja att lära blir ett försanthållande som hotar att ytterligare utestänga de elever som inte lever upp till detta. Genom att identifiera eleverna som avvikande och därmed erkänna att de behöver inkluderas skapar man också exklusion menar Popkewitz (2009) och pekar på att det är abjektionsprocesserna som behöver lyftas fram i ljuset alltså de processer som skapar de avvikande som stående utanför normen, och på vilket sätt de skapar gränser och hinder för de som hamnar utanför. Börjesson och Palmblad (2003) menar också att samhällets vilja att normalisera inte lyckas och att trots alla åtgärder alltid fortsätter att finnas individer som inte gör det rätta, som inte blir självreglerande subjekt. Ofta är det de individer som samhället anstränger sig mest för att hjälpa som ändå faller utanför.

I de analyserade åtgärdsprogrammen kan man tydligt se att försöket till styrning inte lyckas. De flesta av de 30 eleverna har flera åtgärdsprogram som liknar varandra utan att deras närvaro ökar. Över hälften av eleverna väljer också att avbryta sina gymnasiestudier och börja någon annanstans. Precis som Skolverket pekar på i sin rapport om särskilt stöd i gymnasieskolan (2008) är det stöd skolan sätter in underordnat råd om rycka upp sig, ta igen eller helt enkelt börja en annan utbildning. Åtgärdsprogrammen verkar inte ha förmågan att tänka utanför idealelevens ramar och alla åtgärder förhåller sig till idealet om det självreglerande subjektet som har förmåga att ta tag i sina studier och styra sig själv mot normen. Hot om straff eller uppmaningar att plugga mer, bygger på en föreställning om att eleven kan om han eller hon vill. När det slutligen blir uppenbart att skolan inte kommer att

kunna styra eleven mot normen väljer man att styra eleven ut från skolan. De avvikande måste antingen normaliseras eller försvinna.

6.6. Metoddiskussion

Utgångspunkten för denna studie var att jag ville ta reda på hur åtgärdsprogram om skolk formuleras och hur det påverkar de elever som skolkar. Eftersom det jag ville studera var texter och formuleringar samt maktrelationer i dessa texter var diskursanalys ett självklart val. För att verkligen få reda på hur eleverna i åtgärdsprogrammen påverkas av det som skrivs om dem hade jag kunnat kombinera med intervjuer eller någon form av resultatuppföljning av eleverna utöver den jag gjort. Jag hade även kunnat intervjua lärare och rektorer eller göra någon form av observationer för att komma åt den diskursiva praktiken som omger åtgärdsprogrammen. Eftersom de åtgärdsprogram jag analyserat är ganska textfattiga och verkar ha tillkommit i förhand hade det erbjudit en extra dimension till analysen att verkligen kunna säga något om tillkommandet av åtgärdsprogrammen. Vidare tror jag att studien hade vunnit på att tydligare utökas till att även analysera skolans styrdokument samt politiska dokument samt att analysera fler åtgärdsprogram från flera olika skolor.

I valet av diskursanalys hade jag kunnat välja en tydligare metod exempelvis Lacleau och Mouffes diskursteori eller Faircloughs kritiska diskursanalys. Ett sådant val hade givit mig tydligare verktyg i textanalysen och kanske gjort resultaten mer transparenta och därmed givit studien större tillförlitlighet. Jag valde dock att hålla mig nära Foucault för att inte riskera att analysen skulle bli alltför teknisk. Med tanke på den lilla mängd text varje åtgärdsprogram innehåller tror jag inte att det hade varit fruktbart med en alltför lingvistisk analys eller att försöka strukturera materialet utifrån nodalpunkter och ekvivalenskedjor.

6.7 Specialpedagogiska implikationer

Som specialpedagog är arbetet med åtgärdsprogram en central uppgift vad gäller såväl utredandet inför som när det gäller själva upprättandet av programmen. Det är framförallt i komplexa fall som specialpedagogen kopplas in och de frånvarande eleverna är ofta mycket komplexa. Min förhoppning är att denna studie ska kunna ligga till grund för ett problematiserande kring arbetet med dessa elever. Hur kan vi som specialpedagoger i skolan utmana rådande diskurser och undvika att elevers identiteter dokumenteras fram och förstärks i åtgärdsprogram? Hur kan vi hitta arbetssätt som fungerar för avvikarna utan att fastna i motivationsfällan och termer som ”du kan om du vill”? Denna studie ger inga svar, men kan förhoppningsvis hjälpa till genom att ställa frågor. Åtgärdsprogram där eleverna hjälps ut istället för in kommer inte att hjälpa några elever.

6.8 Vidare forskning

Denna studie har bara skrapat på ytan när det gäller hur vi i samhälle och skola talar om de avvikande barnen och vilka tänkbara konsekvenser det kan få. Förslag till vidare forskning skulle dels kunna vara att studera ett bredare material. De resultat som framkommer här, gäller ju i slutänden bara de åtgärdsprogram som ingått i denna studie. Det vore intressant att se om samma idealelev och samma styrning bort från skolan förekommer generellt när det gäller åtgärdsprogram kring skolk. Vidare vore det intressant att studera vilka effekter de åtgärder som sätts in får för eleverna. En longitudinell studie där arbetet med elever som har stor frånvaro följs under en längre tid vore intressant liksom en jämförelse mellan förebyggande arbete och mer disciplinerande dito.

Referenser:

- Andreasson, I. (2007). *Elevplanen som text - om identitet, genus, makt och styrning i skolans elevdokumentation*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Asp Onsjö, L. (2006). *Åtgärdsprogram - dokument eller verktyg? En fallstudie i en kommun*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Brodin, J, & Lindstrand, P. (2010). *Perspektiv på en skola för alla*. Lund: Studentlitteratur
- Börjesson, M. (2003) *Diskurser och konstruktioner: en sorts metodbok*. Lund: Studentlitteratur
- Börjesson, M, & Palmblad, E. (2003). *I problembarnens tid: förnuftets moraliska ordning*. Stockholm : Carlsson.
- Börjesson, M, & Palmblad, E. (2005). *I skötsamhetens utmarker. Berättelser om välfärdsstatens sociala optik*. Eslöv: Symposiom.
- CSN (2012) *Fakta om skolk* [Elektronisk resurs] www.csn.se
- CSN (2012) *Skolk* [elektronisk resurs] www.csn.se
- Fejes, A. (2006). *Constructing the adult learner : a governmentality analysis*. (Linköping studies in education and psychology, 106) Linköping:
- Folkpartiet (2010, 2:a augusti). Pressmeddelande: Skolk förs in i betygen. [elektronisk resurs] www.folkpartiet.se
- Forkby, T. (2007). I normaliseringens närhet. I M, Börjesson, & E, Palmblad (Red.), *Diskursanalys i praktiken* (s. 74-101). Malmö: Liber.
- Fostvedt, Nilsson & Pettersson. (2012). *GRDropouts kartläggningsrapport*. Göteborg: Gr utbildning. [Elektronisk resurs] www.grdropouts.se
- Foucault, M. (1982). The Subject of Power. I H.L. Dreyfus & P. Rabinow. *Beyond Structuralism and Hermeneutics*. New York: Harvester Wheatsheaf.
- Foucault, M. (1984). On the genealogy of ethics: an overview of work in progress. I P. Rabinow (Red.). *The Foucault reader*. London: Penguin Books.
- Foucault, M. (1993). *Diskursens ordning*. Stehag: Brutus Östling.
- Foucault, M. (2003). *Övervakning och straff*. Lund:Arkiv
- Gymnasieförordningen*. (2001). SFS 2001:1111. [Elektronisk resurs]. www.riksdagen.se
- GrDropouts (2012). [Elektronisk resurs] www.grdropouts.se
- Henriksson, C. (2009) *Klassrumsflyktningar. Pedagogiska situationer och relationer i klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.

- Heimdahl Mattson, E. (2006). *Mot en inkluderande skola?:skolledares syn på specialpedagogiska insatser*. Stockholm: Specialpedagogiska institutet.
- Hillman, O. (2006, 11:e oktober). Var varsam med ordet ”skolk”! [Elektronisk resurs] www.sr.se
- Hjörne, E. & Säljö, R. (2008). *Att platsa i en skola för alla. Elevhälsa och förhandling om normalitet i den svenska skolan*. Stockholm: Nordstedts Akademiska Förlag.
- Hugo, M.(2007). *Liv och lärande i gymnasieskolan : en studie om elevers och lärares erfarenheter i en liten grupp på gymnasieskolans individuella program*. Jönköping : Jönköping University Press.
- Häggqvist S, Johansson L. (1998) Arbetsmiljön i skolan. Förutsättningar för samordning av internkontroll och utvecklingsarbete. *Arbetslivsinstitutet*, Arbetslivsrapport:12
- Ingestad, G. (2006) *Dokumenterat utanförskap : om skolbarn som inte når målen*. Lund: Sociologiska institutionen.
- Jönsson, A. (1990). *Skolk : en forskningsresumé*. Stockholm: Skolöverstyrelsen.
- Karlberg, M. & Sundell K. (2004) *SKOLK-Sund protest eller riskbeteende?* Forsknings och utvecklingsenheten, Stockholm, FoU-rapport
- Lahdenperä, P. (1997). *Invandrarbakgrund eller skolsvårigheter?* Stockholm
- Liedman, S. (2011). *Hets! En bok om skolan*. Stockholm: Bonnier.
- Lindblad, S, & Popkewitz, T. (2004). Historicizing the future: educational reform, systems of reason, and the making of children who are the future citizens. *Journal of Educational Change* 5: 229–247, 2004. Holland: Kluwer Academic Publishers.
- Lundgren, M. (2006) *Från barn till elev i riskzonen: en analys av skolan som kategoriseringsarena*. (Acta Wexionensia Nr 98/2006). Växjö: Växjö university press.
- Lundgren, M, & Magnusson, J. (2009). *Att inte följa den förväntade vägen : en studie om ungdomar utanför gymnasieskolan och om det kommunala uppföljningsansvaret*. Göteborg : FoU i Väst/GR
- Lätt att göra rätt- utvärderingsrapport över 1-2-3 modellen*. (2012). Ale kommun.
- Martinsson, L, & Reimers, E. (2008) *Skola i normer*. Malmö: Gleerups
- Nilsson, R. (2008). *Foucault: en introduktion*. Malmö : Égalité.
- Persson, B. (2004). ”Specialpedagogik och dokumentation i en skola för alla: En fråga om likvärdighet, rättvisa eller rättigheter”. *Utbildning & Demokrati*, 13, (2), 97-113.
- Popkewitz, T (2009). *Kosmopolitism i skolreformernas tidevarv : vetenskap, utbildning och samhällsskapande genom konstruktioner av barnet*. Stockholm: Liber

- Rose, N. (1989). *Governing the soul*. London: Routledge.
- Rose, N. (1995). Politisk styrning, auktoritet och expertis i den avancerade liberalismen. I K. Hultqvist & K. Petersson. (Red.), *Foucault. Namnet på en modern vetenskaplig och filosofisk problematik*. Stockholm: Gotab.
- Skolket åter i betygen. (2011, 11:e maj). *DN*. [Elektronisk resurs] www.dn.se
- Skolk ska synas i betygen. (2011, 11:e maj). *Aftonbladet*. [Elektronisk resurs] www.aftonbladet.se
- Skolverket. (2003). *Kartläggning av åtgärdsprogram och särskilt stöd i grundskolan*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2008a). *Allmänna råd och kommentarer för arbete med åtgärdsprogram*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2008b). *Studieavbrott och stödsatser i gymnasieskolan*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2008c). *Rätten till utbildning. Om elever som inte går i skolan*. Stockholm: Skolverket.
- Skollagen*, SFS:2010:800. [Elektronisk resurs] www.riksdagen.se
- Skolverket. (1994). *Läroplan för det frivilliga skolväsendet, (Lpf 94)*. Stockholm: Utbildningsdepartementet
- Skolverket (1980) *Läroplan för grundskolan (Lgr 80)*. Stockholm:Utbildningsdepartementet
- Skolverket (2010). *Skolfrånvaro och vägen tillbaka. Långvarig ogiltig frånvaro i grundskolan ur elevens, skolans och förvaltningens perspektiv*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2011) *PM - Betyg och studieresultat i gymnasieskolan läsåret 2010/11* Stockholm: Skolverket.
- Skolinspektionen (2008). *Varannan i mål. Om gymnasieskolors(o) förmåga att få alla elever att fullfölja sin utbildning*. Stockholm: Skolinspektionen.
- Skolinspektionen (2011). *Skolpliktsbevakning - Om rätten till utbildning för skolpliktiga barn*. Stockholm: Skolinspektionen.
- Sundell, K; El Khouri, Bassam & Månsson, J (2005) *Elever på vift. Vilka är skolkarna?* (FoU-rapport 2005:15) Stockholm: Socialtjänstförvaltningen.
- Statens offentliga utredningar (SOU1974:53) *Skolan som arbetsplats*. Rapport från undersökningar genomförda av utredningen om skolans inre arbete – SIA. Stockholm: Utbildningsdepartementet
- Tideman, M. (2004). *Den stora utmaningen om att se olikhet som resurs i skolan*. Malmö: Högskolan i Malmö

Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Göteborg: Elanders.

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

Wingård, B.(2007) *Åtgärdsprogram - för vems skull? Ett exempel på hur de studerandes egna erfarenheter tillvaratas i högre utbildning*. (Individ, omvärld och lärande. Forskning, 1404-983X ; 36) Stockholm: Lärarhögskolan i Stockholm

Bilaga 1

XXX-Gymnasiet

Åtgärdsprogram

med pedagogiska konsekvenser på individ-, grupp- och organisationsnivå

Datum:

Elev Klass

Närvarande

Eleven och skolsituationen

Mål

Åtgärder/Beslut

Utvärdering

Delaktiga i upprättandet:

.....
.....
.....

XXXXGYMNASIET

.....
Namnförtydligande
Rektor/Delegat

