

Umeå Universitet
Institutionen för Socialt arbete
C-uppsats
Vårterminen 2011

”Hur kan du bygga en båt?!”

En studie om vilken betydelse eleverna tillskriver projektet ”På rätt köl”

”How can you build a boat?!”

A study in what amount of importance the students ascribe the project “On an even keel”

Författare:
Josefin Sköld
Malin Widholm

Handledare:
Jens Ineland

Innehållsförteckning

1. INLEDNING.....	3
Syfte och frågeställning	3
2. BAKGRUND	3
2.1 På rätt köl	4
2.2 Vad innebär det lösningsfokuserade arbetssättet?.....	4
2.3 Skolans utformning.....	4
2.4 Olika kriterier för att diagnostiseras med ADHD.....	5
3. KUNSKAPSÖVERSIKT.....	5
3.1 Vad är ADHD.....	5
3.2 Skolans arbete med elever som fått en diagnos.....	6
3.3 Praktiska pedagogiska lösningar	8
4. TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER	9
4.1 KASAM	9
4.2 Socialt identitetsskapande	9
4.3 Avvikelse	10
5. METOD	11
5.1 Val av metod.....	11
5.2 Val av datainsamlingsmetod	12
5.3 Urval	13
5.4 Genomförandet av intervjuerna	14
5.5 Validitet, reliabilitet och generaliserbarhet	14
5.6 Sammanställning och bearbetning av data	15
5.7 Etiska reflektioner.....	15
6. RESULTAT	17
6.1 Förändrat lärande	17
6.2 Förändrad förståelse för sina egna förmågor.....	18
6.3 Förändrade framtidsutsikter	20
6.4 Förändrad känsla av gemenskap.....	21
7. ANALYS	22
7.1 Minskad känsla av avvikelse	22
7.2 Känsla av identitetsskapande.....	24
7.3 Känsla av mening	26
8. DISKUSSION	27
8.1 Metoddiskussion.....	27
8.2 Resultatdiskussion	28
9.REFERENSLISTA.....	31

1. INLEDNING

Sedan mitten av 90-talet har det blivit allt vanligare att tillskriva elever inom skolan medicinska diagnoser när de inte kunnat anpassa sig på ett bra sätt efter den pedagogik som används. När de har svårt att tillgodose kunskapsmålen används ofta en segregande lösning och en vanlig metod är inskrivning i särklass. ADHD-diagnosen är en av de medicinska diagnoser som på senaste tiden har ökat kraftigt. Elever med den diagnosen får ofta lösningen att gå i särklass för att skolan inte har resurser nog att inkludera dem i ordinarie skolmiljö (Hjörne & Säljö, 2009).

Det finns ett behov i samhället av att försöka hitta en bättre lösning inom skolväsendet för att elever med ADHD ska kunna få en så bra och anpassad utbildning som möjligt (Hjörne & Säljö 2009). Verksamheten På rätt köl, som är betydande i arbetet med den här studien, beskriver sig som en annorlunda form av skolverksamhet för elever med ADHD. Det är ett nytt projekt som har en vilja att utforma bra pedagogiska former för de här individerna genom en alternativ gymnasieutbildning. De försöker utveckla en speciellt anpassad form av undervisning som inte påminner om redan existerande och som passar bra för verksamhetens målgrupp. På grund av sitt nyskapande och nytänkande är verksamheten och dess medverkande ett utforskat område som blir intressant att undersöka. Eleverna är den viktigaste delen av verksamheten eftersom det är till dem den riktar sig. Det finns en vilja hos oss att få en bild av elevernas egna upplevelser av att vara en del i projektet. Fokus ligger på att se vad eleverna själva tillskriver som betydande i den nya pedagogiken som skapats fram som en ny skolform för dem.

Den forskning som går att sammankoppla med verksamhetens arbete handlar om hur elever med speciella behov behandlas och betraktas i andra skolmiljöer. I den tidigare forskningen saknas ofta elevernas subjektiva upplevelser av att vara en del i skolverksamheter. Det finns mycket forskning om segregerade grupper i grundskolmiljöer men den bortser ifrån hur eleverna själva känner av att vara en del av dem (Ingestad, 2006). Hellberg (2007) menar vidare att forskning kring segregerade grupper i just gymnasie miljöer är väldigt sällsynt och bristfällig. Hon belyser att det finns väldigt lite forskning kring elevernas egna upplevelser av segregering. Denna uppsats vill bidra till att den här delen av forskningen utvidgas. När eleverna som medverkar i projektet själva får berätta om sina upplevelser blir det en del i den utvidgningen.

Syfte och frågeställning

Syftet med uppsatsen är att undersöka för hur eleverna själva upplever det att vara en del i projektet genom den betydelse de själva tillskriver att verksamheten har för dem. Frågeställningen blir således; vilken betydelse tillskriver eleverna verksamheten?

2. BAKGRUND

I avsnittet behandlas vad På rätt köl är för verksamhet och hur pedagogiken är utformad. Det följs av en förklaring till vad deras grundmetodik innebär. En beskrivning av skolans utformning bidrar till förståelse för verksamhetens uppkomst. De medverkande eleverna har blivit antagna på grund av sin ADHD-diagnos och pedagogiken har utformats där utefter. Därför följer en beskrivning av vad som krävs för en diagnostisering.

2.1 På rätt köl

På rätt köl är en nystartad gymnasieform i Umeå. Den går ut på att under tre år låta nio elever, arbeta med att bygga en båt för att sedan ge sig ut och segla på Östersjön. Verksamheten drivs i privat regi och har utvecklats med hjälp av ekonomiska bidrag från sponsorer och en ideell stiftelse. Det har försökt att anpassa undervisningen för elever med ADHD. Grundtanken är att pedagogiken utformas för att efterlikna en arbetsplats med fokus på båtbygge. Ett av verksamhetsplanens tydliga mål är att lösningsfokuserad metodik ska användas som pedagogisk grund.

Utvecklingssamtal är något som lärarna valt bort inom projektet. Det för att vidareutveckla pedagogikens format som inte liknar den ordinarie skolans struktur. Förutom båtbygget tillkommer vissa teoretiska ämnen. Eleverna läser svenska, engelska och matematik under sina tre år och ämnena är uppdelade så att de läser ett ämne per läsår. Vid tiden för studiens genomförande är det matematik de undervisas i. Det finns ett mål att använda individuellt anpassad undervisning i största möjliga mån.

Sponsorer med kunskap inom socialt arbete, entreprenörskap och pedagogik hjälper verksamheten att utveckla sin metodik. De bidrar bland annat med material och kunskap för att båtbygget ska kunna fortskrida. Vissa av dem bidrar med kunskap som passar de teoretiska kurserna. Sponsorererna brukar också benämnas som samarbetspartners.

Målet med verksamheten är att eleverna efter tre år ska ha med sig tillräckligt med kunskap inom teoretiska och praktiska ämnen för att kunna etablera sig på arbetsmarknaden. Erfarenhet inom problemlösning, planering och initiativförmåga är exempel på andra viktiga delar som eleverna får och kan använda sig av i sitt framtida yrkesliv. Långsiktigt arbetar verksamheten därmed för att de ska kunna få de redskap som behövs i arbetslivet¹.

2.2 Vad innebär det lösningsfokuserade arbetssättet?

Lösningsfokuserat arbetssätt syftar till att motivera individen till förändring. Hur individen själv vill göra för att komma fram till en lösning är centralt när denna metod används. Det är viktigt att individen inte behöver konfronteras med sina svaga sidor. Fokusering på individens starka sidor är istället vanligt. Det är de starka sidorna som är intressanta och betydande för att individen ska uppnå sina mål. Det gäller att fokusera på framgångar och de ska uppmärksammas för att individen ska känna sig manad att fortsätta. Beröm och feedback är alltid viktigt när individen lyckats (Berg & De Jong, 2001).

2.3 Skolans utformning

Något som lyfts fram i forskning gällande skolans utveckling är den politiska ambitionen ”en skola för alla” som kom i och med den nyutformade läroplanen på 1980-talet. Det innebar en ambition att överbygga samhällsklyftor. Ett försök gjordes för att alla skulle få samma chans till lika skolgång. Det fanns en medvetenhet om att det skulle krävas olika metoder och pedagogiska hjälpmedel för att det skulle bli verklighet. Något som var viktigt var att tillgodose allas individuella behov (jmf Broady 2000, Sandin 1995, Persson 2001). Hellberg (2007) menar att dagens skola inte lever upp till begreppet ”en skola för alla” i och med att vissa elever segregeras och exkluderas genom tillexempel placering i särskola. Allas behov ska kunna uppnås i den ordinarie skolmiljön. På 90-talet kom ambitionen även att gälla gymnasieskolan.

¹ Nils Holm Projektansvarig för På rätt köl, samtal den 10 mars 2011 klockan 10.30

I Skollagen (1985:1100) står det att alla barn har rätt att gå i skolan, vilket gäller både grundskolan och gymnasieskolan. Skolplikten omfattar endast grundskolan och även om det finns en rättighet att gå vidare till gymnasieskolan så är den skolformen frivillig. Idag består gymnasieskolan av nationella program, individuella program för elever med speciella behov samt ett specialutformat program (Skolverket, 2006). Det finns ett krav på att längden på alla utbildningar ska vara treåriga med undantag för gymnasiesärskolan som är fyra år (Hellberg, 2007). Längdbestämmelserna kom genom den reform gymnasieskolan genomgick i början av 90-talet vilket gjorde att den innefattades av begreppet "en skola för alla" (Lund, 2006). Kravet på att vara godkänd i svenska, engelska och matematik för att få påbörja en nationell gymnasieutbildning har lett till att många elever börjar på det individuella programmet för att sedan gå vidare till någon utav de andra gymnasieutbildningarna. Det har lett till att fler än hälften av de eleverna inte fortsätter till ett nationellt gymnasieprogram (Hellberg, 2007).

Majoriteten av alla elever väljer att gå till gymnasieskolan efter grundskolan. Det största programmet är det samhällsvetenskapliga och därefter kommer det individuella programmet. Många av de ungdomar som inte har en vilja att studera vidare väljer ofta att söka in till praktiskt utformade program. Gymnasieprogrammet de väljer får betydelse för framtiden. Väljer de till exempel ett gymnasieprogram där arbetspraktik hamnar i fokus framför teori blir det något som påverkar deras liv (Ungdomsstyrelsen, 2005).

2.4 Olika kriterier för att diagnostiseras med ADHD

Perspektiven kring vad ADHD är och varför det uppkommer är många men sättet som individen diagnostiseras på är detsamma (Isaksson, 2009). Det görs av en psykolog enligt kriterier i DSM-IV som är ett psykologiskt redskap vid ställande av psykiska diagnoser. Individen ska inom en sexmånadersperiod passa in på minst sex av nio olika kriterier inom kategorierna ouppmärksamhet och hyperaktivitet/impulsivitet. Kriterierna inom ouppmärksamhet kan exempelvis vara att det finns svårigheter med att organisera uppgifter eller att behålla uppmärksamhet på aktiviteter. Inom kategorin hyperaktivitet/impulsivitet kan kriterierna vara att det finns svårigheter med att sitta still i klassrummet eller otålighet med att vänta på sin tur. Individen ska ha uppvisat minst två av de totalt arton kriterierna innan sju års ålder för att diagnosen ska få ställas. Kriterierna måste också uppvisas i fler miljöer än enbart en och det ska ha en negativ påverkan på individens vardagliga liv (Gillberg, 2005).

3. KUNSKAPSÖVERSIKT

Nedan följer en beskrivning av forskning som har gjorts vad gäller skolan och deras arbete med elever i speciellt behov av stöd. Avsnittet behandlar på vilka olika sätt skolan arbetar för att försöka hantera dessa elever och vad som är bra pedagogik för dem. Förklaringar till de olika perspektiv som finns på vad en ADHD-diagnos är blir relevant för att se vilken hänsyn som tas till detta inom skolan.

3.1 Vad är ADHD

Forskning visar att det inte finns någon enhetlig syn på vad ADHD är. Det finns olika perspektiv som beskriver diagnosen på olika sätt och det finns olika förklaringar till varför den uppkommer (Ljungberg, 2008). Isaksson (2009) har i sin avhandling gjort ett försök att beskriva de olika perspektiven. Det första av dem är det individuella/medicinska och det syftar till att förklara uppkomsten av ADHD med medicinska och psykologiska orsaker. ADHD-diagnosen ses som en sjukdom där läkaren tillskrivs makten att avgöra gränsen mellan att vara sjuk och frisk. I och med sjukdomsbegreppet avskrivs individer med ADHD ansvar för sin egen roll i det sociala samspelet. Ljungberg (2008) menar att det medicinska perspektivet förklarar ADHD med biologiska utgångspunkter. Exempelvis finns det de inom

perspektivet som förklarar att diagnosen beror på fel i dopaminsystemet i hjärnan. Det andra perspektivet som Isaksson (2009) behandlar i sin avhandling är det strukturella/materiella. Det förklarar ADHD som ett problem skapat av samhället. Samhällets konstruktion genererar problem för individen i och med dess hinder som exempelvis miljöer inom skolan som inte passar för alla. Det tredje perspektivet är det socialkonstruktivistiska vilket innebär att diagnosen ses som socialt konstruerat av samhället. Kärfve (2001) är en stark förespråkare för att diagnosen ADHD bör ses ur ett socialt konstruerat perspektiv. Hon menar att ADHD är ett begrepp som har skapats av samhället för att slippa ansvara för de som inte passar in i rådande normer. Isaksson (2009) drar paralleller mellan olika perspektiv på ADHD och tankar som finns inom handikappforskningen. Tankarna om att en person diagnostiserad med ADHD bör anpassa sig efter omgivningen går att koppla till ett medicinskt perspektiv inom handikappforskningen. Där ses en persons funktionsnedsättning² som något som bör åtgärdas för att denne ska passa in på ett så bra sätt som möjligt i samhället. Exempelvis genom att personen får någon form av extra resurs eller medicin. Isaksson menar vidare att de motsatta tankarna, som vill synliggöra att omgivningen bör anpassa sig efter individen, går att sammankoppla till den sociala modellen inom handikappforskning. Modellen syftar till att se den funktionshindrades³ problem som något som uppstår på grund av hinder skapat av samhället.

3.2 Skolans arbete med elever som fått en diagnos

Det har under alla tider funnits former av segregerade modeller för elever i skolan som ansetts avvikande. Exempelvis fanns det under sena 1800-talet såkallade minimikurser för flickor, fattiga och obegåvade. I början av 1900-talet sågs avskiljandet som ett sätt att skydda andra elever från de avvikande för att de ansågs vålla skada. Idag avskiljs vissa elever med målet att det ska leda till normalisering och återkommande till ordinarie undervisning. Hjärne & Säljö (2009) har kommit fram till att den form av segregation som förekommer idag främst består av att elever får börja i särklass. Den formen har ökat de senaste åren och det i takt med att diagnostisering av elever som inte klarar av skolans mål har blivit vanligare.

Haug, Egelund och Persson (2006) beskriver att det var först år 1990 som utbildning till specialpedagog kom. Vidareutbildningen var ett försök att lära lärarna anpassa undervisningen även till de eleverna med behov av särskilt stöd. Dock hade försöket inte någon större framgång då de nyutbildade pedagogerna hade svårt att ge råd till de ordinarie lärarna. 90-talet var även årtiondet då skolan blev mer resultatinkriktad, vilket missgynnade elever med behov av särskilt stöd då de hade svårt att leva upp till de mål som sattes. Det ledde även till en marginalisering av gruppen vilket har fortsatt i dagens skola (Isaksson, 2009).

I sin avhandling har Tideman (2000) fått fram hur skolan arbetar för elever med speciellt behov av stöd. Han menar att det vid ett diagnosfastställande börjar en diskussion i skolan kring vilken anpassning som är bäst för eleven. Ofta leder det till att eleverna skrivs in i särskolan för att ordinarie skolan har svårt att anpassa sin undervisning gentemot eleven på annat sätt. Det medför en stämpel på individen som avvikande. Inskrivning i särskolan leder till en segregation eftersom den egentligen inte är en del i den ordinarie skolan. Särskolan kan leda till försämrade förutsättningar inför framtiden för de inskrivna eleverna. Känslan av att vara avvikare kan få en betydande roll vilket påverkar individens självkänsla. Särskolans ekonomi påverkas oftast inte av antalet inskrivna elever. Risk finns då att de elever som är i

² Funktionsnedsättning är ett begrepp som ofta används inom det medicinska perspektivet (Lindqvist, Sauer 2007)

³ Inom det sociala perspektivet används ofta ordet funktionshinder (Lindqvist, Sauer 2007).

större behov av resurser inte kan få sina behov tillgodosedda. Elever skrivs in i särskolan för att få tillgång till de stöd och resurser som den skolformen kan erbjuda. Han menar vidare att om skolorna tilläts en bättre ekonomi skulle en inskrivning inte behövas utan stöd och resurser skulle kunna ges till eleverna ändå. Ambitionen ”en skola för alla” förlorar sin grundtanke när vissa elever behöver exkluderas från den ordinarie skolformen på grund av ouppnådda mål.

Den första lösningen för att stödja de elever som är avvikande i skolan brukar vara att använda sig av segregeringar. Det brukar innebära att skolan använder sig av specialundervisning och förflyttar dessa elever ut ifrån klassrummet (Verneresson, 2007). Ofta görs det för att det blir lättare för andra elever i klassen att kunna studera och för att lärarens arbete blir underlättat (Tideman, 2004). Emanuelsson (2001) har i sin forskning kommit fram till att skolan har två olika sätt att tänka kring pedagogiken vad gäller elever med ADHD-diagnos. Det ena perspektivet, det relationella, har fokus på hur omgivningen kan anpassas i relation till individen. Svårigheter som kan uppstå för elever beror på att miljön är dåligt lämpad för dem. Perspektivet bygger på tankar om att människan bör förstås i ett socialt sammanhang där denne skapas genom interaktioner med andra. Det andra perspektivet som beskrivs är det kategoriska. Med det menas att individen bör anpassa sig efter samhället och att svårigheter med anpassning går att förstås utifrån personens biologiska egenskaper. Beroende på vilket perspektiv som är rådande inom olika områden i den specifika skolan skapar det olika tillvägagångssätt för att hjälpa elever som diagnostiserats med ADHD. Börjesson (1999) beskriver att olika experter inom det medicinska perspektivet framhåller åsikter om att differentiering är en bra form för individer som fått diagnosen och att det finns många föräldrar till dessa barn som lyssnar och påverkas av detta. Isaksson (2009) menar däremot att föräldrar och elever är måna om att få vara inkluderade i den ordinarie skolundervisningen dock med extra resurser.

Ingestad (2006) beskriver i sin avhandling att en verksamhet påverkas och styrs av redan utpräglade diskurser. Diskurser är något som formar ett samhälle och som bidrar till en förståelse för hur människor tänker och agerar (Foucault, 1993). Enligt Isaksson (2009) har den enskilda skolan stor makt att själv tolka och redogöra för vilka elever som är i behov av särskilt stöd. Genom att skolan kan ses som en verksamhet går det att uttyda att dennes diskurser kan påverka hur tolkningen av dessa elever görs.

Haug (1998) har i sin forskning kommit fram till att det är bra för elever som diagnostiserats med neuropsykiatriska sjukdomar att inte behöva särskiljas från sin vanliga klass. Som det ser ut i skolan idag fungerar ofta inte specialundervisningen som den borde. Den är utformad på ett sätt som gör att elever stigmatiseras för att de är i behov av extra stöd. De får en känsla av att bli utpekade och det resulterar i sämre betyg eller ouppnådda mål när grundskolan slutar. Han menar att det är viktigt att eleverna istället får inkluderas i klassen för att de ska känna sig motiverade att fortsätta. Det tar bort fokus från elevens diagnos och därmed undviks känsla av avvikelse. Det faktum att det finns många elever som har behov av särskilt stöd i skolan gör detta svårt. Det finns inte medel som räcker till och det skapar ofta särlösningar i form av särklasser. Haug (1998) menar vidare att det i slutändan går emot det politiska målet att utforma ”en skola för alla”.

Ungdomsstyrelsen (2005) skriver i sin forskningsrapport att grupper som hamnat långt efter i skolarbetet känner sig utanför skolans sociala sammanhang och atmosfär. Genom det får de ofta svårare att etablera sig på arbetsmarknaden. Risken för att hamna utanför samhället ökar

om det uppstår svårigheter att nå sina mål i skolan. Det visar att det är viktigt för elevers framtid att få tillräckligt med stöd i skolan för att inte hamna efter.

3.3 Praktiska pedagogiska lösningar

Hellberg (2007) har gjort en etnografisk studie om elever som har diagnostiserats med Aspergers syndrom och som har valt att gå på ett specialanpassat program på gymnasiet. Syftet med hennes avhandling var att ta reda på hur ungdomarna upplevde hur det var att gå på programmet och hur deras liv sett ut fram tills att de började där. Hennes resultat visade att ungdomarna hade genomgått två uppskattade avgöranden i livet. Den ena uppträdde när de blev diagnostiserade med Asperger syndrom och den andra när de fick reda på att de hade kommit in på programmet. Genom att de fick sin diagnos ledde det till en förklaring av problematik som hade förekommit under tidigare skolgång. De fick på så sätt hjälp som de tidigare inte hade varit berättigade till. Diagnosen blev en del av dem själva och de tillskrev Asperger syndrom som en del utav sin identitet. Förklaringen till varför de hade stött på motgångar låg enligt dem själva i deras diagnos och de kände en lättnad på grund av det. Hellberg (2007) menar vidare att det är betydande för elever att få sin diagnos fastställd. Hon menar att det har betydelse för hur identiteten formas och utvecklas. Eleverna upplevde det viktigt att få individuellt anpassade lösningar för att ta till sig kunskap på bästa sätt. De tyckte att programmet var bra på att göra det och det var en viktig del för den trivsel som de kände. Det kändes också viktigt att få egen tid med lärare för att kunna berätta om just sina specifika problem med inläring.

Enligt Johansson (2009) formas gymnasieelever in i rollen som elev och tillägnar sig det som en del utav identiteten. Skolans ramar och sociala dimension påverkar hur rollen som elev ser ut. Det ser olika ut på olika skolor och elevrollen ser olika ut beroende på individens sociala klasstillhörighet, kön eller om det finns ett behov av extra stödinsatser. Johansson (2009) har vidare kommit fram till att en individs roll som elev på en skola påverkar det hur denne skapar en egen syn på sin identitet

Wallin (2008) betonar att struktur och kognitiva hjälpmedel brukar vara bra för elever med diagnosen ADHD. Varierande uppgifter är ett bra arbetssätt för eleverna som har lätt att förlora koncentrationen. Det är viktigt för eleverna att få känna delaktighet för att på så sätt få en ökad trivselnivå. Även Nilholm (2006) påpekar vikten av delaktighet i skolan. Han menar att klassrummet inte bara är en plats för lärande utan att det också är en arena för skapande av sociala roller. Huruvida elever känner sig inkluderade och exkluderade påverkas därför mycket av delaktigheten i skolan och undervisningen. Det är viktigt för eleverna att det får känna sig som en del i skolan.

Enligt DuPaul och Weyandts (2006) artikel om high-school elever med ADHD i USA är det en fördel för eleverna om undervisningen läggs upp på olika sätt och ger eleverna en variation i sitt sätt att lära. Något som tydligt framkom var att det är bra för eleverna att ge dem eget ansvar och på det sättet öka deras självförtroende. Att låta elever med ADHD studera i grupp och därmed hjälpa varandra framträdde också som ett bra sätt för att ta till sig kunskap. Anpassad klassrumsmiljö kan vara en fördel för elever med ADHD.

Kadesjö (2010) har kommit fram till att skolan bör arbeta med elever som diagnostiserats med ADHD på olika sätt. Han menar att det är viktigt att försöka skapa en struktur för eleverna som gör det lättare för dem att ta till sig det som lärs ut. Det är också viktigt att försöka bemöta eleverna med positiv feedback för att åstadkomma en ökad tro för elevernas egen förmåga. Vidare är det viktigt att samarbeta mellan varandra som lärare för att kunna ta tillvara på elevernas individualitet på bästa sätt och efter bästa förutsättningar. Miljön i skolan

är en viktig faktor för hur eleverna tillägnar sig kunskap. Ibland kan en bra åtgärd för dem vara att få undervisning i mindre grupp.

4. TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER

Valet av våra teorier har sin grund i en tanke om att människan är en socialt skapad varelse som kräver en social struktur för att utvecklas. Det finns en idé hos oss att elevernas upplevelser av att vara en del i projektet grundas i den sociala miljö som de befinner sig i. Studiens syfte behandlar vilken betydelse eleverna tillskriver projektet vilket gör att teorierna belyser vad som påverkar människors sätt att bemästra och se sin tillvaro.

4.1 KASAM

Antonovsky (1991) beskriver KASAM, känslan av sammanhang, med tre begrepp meningsfullhet, begriplighet och hanterbarhet, vilket får en att hantera vardagen på ett enklare sätt. Med dessa menar han att vi skapar vår vardag och att begreppen får en viktig innebörd när vi ställs inför möten, val och händelser. Antonovsky (1991) poängterar vikten av medbestämmande, att vi känner att vi är med och påverkar våra vägar i livet. Utan medbestämmande blir vi inte aktörer i vårt eget liv utan snarare åskådare. Han menar att hur vi vill leva livet beror på oss själva och hur vi väljer att handskas med de uppgifter vi ställs inför. Hur vi gör livet meningsfullt, begripligt och hanterbart är upp till oss själva.

Antonovsky (1991) beskriver ungdomstiden som turbulent för många. Även om ungdomen fått en bra grund till KASAM i barndomen kan betydelsen av den i ungdomsåren inte längre behöva spela någon roll. Oavsett om grunden är trygg så kan det finns något som känns fel under den här tiden. Det vilar en osäkerhet kring huruvida individen känner sig duglig eller inte. Framtidstron är ofta mörk och kantas av känslor kring vad som kommer att hända. Socioekonomiska förutsättningar, bekantskapskrets och utbildning har en betydande roll i ungdomars skapande av KASAM. Hur en ungdom känner meningsfullhet blir en bidragande faktor till hur framtiden upplevs. Det blir också viktigt att känna begriplighet i de olika delarna av livet för att de ska bli lättare att klara av. Det är också viktigt att delarna känns hanterbara för att det ska kännas mer motiverande att leva vidare. När det finns verktyg för att hantera sitt liv på ett bra sätt känns det bättre för individen. Känslan av sammanhang utvecklas under hela livet. Antonovsky (1991) menar att det ändå är under ungdomstiden och tidiga vuxenlivet som de största sociala rollerna skapas varvid vägen in till framtida vuxenlivet formas. Skolan är en stor del i ungdomars liv och får en central roll på grund av tiden den upptar. För ungdomen blir det därmed viktigt att skolan känns begriplig, hanterbar och meningsfull för att denne ska kunna bemästra sin vardag på ett bra sätt.

4.2 Socialt identitetsskapande

Mead (1972) utformade teorier om hur en människa ser på sig själv på olika sätt. Han menar att självet utformas genom interaktion med andra människor och genom de resoneringar som görs på varför människor agerar och handlar på olika sätt. De reflektioner och diskussioner, om sådant som finns i medvetandet, i förförståelsen och i vetandet som görs med sig själv och andra, påverkar en till att hitta sin egen förståelse för sig själv. Genom att använda olika symboler och genom att handla på olika sätt tillskrivs personen en identitet utav andra människor runt omkring. Denne blir bedömd utifrån det och tar till sig vad andra tänker om uttrycksätten som en del av sig själv. Mead (1972) beskriver detta med teorin symbolisk interaktionism.

Vidare menar Mead (1972) att en förutsättning för att människor ska utveckla sitt eget själv är att det finns en förståelse för andra människor runt omkring. En person bygger upp nya

erfarenheter i kontakten med andra människor och kan ta upp erfarenheten vid ett senare tillfälle för att reflektera över det, både med sig själv och med andra personer. En förutsättning för att självkänslan ska utformas är att det finns ett samhälle runt omkring som personen kan agera i utefter dess normer och värderingar. Genom interaktionen med andra får personen tankar om hur andra tänker om denne och varför. Reflektandet över sitt eget eller andras beteenden utvecklar självet och därmed självkänslan. Andras bedömningar av en själv påverkar hur synen på jaget ser ut. Något som Mead (1972) menar som grundläggande för att självet ska utvecklas är att det finns en fungerande kommunikation mellan människor och för att det ska fungera krävs en meningsfullhet. Meningsfullheten framkommer av att vi lär oss olika ords och gesters betydelse och vad dessa är användbara till.

Wenneberg (2001) förklarar identitetsskapandet med ett socialkonstruktivistiskt perspektiv. Det faktum att inget är naturligt utan att allt kan vara skapat av människan genomsyrar det tänkandet. En sak kan ses som självklart skapat ur naturen men det kan senare visa sig att så inte är fallet när det väl skrapats lite på ytan. Hur en individ reagerar känslomässigt kan uppfattas på olika sätt. Wenneberg (2001) använder sig av exemplet hur sorg kan ta sig uttryck. I Skandinavien förväntas vi reagera med tårar och det ses då som en naturlig handling. I en annan kultur skulle samma känsla kunna visa sig genom skrik och ilska. Hur vi ser på saker och ting beror alltså på vilken kultur och vilka sociala sammanhang vi ingår i. De sammanhangen kan också benämnas som institutioner. Samhället består av flera institutioner som skapats av människan. Individer föds sedan in i dessa etablissemang vilket leder till att de ser det som en naturlig del i de kontexter de befinner sig i. På det sättet skapas individen att förstå verkligheten på ett specifikt sätt. Med tiden tillkommer andra sociala sammanhang som påverkar individens personlighet, två klassiska är arbetet och skolan eftersom de ofta blir obligatoriska delar i en människas liv. Människors samspel med varandra blir därmed också betydande vid skapandet av en identitet.

Enligt Miller och Roses (1995) studie är arbete en betydande del i människors identitetsskapande. När personer innehar rollen som en yrkesverksam individ formas identiteten där utefter och i det har arbetets normer och värderingar en påverkan. Det är viktigt för individen att arbetet känns betydelsefullt för att det ska vara motiverande att komma tillbaka dag efter dag. För att det ska bli det är det viktigt för ledningen inom arbetsplatsen att försöka se individens subjektiva känslor. När människor trivs på arbetsplatsen bidrar det också till att arbetet blir framgångsrikt. De som har ledarrollen blir betydande för de arbetande individerna. De kan skapas en god arbetsatmosfär om ledarna uppfattar det som viktigt. En god arbetsplats att vara på gör att trivselfaktorn blir högre. Identiteten formas därmed av hur arbetet upplevs.

4.3 Avvikelser

Tideman (2000) beskriver hur de personer som får en diagnos blir bekräftade utefter den. Diagnosen blir ett substitut som visar hur personen bör behandlas och bekräftas. Han menar vidare att sjukdomar konstrueras ur ett socialt samspel. De ser olika ut beroende på rådande normer och värderingar i samhället. Det som i en tid anses vara fel kan vid en annan tid anses vara rätt. Diagnoserna kan därmed se olika ut beroende på vilken social kontext de befinner sig i. I sin tur påverkas personen som bär diagnosen utav det sociala sammanhanget runt omkring. Befinner sig personen i en tillåtande atmosfär där diagnosen inte blir framträdande blir avvikelserna inte heller tydliga. Om personen istället befinner sig på en plats där avvikelserna syns väldigt tydligt växer ett krav på anpassning för individen.

Enligt Goffman (2001) finns det tankar i ett samhälle om vad som anses normalt och vad som anses avvikande. De personer som inte passar in i bilden vi har av vad som är normalt blir

utpekade som annorlunda. De får på så sätt en bekräftelse från andra runtomkring om att något är fel och att den enda lösningen till att passa in skulle vara att normaliseras in i samhället. Han beskriver vidare att den som blir utpekad som avvikande får ett stigma. Personen tar till sig stigmat och gör sin identitet till en del av det. Stigmatisering kan ses som ett osynligt ärr som individen bär med sig. En person som blir stigmatiserad utvecklar ofta sin egen identitet efter de förväntningar som andra har. Det som anses avvikande har sett olika ut genom tiderna och ser olika ut i olika kulturer. Något som anses normalt i ett sammanhang kan anses avvikande i andra. Eriksen Hylland (2001) ger ett exempel på hur det i Sverige ses som avvikande för en man att ha många fruar medan samma sak anses fullt normalt inom andra samhällen. Han beskriver vidare att vad som bedöms vara normalt beror på olika kulturella normer och värderingar. En person som blir stigmatiserad utvecklar ofta sin egen identitet efter de förväntningar som andra har.

Svensson (2007) redogör för hur det inte går att finna en enskild normalitet i ett samhälle utan att den ser olika ut i olika sammanhang. Det handlar om olika kontexter som en person befinner sig i. En norm kan se annorlunda ut beroende på plats och tid vilket där och då formar vad som anses avvikande respektive normalt. Hon menar att det medför att det alltid finns avvikelser.

Hallberg et al. (2010) har gjort en undersökning om ungdomar som diagnostiserats med ADHD och hur de påverkas av det. Där beskrivs att de här ungdomarna är rädda för att bli tillskrivna en roll som annorlunda. De försöker anpassa sig på bästa möjliga sätt bland vänner och inom skolan för att betraktas som normala. Det sker en kamp mellan den egna acceptansen på att ha fått en diagnos och för att passa in på ett bra sätt i den egna sociala miljön. När diagnosen blir fastställd börjar de här ungdomarna se sin diagnos som en del av identiteten. Det startar en jämförelse där de tittar på hur de avviker från sina klasskamrater och varför. Ungdomarna känner att det blir svårt att ha en egen, personlig identitet utan den skapas hela tiden utifrån ADHD-diagnosen. De försöker hela tiden att passa in på ett bra sätt i omgivningen för att få en acceptans ifrån den sociala strukturen som skolan innebär. Det finns en tanke och en önskan om att inte vara annorlunda. Självkänslan för ungdomarna är låg vilket medför att de väcks känslor av att inte räcka till. De vill inte känna sig som annorlunda. Vad gäller tron på framtiden är den väldigt mörk. Det finns tankar om att deras avvikande beteende påverkar att de inte kommer få något arbete. De tror att de kommer få lov att fortsätta anpassa sig till det rådande samhället och att de kommer bli betraktade som avvikare. Det i sin tur leder till att eleverna känner att de kommer att få slita hårt för att någonsin kunna få en bra framtid. På grund av att anpassningen känns svår redan nu blir förhoppningarna om en god framtid väldigt låga.

5. METOD

I den här delen redogörs för hur studien genomförts.

5.1 Val av metod

Syftet med uppsatsen har varit att fånga elevernas egna upplevelser av att vara en del i projektet På rätt köl. Inom vetenskapsteorin görs ofta en avskiljning mellan olika forskningstraditioner genom begreppen kvalitativt respektive kvantitativt. Dessa förhåller sig till olika förankringar inom ontologin. Kvalitativa tankesätt har vuxit fram ur filosofiska beskrivningar som skådar världen subjektivt. Det vill säga att det inte finns en objektiv sanning på vad världen är och vad den består av utan att sanningen finns genom de levande tingens tolkning av den (Sohlberg, 2009). Inom de ontologiska tankar som har legat som grund för den kvalitativa utformningen ses människor som skapade ur ett socialt

sammanhang. Den subjektiva sanningen som finns inom varje individ betraktas som skapad av interaktioner mellan varandra (Bryman, 2011)

Bryman (2011) beskriver att den kvalitativa forskningsmetodiken är användbar för att studera hur människan själv tolkar och funderar kring den sociala verklighet som denne lever i. Metoden används ofta för att kunna skapa en förståelse för olika fenomen utifrån respondenters subjektiva beskrivningar av det. Sohlberg (2009) menar att det finns en tanke om att det krävs en förståelse för andra människor för att kunna skapa vetenskapliga bilder av olika företeelser inom kvalitativ forskning. Det har sin förankring i den ontologiska grundsyn att världen måste förstås som en subjektiv sanning. Den kvalitativa metoden kräver att kunskap söks genom andra människor eftersom att sanningen finns hos dem själva. Deras syn på vad världen är blir det sanna för dem själva och det är där kunskapen måste ta sin utgångspunkt för att kunna beskrivas. När den objektiva sanningen inte finns blir det viktigt att kunna förstå andra människor på ett så bra sätt som möjligt för att kunna gräva fram den subjektiva sanningen. Vi ville skapa oss en bild av På rätt köl utifrån elevernas egna ögon och betraktelseramar. Det var eleverna som hade den subjektiva sanningen som vi var ute efter i studien och de blev på så sätt de personer som vi ville skapa oss en förståelse för. Därför ansåg vi att det bästa sättet att uppfylla syftet var att använda kvalitativ forskningsmetod. I vår studie ville vi dyka djupare in i elevernas egna upplevelser av projektet för att kunna skapa oss en egen förståelse för det.

5.2 Val av datainsamlingsmetod

Genom att vi ville fånga elevernas egna upplevelser av att vara en del i projektet krävdes en kvalitativ datainsamlingsmetod där förståelsen för ett fenomen var central. Vi behövde ha en metod där det fanns plats att kunna ställa följdfrågor och fånga upp olika stämningar såsom exempelvis tvekande svar hos eleverna. Det var viktigt för oss att kunna hitta en datainsamlingsmetod som inte styrde eleverna till att svara på ett visst sätt utan som istället kunde fånga elevernas subjektiva upplevelser på ett så bra sätt som möjligt. Därför ansåg vi att den bästa metoden för datainsamling var intervjuer. Bryman (2011) beskriver att intervjuer är en vanlig metod när det gäller kvalitativa studier. Intervjumetoder finns inom både kvalitativa och kvantitativa studier men den ter sig i olika former. Den kvalitativa intervjun har i jämförelse med den kvantitativa en öppnare ställning till det som ska studeras. Intervjun i den formen används för att inte styra in respondenternas tankar och egna åsikter till den egna forskarens intressen allt för mycket. Det handlar om att kunna följa upp det som sägs och på det sättet få en djupare förståelse för respondentens egna tankar och funderingar (Kvale, 2009). I våra intervjuer ville vi kunna fånga upp elevernas egna berättelser och tankar. Det fanns en vilja av att inte vara för styrande för att på så sätt få en så rättvis bild som möjligt av hur de såg på sig själva och deras egna upplevelser i förhållande till verksamheten. Vi var inte ute efter att fånga in en objektiv bild av projektets form utan målet var att se de subjektiva upplevelserna av det. Den kvalitativa intervjuformen blev genom det den datainsamlingsmetod som skulle få oss att nå fram till det målet på bästa sätt.

Enligt Bryman (2011) finns det olika former av kvalitativa intervjuer. I den semistrukturerade intervjun används ofta någon form av intervjuguide för att styra upp vilka teman som ska behandlas. I vår studie var vi intresserade av att fånga elevernas upplevelser av projektet utifrån vilken betydelse som de tillskriver det. Vi valde att använda oss av en semistrukturerad intervju för att på bästa sätt kunna tillvarata elevernas egna upplevelser. Då vi var ute efter deras upplevelser av själva projektet och inte tidigare erfarenheter kände vi ett behov av att ha grundteman som fångade upp olika delar av det. Vi ville i största möjliga mån låta eleverna själva styra i samtalet för att fånga upp det som ansågs viktigt för dem men valde att utgå ifrån en intervjuguide med större teman för att inte frångå allt för mycket från upplevelserna

av projektet som sådant. Det för att inte eleverna skulle hamna i ett beskrivande av delar av livet som inte tog sin utgångspunkt där. Temana handlade om olika delar ur projektet som eleverna fick beskriva sina upplevelser av och hur de själva hade påverkats av det. Vi var noga med att ställa följdfrågor för att deras egna berättelser skulle bli det styrande i intervjun. Kvale (2009) skriver att semistrukturerade intervjuer kan göra det lättare att få fram information och att sedan analysera det som sagts. Genom att vi använde oss av en semistrukturerad intervjumetod påverkade det till att det senare gick lättare att strukturera materialet vilket underlättade analyseringsarbetet.

Ett mänskligt möte är en förutsättning för att bygga upp en relation. Det krävs vidare en god relation mellan människor för att det ska växa en trygghet mellan dessa. Trygghet är viktigt för att våga berätta om sig själv på ett sätt som känns naturligt (Gordan, 2004). Vi anser att vi genom intervjuer kan bygga en relation med eleverna och att det hade varit svårt vid en metod där vi använt oss av enkäter. Genom att bygga upp en relation med dem anser vi att det blir lättare för eleverna att känna trygghet att våga berätta om sig själva, vilket i sin tur kan leda till en sannare bild av deras egna upplevelser.

Vi valde att inte ha några färdigställda frågor i intervjuguiden utan att istället utforma grundteman för att inte bli låsta vid intervjutillfället. Under intervjuerna ville vi kunna följa upp det eleverna pratade om och låta deras egna berättanden bli det centrala. Vi ansåg att det blev lättare att kunna följa upp eleverna och låta de styra om vi inte redan hade utformade frågor. Det fanns hela tiden en vilja av att skapa en så djup förståelse som möjligt för elevernas egna tankar och upplevelser. Bryman (2011) skriver hur olika företeelser kan påverka hur respondenter svarar. Det kan exempelvis vara en påverkan som sker i och med hur intervjuare ställer frågor. Det fanns en medvetenhet om att vi som intervjuare kunde leda eleverna till att berätta om upplevelser på ett annat sätt än de egentligen skulle i och med sättet att ställa frågor. På grund av det ville vi inte vara styrda av redan färdigformulerade frågor. Vi ville forma frågorna efter hur eleverna berättade om olika fenomen inom verksamheten och om sig själva. Hade vi formulerat frågorna i ett tidigare skede anser vi att våra förutfattade meningar om vad projektet innebar kunde ha påverkat mycket till vilka frågor som utformades och därmed vilka svar vi fått.

5.3 Urval

På projektet går det nio elever. Bryman (2011) skriver att ett urval där samtliga av de som är tänkta att undersökas tillfrågas kallas för ett totalurval. Det låga antalet gjorde att urvalsgruppen innefattade samtliga elever vilket betyder att det blev ett sådant. Den första kontakten med projektet var via en universitetslektor på institutionen för socialt arbete. Kontaktuppgifter hämtades från denne. Sedan togs kontakt med de ansvariga för projektet och de bestämde tid för att träffas för att kunna få reda på hur syftet var utformat. De godkände studiens genomförande. Under en halvdag gjorde vi sedan ett studiebesök där vi träffade eleverna och fick en inblick i deras vardagliga arbete. Samtliga elever som medverkar i projektet var närvarande under studiebesöket. Vi samlade eleverna och lärarna för att berätta om vår studie. Eleverna fick sedan skriftlig information om innebörden att vara med och sedan en möjlighet att fylla i en svarstalong om intresse fanns. Alla eleverna var dock inte med under vårt informationsmöte utan några fick enbart skriftlig information. Det kan ha påverkat vår urvalsprocess genom att de personer som inte fick muntlig information kan ha fått antingen större eller mindre intresse av att medverka. Det innebär att det totala urvalet kan ha kommit att påverkats genom olika tydliga informationsanföranden. Av etiska skäl kan vi inte redogöra för könen på intervjupersonerna då det skulle minimera anonymitetsskyddet. Totalt var det fyra elever som ville ställa upp. Det innebar att fem elever själva valde att avstå. Holme & Solvang (1997) beskriver det som självselektion när personer själva väljer in sig i

undersökningsgrupper. Det kan ge en viss påverkan på resultatet när inte alla vill vara med och det går att fundera kring av vilken anledning de inte gör det.

Något som också kan ha påverkat vår urvalsprocess är det faktum att lärarna tog över ansvaret för insamlandet av intervjupersonerna. Till en början fanns det en mening att insamlandet skulle ske samma dag. Eleverna ville dock ha mer tid till att fundera om de ville ställa upp eller inte. Lärarna tog då på sig ansvaret att samla in svarstalongerna och ge dem till oss. Det kan ha påverkat vilka som valde att ställa upp.

5.4 Genomförandet av intervjuerna

Intervjuerna genomfördes i På rätt köls lokaler under skoltid. Det var en mindre, klassrumsliknande miljö i närheten av en matsal som eleverna själva brukar äta i. Rummet som användes för intervjuernas genomförande var ett rum som eleverna själva brukar ha teoretiska kurser i. Kvale (2009) menar att det är viktigt att respondenterna känner sig trygga och bekväma vid intervjutillfället för att den subjektiva bilden ska bli så korrekt som möjligt utan yttre påverkan. Det fanns en vilja hos oss att eleverna skulle känna sig trygga i den miljön där intervjuerna ägde rum och vi valde därför att genomföra intervjuerna på deras hemmaplan. Vi ansåg att det lättare skulle kunna gå att skapa en bild av hur eleverna själva uppfattade det som de berättade om. Det finns olika delar som kan påverka vad intervjupersoner väljer att berätta och hur det berättar det. Som ovan nämnt kan intervjuares sätt att ställa frågor påverka vad eleverna berättar. Andra saker kan också vara hur relationen ser ut mellan intervjuare och intervjuperson, vad som har hänt tidigare under dagen för intervjupersonen eller förutfattade meningar från denne om hur intervjun kommer att genomföras (Kvale, 2009). Vi ville därför inte skapa en ytterligare påverkan på det som eleverna skulle berätta genom att de skulle befinna sig i en okänd miljö.

Vi var två stycken intervjuare vid samtliga tillfällen och valde att genomföra dessa på det sättet för att kunna få med observationer som annars hade varit svåra att urskilja. En av oss var observatör medan den andre av oss utförde intervjun. Vi valde att genomföra intervjuerna med eleverna enskilt var för sig på grund av att de inte skulle påverkas för mycket av sina klasskamrater. Det faktum att vi var två intervjuare kan ha påverkat i vilken grad eleverna vågade öppna upp sig och det i sin tur vilka resultat vi fått fram.

Intervjuerna spelades in med diktafon. Det gjordes för att kunna få en korrekt bild av vad intervjupersonerna sa och för att undvika att relevant information föll bort. Genom att spela in en intervju finns det risk för att intervjupersonerna upplever obehag och därmed riskerar relevant information att försvinna (Kvale, 2009). Vi var noga med att intervjupersonerna själva skulle avgöra om det var möjligt för oss att använda diktafon. Samtliga godkände det. Vi var noga med att begrunda och diskutera efteråt kring hur deras berättanden kunde ha påverkats av inspelningen.

5.5 Validitet, reliabilitet och generaliserbarhet

Kvale (2009) beskriver att det är viktigt att en studie förhåller sig till det tänkta undersökningssyftet genom hela studien. Det beskrivs som validitet. Det fanns en vilja hos oss att intervjupersonernas egna upplevelser skulle vara framträdande. Under intervjutillfället frågade vi ständigt om vi hade uppfattat det som sades korrekt och vi ville inte vara med och styra för mycket. Det var viktigt för oss att deras egna tankar och funderingar inte blev styrda av oss eftersom studiens syfte handlade om vilken betydelse de själva tillskrev projektet.

De ansvariga för projektet ville godkänna syftet och se att de överensstämde med deras tankar innan studien påbörjades. De var måna om att vi skulle påbörja genomförandet och de tyckte

att det kändes bra att få projektet utvärderat. En reflektion kring huruvida deras delaktighet i början påverkade vårt arbete framledes gjordes. Omedvetet kan vår analys ha kommit att påverkas av deras vilja och åsikter. Det kan ha funnits en omedveten styrning från deras sida om vad som skulle studeras och inte. Det är något som vi ständigt fört diskussioner kring under hela studien för att deras vilja inte skulle styra hur vi själva resonerade och drog våra slutsatser.

Vad gäller reliabiliteten handlar det om i hur stor utsträckning undersökningen skulle kunna göras om och trots det få lika resultat och slutsatser (Kvale, 2009). Studien är kvalitativ och i dessa studier kan det vara svårt att återskapa liknande situationer som tidigare. Den egna personen är med under hela processen vilket försvårar det faktum att kunna tillgå exakta resultat (Bryman, 2011). Vid intervjutillfället har vi dock försökt att inte påverka eleverna och vi har utgått ifrån samma intervjuguide vid samtliga intervjuer. När transkriberingarna genomfördes gjordes detta med noggrannhet.

Generaliserbarhet behandlar om resultatet av en studie går att generalisera till en större samling av människor (Bryman, 2011). Urvalet är litet i vår studie och behandlar enbart hur en grupp människor upplever ett enskilt projekt. Det som framträtt är dock att den pedagogiken som används inom ramarna för projektet fungerar för individerna som den berör. Generaliserande av resultat på grund av att andra människor har liknande förutsättningar kallas för analytisk generaliserbarhet (Kvale, 2009). Eleverna som medverkar har som gemensam faktor att de diagnostiserats med ADHD varvid det går att se att en sådan slags pedagogik som används där fungerar bra för elever med den problematiken.

5.6 Sammanställning och bearbetning av data

Analysarbetet påbörjades genom ett transkriberingsarbete med de inspelade intervjuerna. Transkriberingen gjordes för att få ett tydligare datamaterial och för att arbetet underlättades med en utskrivnen intervjutext. Det blev mer överskådligt då. Vi valde att transkribera ord för ord för att få en korrekt uppfattning om vad eleverna menade med det som de berättade. Utifrån det försökte vi sedan att hitta olika teman som passade in under vilken betydelse som eleverna tillskrev projektet. Vi hittade fyra centrala teman som beskrev delar som eleverna beskrev som viktiga. Temana har vi sedan i analysarbetet kopplat till teoretiska begrepp och forskning som varit en utgångspunkt i arbetet med uppsatsen.

Vi har varit inspirerade av hermeneutik i arbetet med analysarbetet. Hermeneutik innebär att delar och helheter ses som komplement till varandra. Det krävs en helhet för att kunna uttyda delarna och tvärtom. Tolkning är en central del för hermeneutiken. Det finns tankar om att tolkning är en grund för att kunna förstå olika fenomen (Starrin & Svensson, 1994). Vi har tolkat det eleverna berättat för att kunna få en djup förståelse för deras egna upplevelser och deras egen beskrivning av den betydelse som projektet haft. I tolkningsarbetet har vi försökt att se elevernas upplevelser av olika delar och analyserat dessa utifrån en helhet. De olika temana som vi fick fram i bearbetningen av intervjuerna har kunnat sammankopplas till tre centrala förklaringar på varför eleverna tillskrivit verksamheten den betydelse som de gjort. Temana var olika delar hos eleverna som upplevts som föränderliga på grund av projektet och vi kunde sedan använda dessa delar för att förklara den tillskrivna betydelsen ur ett helhetsperspektiv.

5.7 Etiska reflektioner

De ansvariga för projektet hade ett intresse av att studien skulle genomföras och på grund av det var det måna om att intervjupersoner skulle finnas tillgängliga. Under första besöket delades informationen ut och några få fyllde i svarstalongen om intresse i enlighet med det

Langemar (2008) beskriver som informationskravet och nyttjandekravet med vikt på att deltagarna ska få information om vad de eventuellt väljer att delta i samt vad studien kommer att användas till. Tanken var att svarstalongerna skulle fyllas i och att vi sedan skulle ta kontakt med dem. Lärarna tog istället över ansvaret för införskaffandet av intervjupersoner. Ur etisk synpunkt har detta diskuterats. Förhållandet mellan lärare och elev är inte jämställt och i och med sitt yrke och kunskap har de viss makt över eleverna (Bergem, 2000). Att lärarna pratade med eleverna för att de skulle ställa upp kan därför anses oetiskt då eleverna kan ha känt att de inte kunnat säga nej. Vi var yttersta noggranna med att poängtera för eleverna, i informationsbrevet och innan intervjun startade att det var helt frivilligt att delta och att det gick att avbryta deltagandet när som helst. Att belysa för intervjupersonen att deltagandet är frivilligt beskriver Langemar (2008) som samtyckeskravet. Alla elever var inte närvarande vid den muntliga informationen utan en del fick endast informationen i pappersform utav lärarna. Huruvida detta påverkade vissa av dem negativt genom att de kanske inte kände sig delaktiga eller tillfrågade vet vi inte men är något som vi har funderat och diskuterat kring.

Då vi båda var närvarande vid intervjutillfället kan det ha medfört en starkare känsla hos intervjupersonen av att vara underordnad. Under intervjuer med endast en intervjuare och en intervjuperson kan intervjupersonen känna att intervjuaren har en viss makt då denne besitter viss kunskap som intervjupersonen inte har. Dock blir intervjuaren också i en sorts beroendeställning gentemot intervjupersonen eftersom deras deltagande gör studien möjlig. Alltså kommer förhållandet aldrig att vara jämställt (Trost, 2010). Något vi försökt tänka på är huruvida vi kan ha skapat en eventuell maktposition under intervjun. Vi har försökt att minimera risken för att intervjupersonerna ska uppleva det genom att vara i deras egen miljö och genom att försöka skapa en relation. Genom att intervjuerna genomfördes på elevernas skola kan det ha bidragit till en jämlikare position mellan intervjuperson och intervjuare i och med att de blir tryggare. De är vana vid projektets miljö vilket inte vi är.

Intervjuerna spelades in med diktafon och deltagarna tillfrågades innan och informerades om rätten att kunna stänga av den om de önskade. Av hänsyn till deras konfidentialitet lovade vi att radera ljudfilerna efter transkriberingarna. På grund av osäkerhet kring huruvida alla elever fått våra kontaktuppgifter vid första besöket fick de både mejl och telefonnummer till respektive intervjuare efter intervjutillfällena så att eventuell kontakt skulle kunna tas från deras sida vid behov.

Elevernas totala antal var nio, varav fyra stycken ställde upp. Risken att alla andra vet vilka som ställde upp och eventuellt vilka som i så fall sagt vad är därför påtaglig. Eftersom lärarna endast var två skulle urskiljandet av dem eventuellt också vara möjlig. Vid sammanställningen av resultatet har detta varit en viktig del som det försökts ta hänsyn till i den mån det gått i och med vikten av att lova deltagarna konfidentialitet. Namn och andra identifierbara uppgifter har därför tagits bort vid sammanställningen av resultatet. Irrelevant information om deltagarna är heller inte redovisat.

Eftersom eleverna var 15 år eller äldre bad vi inte om föräldrarnas samtycke. Vetenskapsrådet (2002) bekräftar att det då inte är ett krav men att det är viktigt för forskarna att förvissa sig om att deltagarna är medvetna om studiens syfte och innebörd. Reflektion kring elevernas mognadsgrad gjordes dock innan påbörjandet. Eftersom vi ansåg att frågorna inte var så känsliga ansåg vi att intervjuerna kunde äga rum.

Något som går att diskutera är huruvida vår uppsats påverkar eleverna. Eventuellt kan våra teorier och slutsatser påverka eleverna att se på sig själva på ett speciellt sätt. Vi kan, genom texten, ge eleverna en bild av hur vi uppfattar dem vilket kan leda till att de sedan lever upp till den bilden och börjar se sig själva så. Genom uppmärksamheten som projektet ges finns även en tanke om att det tydliggör visst annorlundaskap som eleverna kan komma att känna. Becker (2006) beskriver hur individer stämplas efter sina handlingar. Risken att eleverna stämplas som annorlunda efter denna uppsats, som uppmärksammat dem på grund av sin ovanliga skolform, finns därför och det är något som har tagits hänsyn till.

6. RESULTAT

I resultatdelen presenteras fyra teman som visat sig vara viktiga delar i hur eleverna uppfattar betydelsen av projektet. Temana har tagits fram genom att markera i det transkriberade materialet och på så sätt finna framträdande utsagor från eleverna. Det gjorde att likheter i de olika berättelserna blev synliga och vi kunde se flera mönster som var viktiga delar i hur eleverna kände.

6.1 Förändrat lärande

Något som framträder i resultatet är att verksamheten skapar en pedagogik för eleverna som gör det lättare för dem att lära. En av anledningarna till det är att projektet är något nytt där strukturen skiljer sig jämfört med den ordinarie skolan. En mer flexibel vardag med färre elever och mer praktiska inslag blir betydande för elevernas lärande. Inlärningsförmågan påverkas av den nya miljön där fokus inte läggs på att uppnå kunskapsmål. Eleverna får prova en ny skolform. Det gör dem mer motiverade.

Det känns bra [lärandet]. Nu har man insett att det inte är samma sak. Man får alltid hålla på med nya grejer. Just nu är det bara plåtar men det är alltid något nytt.

Citatet ovan visar ett exempel på hur en elev upplever den skillnad som är relevant för hur pedagogiken är upplagd.

Något som också visas i resultatet är hur eleverna får vara med och påverka själva. Känslan av att själva få lösa problem samt att ta eget ansvar underlättar lärandet. Att själva ringa till sponsorer om något behöver beställas samt att ha flextid påverkar känslan av verksamheten som arbetsplats. Den mer praktiskt upplagda pedagogiken skapar bättre förutsättningar för eleverna att lära. Känslan av att känna sig hemma på vissa praktiska moment blir en del i de förutsättningar eleverna har för att ta till sig kunskap.

En annan del för elevernas tillägnande av kunskap är att fira när något lyckats. Ett mål att sträva mot ger motivation till vilja att fortsätta arbeta och lära. När det i sin tur uppmärksammas på ett positivt sätt bidrar det till en känsla hos eleverna som duktiga. Det skapar ökade förutsättningar för lärande.

Den individuellt anpassade metodiken blir betydande för elevernas lärande vilket påvisas med följande citat:

Det känns jättebra, det känns verkligen det. Asså jag vet inte hur jag förklara men det är som... jag har aldrig kunnat gå i en vanlig skola med jättemånga elever och ha en viss tid jag måste hålla hela tiden. Det är som svårt för mig. Då känns det som bättre att (...) kommer och säger att nu ska vi gå och ha matte och sådär. Det

känns som bättre för då slipper man hålla koll på andra klasskompisar som kanske blir jättesura för att jag inte kommer i rätt tid och så. Jag vet inte men det känns bra. Det är annorlunda på ett bra sätt.

Genom muntlig undervisning samt muntliga examinationer underlättas det för eleverna när matematik, svenska och engelska ska läras ut. Undervisningen anpassas individuellt för eleverna. Vid svårigheter läggs pedagogiken upp på ett sätt som skapar gynnsammare förutsättningar för lärande. Det finns ingen regelrätt pedagogisk modell utan individualiteten bekräftas och blir utgångspunkten i det arbetet.

Pedagogernas roll är en grundläggande förutsättning för lärandet. Deras metodik och engagemang resulterar i en känsla hos eleverna som duktiga. Det faktum att lärarna inte betraktas som ”vanliga” lärare uppskattas vilket i sin tur gör det lättare att lära. Resultatet visar också på att individens styrkor tas tillvara och att det ökar elevernas sätt att lära sig olika delar. Citaten nedan illustrerar hur elevernas kunskapsinhämtning blivit bättre på grund av pedagogernas sätt att vara.

Det är jävligt mycket du vet. De har inga förutfattade meningar å de bedömer inte nån för beteendet å du vet man kan skoja med dem och det är inte såhär att jag är lärare och jag kan inte svära och så och jag kan inte göra det utan det är bara som... lugnt.

Jag vet inte. Han gör som allting annorlunda. Allt är muntligt det gör det så mycket lättare. Och han... jag vet inte hur jag ska förklara men han gör allting roligt. Det är inte som en tråkig mattelektion där man sitter där och räknar i boken utan han gör det roligt. Då känns det som roligt att fara på mattelektionerna.

I resultatet märks även hur eleverna tillskriver att fokus på nuet är en del i lärandet. Fokusering på tidigare problematik skulle stjälpa mer än hjälpa. Med nuet i centrum blir det lättare för eleverna att ta till sig kunskapen när verksamheten inte koncentrerar sig på att bemöta deras tidigare utsatthet.

Asså när jag har berättat det så har dom bara sagt att du vi skiter i vem du var då för vi bryr oss bara om vem du är nu. /.../. Det känns bra för på andra skolan jag var den här [kriminell] även fast jag inte [gjorde kriminell handling] egentligen.

Ett annat resultat som kommit fram är att samarbetet påverkar hur eleverna lär sig. De olika kunskaper som eleverna besitter utnyttjas för att lära av varandra. Genom att motivera varandra till fortsatt lärande växer samarbetet mellan dem och gör att båtbygget fortskrider som planerat. För att tydliggöra hur samarbetet mellan eleverna påverkar förutsättningarna för lärande används följande citat:

De [klasskamraterna] vill alla sitt bästa och de pushar en hela tiden. De säger som det är att det är okej att göra fel om man skulle göra det. Det känns bra.

6.2 Förändrad förståelse för sina egna förmågor

Resultatet i studien visar på att eleverna har fått ett ökat självförtroende av att vara en del i arbetet. De har en fått en annan medvetenhet kring vad de själva kan. Det arbete som eleverna utför får dem att känna sig duktiga. De får bekräftelse från andra skolkamrater och lärare på det arbete de individuellt utför. Gruppen som helhet får också bekräftelse ifrån folk utifrån samt lärarna. Båtbygget får uppmärksamhet från andra organ så som universitet vilket medför att eleverna bemöts utifrån att de utför ett arbete. Responsen blir en del i elevernas ökade grad

av självkänsla. Det växer en medvetenhet berörande den egna kapaciteten som individ. Citatet nedan visar ett exempel på det.

Ja för att vara lite självisk så tycker jag att jag blivit mycket bättre på allting och jag känner mig mognare än förut än när jag bara gick i skolan och bara var hemma. Men nu tycker jag att det är så himla roligt och kul att alla andra men hur kan du bygga en båt och det är så roligt.

Resultatet visar på att eleverna tidigare uppmärksammats genom sina avvikelser. Självförtroendet har stärkts och en känsla av duglighet har växt fram hos dem. Verksamheten fokuserar inte på det avvikande hos eleverna utan försöker att lyfta fram de positiva aspekterna. I citatet beskriver en elev att det känns bra att känna att den egna kapaciteten finns där och att det tidigare inte varit så. Det visar på hur eleverna bygger upp en tro på sig själva genom att inte bli betraktade för sina avvikelser.

Förut så tänkte jag nog att jag kommer nog inte få någon bra utbildning eftersom jag inte klarade av skolan. Det var jag ju inte så glad över. Jag visste som inte vad jag skulle göra förut för att vara bra så jag vet inte. Jag tänkte att jag skulle inte få något jobb och jag skulle inte få någon utbildning. Men nu när jag började här så är jag hur glad som helst, typ känner mig duktig och bara längtar efter att få börja jobba.

De försöker att inte lägga någon vikt vid problem och förhinder, med exempelvis båtbygget. Eleverna får bekräftelse när något har gått bra. Genom att ett bra utfört arbete blir markerat med någon form av uppskattning påverkar det till en vilja hos eleverna att fortsätta arbeta. En intervjuperson åskådliggör, genom citatet nedan, betydelsen av att få bekräftelse för ett bra genomfört arbete.

Det är en stor grej att man måste få beröm. Att fira när man gjort något bra. Det känns mycket roligare att hålla på att göra saker då och fortsätta än om man bara ska göra samma sak hela tiden och sedan när man gjort något bra så ah vad bra så fortsätter man men om man skulle fira eller sådär är det roligare att hålla på.

Individens eget utförda arbete uppmärksammas som en viktig del för att båtbygget ska fungera. Det bidrar till att eleverna själva känner att de har en betydande roll. Den betydelsen påverkar eleverna positivt genom att de känner sig viktiga. En av intervjupersonerna konkretiserar att självförtroendet ökar av det och att det i sin tur skapar en medvetenhet om sin egen betydelse.

De hjälper mig att få bättre självförtroende. De säger att jag är jätteduktig och har speciella kunskaper och så. Det känns jätteroligt faktiskt. /.../. De har sagt att jag är en utav de bästa eleverna på (en maskin). Det känns hur bra som helst för jag visste inte det förut.

Det blir stimulerande för eleverna att kunna använda sina kunskaper till något som i slutändan blir ett färdigt resultat. Det skapar en starkare tro på dem själva vilket i sin tur ökar förståelsen för vad de kan. Det ser att det egna arbetet bidrar till en slutgiltig produkt. Genom att eleverna har fått en ökad förståelse för sina egna förmågor bidrar det till att de vågar ta mer ansvar i arbetet med båten. Visionen om det färdiga resultatet leder till en strävan att försöka komma framåt i arbetet. Citatet är hämtat från en av eleverna och visar på hur arbetet och dess tendens till att skapa en ökad självkänsla även skapar ett ökat ansvarstagande.

Jag får ta ansvar och jag får lösa problem själv och massa sådant där. Jag behöver inte låtsas, jag kan göra saker. Om jag gör fel då kan jag göra om det och jag behöver inte gå och fråga om lov eller sådär. Det är inte lika mycket som det var förut i skolan och då var det att man skulle fråga hela tiden, nu är det annorlunda. Man går bara och gör. Jag vet ju att jag kan.

6.3 Förändrade framtidsutsikter

Ett resultat som framträtt är att eleverna har fått en ökad tro om en god framtid sedan starten på verksamheten. Tidigare har de haft en framtidstro som varit kantad av en känsla av att inte känna sig duglig. Det i sin tur skapade en form av bitterhet inför det framtiden hade att erbjuda. Citatet nedan åskådliggör den växande tron på framtiden hos individerna.

Förut visste jag inte ens, jag trodde inte ens jag skulle klara av grundskolan eller någonting. Jag kände att jag skulle hoppa av hela tiden sådär och jag orkade inte gå på någonting men nu är jag som jag har en framtid, kommer få jobb. Jag har vuxit upp. Allt sådant där. Jag är mer vuxen nu än jag var förut och jag tänker i helt andra banor och jag ser verkligen att jag har en framtid.

Något som är betydande i elevernas ökade framtidstro handlar om den påverkan som pedagogerna har. Eleverna bemöts positivt när de funderar kring sina framtidsplaner. Det lyfts fram i samtal och diskussioner att de kommer att gå en god framtid till mötes. Pedagogernas sätt att försöka ge respons när något har gjorts bra påverkar att eleverna får en ökad tro på sina egna förmågor och därmed en ökad tro om framtiden. Pedagogerna influerar till en medvetenhet av vad framtiden kommer innebära genom att berätta att de får erfarenheter att tillgå genom båtkonstruerandet.

Elevernas självkänsla har bidragit till att de känner en tro på att framtiden kommer att te sig ljus framöver. Bemötande på det utförda arbetet som kommer från pedagoger, andra elever och människor utifrån skapar en upplevelse av förhöjd självkänsla. De känner att de klarar av mer än vad de tidigare gjort och det bidrar till en tro om ökade arbetsmöjligheter senare i livet. Deras egen förmåga upplevs av dem själva som viktig och det gör att de tror att de behövs på en framtida arbetsplats. Citatet tydliggör att känslan av att känna sig bra på olika delar skapar en ljusare framtidstro.

Ja, jag känner att jag får jättemycket. Jag vet inte hur jag ska säga det men ja jag vet inte men det är som när jag ska skriva mitt CV sen och söka jobb. Då kan jag som skriva alla möjligheter och alla kunskaper som jag har. Jag... Det känns som jag längtar. Jag vill bara börja jobba.

En annan del som bidrar till att eleverna känner mer tro på sin egen framtid handlar om de erfarenheter som de tillägnar sig via båtbygget. Genom att de får kunskap i olika praktiska moment bidrar det till tankar om ökade chanser för att senare få ett arbete. På grund av den uppmärksamhet som kommer utifrån, vad gäller det faktum att de bygger en båt, gör det att eleverna blir stolta över vad de utför. Det gör att de upplever att det finns de som skulle kunna anställa dem i framtiden. Nedan syns ett citat som visar på en annan framtidstro än tidigare och att en del i det ligger i det arbete som görs med båten.

Jag tänker att eftersom vi jobbar med så pass stor grej så då får vi så pass många bra utbildningar i olika saker. Det kan man ju använda sig av jättemycket senare i livet och det gör det enklare att skaffa jobb och så eftersom det är svårt att skaffa jobb nu för tiden.

Betydelsen av sponsorerna är en viktig del i elevernas tro om en bättre framtid. De bidrar till att eleverna får kontakter utanför verksamheten. I arbetet med båten krävs ibland att eleverna tar kontakt med sponsorerna och upprätthåller den. Det ses angeläget för framtiden, vilket konkretiseras genom följande citat.

De [sponsorerna] påverkar ju framtiden ganska mycket. Man får liksom ett ansikte utåt. Man får ju, ibland får vi uppgift att vi måste ringa och prata med dem och kanske beställa någon grej och sådär och då får man ju som ett ansikte utåt. Då ser de en och då blir det mycket lättare när man ska söka jobb och så när de vet vem man är och sådär.

Det finns också ett resultat som visar på betydelsen att få en andra chans i livet. Att få starta upp ett liv baserat på en ny form av gymnasieutbildning där inte ordinarie skolformer är framträdande ses som en del i att framtidstankarna nu blivit mer ljusa. Se citat.

Jag tror det är jättebra för framtiden för det är så pass bra utbildning och att det var som ett gymnasium att jag slapp tänka på alla prov och så hela tiden och jag måste... Jag vet inte hur jag ska förklara men det känns bara som en lättnad att få en ny chans.

6.4 Förändrad känsla av gemenskap

Ett annat resultat är att verksamheten ger eleverna känsla av delaktighet på ett annat sätt än tidigare. De har då inte känt samma tillhörighet som de gör nu. De blir en del i en grupp vilket upplevs som positivt hos dem. Genom ett gemensamt arbete mot samma mål för båtbygget dem samman. Alla tillskrivs en betydande roll för att bygget ska kunna fortskrida. Nedan tydliggör citatet att en enskild individs närvaro kan vara betydelsefull i en grupp.

De[klasskompisarna] ringer ju och frågar hur det är och så. Sist jag var sjuk så ringde (namn) halv åtta och frågade hej var är du? Och ja bra men asså jag är hemma för jag har ont i huvudet och han ba ja för jag har tänkt möta dig för jag vet att du inte vill gå själv från (...). Och då känns det ju ändå som att dom bryr sig.

Gruppen har betydelse för den enskilde individen genom den tillhörighet den får dem att känna. Uppmärksamheten för eleverna som grupp påverkar till att de känner att alla tillskrivs en roll. En kännedom om detta leder till bra samarbete. Betydelsen av gemenskapen syns också i och med att de brukar umgås på fritiden. I och med det skapas inte bara en gemenskap under skoldagen utan för med sig en samhörighet även utanför byggnadens väggar. Nedan beskriver en elev hur verksamheten bidragit till vänskap.

Aa men inte från början för då kände vi inte varandra. Men nu har vi blivit det [kompisar].

Lärarnas betydelse för gemenskapen framträder i och med följande citat:

Man kan komma och prata med (en utav lärarna) om det är något, utöver båtbygget om man känner att man har det jobbigt hemma eller något sånt där så känns det bättre. /.../. De ser ju direkt om det är någonting och då är det bara att gå och prata med honom så känns det bättre och sedan går man och jobbar.

Rollen som lärare innebär därmed inte endast att lära ut kunskap. Lärarna tillskrivs en roll i gemenskapen och avskrivs till viss del rollen som auktoritär ledare. Metodiken som används, tillåter eleverna att vara mer än just elever och pedagogerna att vara mer än pedagoger.

Arbetsrollen blir tydligare för eleverna och lärarna får därmed rollen som arbetsledare. Samtidigt går det att prata med lärarna om annat än arbete. Detta leder till att lärarna blir en del av gemenskapen.

Uppmärksamheten som verksamheten får blir betydande för gemenskapen. Media och sponsorerers bild av dem som grupp påverkar hur de ser sig själva i ett gruppsammanhang. Intresset av verksamheten som helhet bygger upp känslan av allas betydelse för ett fungerande båtbygge. Uppmärksamheten projektet får påvisas såhär angående tankar kring själva avseglingen:

Ja det är som pappa han säger att VK [Västerbottens Kuriren] kommer säkert vara där.

Ge varandra beröm ökar också känslan av gemenskap. Den enskilda individens betydelse för gemenskapen tillskrivs också vikt när de berömmar varandra. Citatet nedan förtydligar vikten eleverna själva tillskriver berömmet.

Jo igen, ibland kan jag tänka på att egentligen borde jag berömma alltid så för jag vet ju att jag blir ju glad om jag får beröm och inte bara av (en utav lärarna) och (en utav lärarna) utan av alla. Så då tänker jag att jag borde berömma andra också.

7. ANALYS

I den här delen ges en förklaring till varför eleverna tillskriver verksamheten den betydelse som de gör.

7.1 Minskad känsla av avvikelser

Eleverna har blivit bekräftade som individer med avvikelser i deras tidigare skolmiljöer. De har där blivit bemötta efter sina avvikande egenskaper som framträtt genom deras ADHD-diagnos. På rätt köl försöker att inte fokusera på diagnosen vilket gör att eleverna inte känner sig annorlunda i det sammanhanget. Andra runtomkring ser numera eleverna utifrån det arbete de utför och inte diagnosen de har. Eleverna blir medvetna om det och ser inte sig själv utifrån en avvikande position längre. Det faktum att eleverna numer har lättare för att ta till sig ny kunskap påverkas av det. Den speciellt anpassade pedagogiken för elever med ADHD som miljön bidrar till gör att de inte behöver anpassa sig på samma sätt som tidigare. Hallberg et al. (2010) skriver i sin artikel om elever i den ordinarie skolmiljön som inte upplevt att de passerat in. De har behövt anpassa sig efter den rådande atmosfären vilket inte har fungerat för dem. På rätt köl har istället skapat en pedagogik där elevernas förmågor lyfts fram vilket gör att de inte bekräftas utifrån sin ADHD-diagnos. Den är utformad på ett sätt som undviker att eleverna blir sedda som avvikare. Genom att eleverna själva blir betraktade efter det arbete de utför med båten behöver de inte rätta sig efter en viss struktur som inte passar dem. Ett praktiskt arbete i motsats till mycket teoretiskt stillasittande i klassrummet är en form som undviker att elevernas problem kommer fram. Eleverna får genom det lättare att utveckla sin egen kompetens. De blir inte längre personer som förhåller sig till sitt funktionshinder och lever där utefter. Istället får de en roll utifrån det arbete de utför. Deras tankar om sig själv konkretiseras inte utefter en avvikande position. Eleverna har genom projektet fått lättare att kunna ta till sig kunskap. Kunskapsinhämtandet påverkas av miljöns bidrag till en mindre tydlig avvikarroll. Detta i likhet med hur Goffman (2001) beskriver att en person blir en del av det avvikande särdrag som denne bär med sig och att detta formar ett sätt att leva på. Det blir ett framträdande drag för eleverna. Tidigare i skolan har de försökt rätta sig efter dess

struktur vilket medfört att deras avvikelser blivit tydligare och därmed något som eleverna försökt hantera. När det numer är en annan struktur anpassad efter deras egna förutsättningar skapas en känsla av att passa in istället för att betrakta sig som annorlunda. De lär sig att leva efter de förutsättningar som projektet skapar och det är det som formar individens sätt att hantera sig själv och sitt liv på. Den positiva synen på sig själva gör att de tror på att de kan ta till sig kunskap på ett sätt som de inte gjort tidigare.

Det faktum att eleverna inte längre känner sig som personer med en avvikande roll blir en av förklaringarna till varför de nu har lättare att se sina egna färdigheter. Den positiva responsen från både andra elever, lärare och människor utanför projektet gör att de avvikande sidorna inte hamnar i fokus. Det läggs istället på elevernas framträdande arbete med båten. Arbetet bekräftas positivt både för det gruppen gör som helhet och det individerna gör själva. Genom att eleverna inte blir betraktade som individer med avvikande sidor får de en bättre självbild. Avvikarrollen har tidigare varit synligare och eleverna har fått arbeta för att passa in i den sociala organisation som den förra skolan inneburit. Numer behandlas de utifrån det som de själva är bra på vilket gör att de växer in i den bekräftelsen. De anses behöva i verksamheten utifrån sina egna förutsättningar. Det finns ingenting som gör att de behöver försöka anpassa sig på ett sätt som gör det svårt för dem. Det som Hallberg et al. (2010) berör om att elever som diagnostiserats med ADHD själva känner att de inte passar in i skolan (avviker) och att det bidrar till känslor av oduglighet. I och med att eleverna i projektet inte berörs av känslan av att inte passa in utan snarare känner att de finns ett stort behov av dem känner de sig inte oförmögna i den kontexten de befinner sig i. Det blir därmed tydligt att elevernas sätt att inte bli betraktade som personer med avvikelser påverkar till varför de har en ökad förståelse för sina egna förmågor.

Framtidstron som har växt fram hos eleverna visar också det på att de inte längre blir betraktade som personer med avvikelser. De upplever att de inte blir betraktade för sina avvikelser inom projektets ramar. Innebörden i det blir att de får tankar om en plats för dem i framtiden där de passar in efter sina egna förutsättningar. Tidigare skolform har medverkat till en avvikarstämpel hos eleverna som bekräftat dem som annorlunda och därmed inte passande inom ramarna för en syn på vad som krävs för en god framtid. Eleverna känner att arbetet de gör nu uppskattas av andra vilket de inte upplevde att det gjorde innan. De betraktar sig själva som individer som passar in i samhällets struktur. Deras ökade framtidstro går på så sätt att förklara med deras numera uppskattade roll inom verksamheten. Hallberg et al. (2010) beskriver hur tron på framtiden ser ut hos ADHD-diagnostiserade elever. De menar att de ser osäkert på sin framtid på grund av deras diagnos. Det framkommer en osäkerhet på hur de ska göra för att få ett arbete som de kan hantera. Det resultatet går i linje med hur eleverna inom projektet tidigare upplevde framtiden. Det i sin tur visar tydligt att deras ökade tro på framtiden numera påverkas av att det inte behöver tänka i termer av hur de ska kunna passa in i sammanhanget. De känner att det växt fram fler jobbomöjligheter på grund av den ökade tron på sin egen förmåga.

Elevernas förändrade känsla av gemenskap har medfört till att de bekräftas som accepterade individer i verksamhetens kontext. Det känner sig inte som avvikare som måste försöka anpassa sig till andra "normala" individer för att passa in i projektet. Det sker relationer på ett plan som är i nivå med varandra. I Hallbergs et al. (2010) artikel beskrivs det att de ADHD diagnostiserade eleverna känner en oro för att de andra eleverna är bättre än vad de själva är. De känner att de behöver anpassa sig i relationen med dem för att uppnå jämbördighet. Verksamhetens elever behöver inte anpassa sig efter varandra, det finns inget behov av det eftersom de inte blir bekräftade med avvikelser och på så sätt finns inget krav på att anpassa

sig till människor som upplevs som bättre. Det går att betrakta som en anledning till varför eleverna på projektet känner mer gemenskap nu än tidigare.

Det faktum att eleverna blir formade efter den sociala kontexten som finns runt omkring dem är den huvudsakliga anledningen till varför de inte längre behöver leva upp till en avvikande identitet. Verksamhetens sociala sammanhang fokuserar inte på elevernas ADHD-diagnos. De behöver inte längre leva upp till en norm där de inte passar in. Kulturen och miljön på projektet gör att individerna inte blir betraktade utifrån sina avvikande sidor. Det överensstämmer med vad Goffman (2001) skriver om avvikelse. Han menar att en avvikelse uppstår i en social kontext och att det kan se väldigt olika ut. Genom att eleverna anses passa in i projektets struktur ser den normaliteten annorlunda ut än vad den ordinarie skolans gör. Precis som Svensson (2007) menar att normalitet ses som socialt konstruerat vilket i sin tur bestämmer formen på avvikelsen blir verksamheten en kontext som ser annorlunda ut jämfört med den ordinarie skolan.

Betydelsen av att eleverna inte behöver vara de individer som de tidigare varit ses av dem som en viktig del i projektets arbete. Eleverna behöver inte bli påmind om hur de tidigare blivit betraktade. Allt fokus läggs på nutiden och framåt. Det gör att de inte behöver bli bekräftade för de avvikelser som de en gång blivit. De får vara helt fokuserade på de positiva förmågor hos sig själva som projektet lyft fram. I jämförelse med det Hallberg et al. (2010) skriver om att de elever som diagnostiserats med ADHD ofta känner sig betraktade med en negativ stämpel så påverkar verksamheten till att dessa elever inte gör det.

Sammanfattningsvis påverkas elevernas förändrade tro på sig själva, deras förändrade lärande, deras förändrade framtidstro och deras förändrade känsla av gemenskap av att de inte längre får en stämpel som dåliga utan att de får en stämpel som bra. De kan ta till sig rollen som en person med betydelse för ett arbete. Båtbygget gör att de behövs. Det handlar inte längre om att de ska försöka anpassa sig efter den tidigare skolans struktur utan verksamheten har fått eleverna att känna att de duger som de är. De tillhör ett socialt sammanhang där de själva blir betraktade utifrån att de gör något bra. Det går i linje med vad Tideman (2000) beskriver om avvikande individer och deras krav att anpassa sig efter det rådande samhället. Projektet gör att eleverna känner att den anpassning de behöver göra fungerar för deras sätt att vara. De har hittat sin roll och den fungerar i den ram som formas under projektets normer och värderingar.

7.2 Känsla av identitetsskapande

Genom att vara en del i projektet har eleverna fått en känsla av förändrad identitet. De känner att deras förändrade sätt att lära, deras ökade förståelse för sina egna förmågor, deras förändrade framtidstro och förändrade känsla av gemenskap har sin grund i att de känner att de har fått denna förändrade identitet. I linje med vad Mead (1972) skriver om att identitetsskapande påverkas av den sociala verkligheten som en person befinner sig i har elevernas identitet påverkats av projektets struktur och sociala kontext. Tidigare befann de sig i en annan skolmiljö vilket då påverkade deras känsla av identitet. Projektet är en ny pedagogiks form och använder ett nytt sätt att bemöta eleverna vilket påverkar deras sätt att vara.

Vad gäller lärandet blir det lättare för eleverna att ta till sig kunskap på grund av den pedagogik som används. Pedagogerna står för ett utlärande som bidrar till att eleverna får en positivare syn på sig själva. Det i sin tur påverkar till att eleverna tar till sig det till sin identitet. I likhet med det Mead (1972) menar om interaktionens betydelse för identitetsskapande så blir just den en viktig del för på vilket sätt eleverna tar till sig kunskap. Genom arbetet med båten sker sociala interaktioner med både varandra och människor utanför

projektet. Det sker på ett sätt som undviker utanförskap då alla känner att de behövs. På grund av det utvecklas känslan av en förändrad identitet. Det i sin tur leder till att det blir lättare för eleverna att ta till sig kunskap. Pedagogerna står för en viktig påverkan på den kommunikation som förs inom verksamhetens ramar. De påverkar hur kommunikationen förs mellan eleverna. De försöker bidra till positiva konversationer som i sin tur leder till en förändrad identitetsbild. Mead (1972) menar att självet utvecklas av det som andra människor säger till en och av hur andra människor pratar om en. Eleverna har tidigare negativa upplevelser från skolan och blev ofta bekräftade för de avvikande sidor som dessa hade. Det blev en del av deras dåvarande känsla av identitet. Numer får de höra ifrån andra att de är individer med förmågor. Det gör att identiteten förändras.

I och med att projektet bemöter eleverna på ett annat sätt än de upplevt att tidigare skolan gjort blir känslan av en förändrad identitet förknippad med verksamhetens nya struktur. Pedagogerna bemöter eleverna utifrån det som de gör bra vilket skapar en känsla hos eleverna att de är duktiga och blir betraktade för det som är bra snarare än det som är dåligt. Detta kan även kopplas ihop med Mead (1972) och hans teori kring att andras bedömningar av en själv påverkar skapandet av en identitet. Eftersom verksamheten påverkar eleverna att se positiva delar av sig själva bidrar det till ett positivt identitetsskapande. Det i sin tur påverkar hur eleverna tar in kunskap. Med en ökad tro på sin egen förmåga blir det lättare att ta till sig av de pedagogiska metoderna.

Den nya miljöns påverkan på elevernas känsla av en förändrad identitet påverkar även synen på framtiden. Tidigare hade den dåvarande skolan en helt annan bild av hur dessa elevers framtid skulle te sig och de har blivit bemötta där utefter. Då sammanhanget de befinner sig i nu har en annan bild av deras framtid så påverkar det identitetsskapandet. I enlighet med det Wenneberg (2001) menar formas individen efter de sociala kontexter de befinner sig i. Det blir därmed tydligt hur olika institutioner kan påverka individer att se saker på olika sätt. Skolan som en sådan institution menar Wenneberg (2001) till stor del påverkar individen och tillskrivs därmed stor betydelse för identitetsskapandet. Den nya form som verksamheten står för bidrar till att eleverna förändrar sin känsla av identitet och därmed också sin framtidstro. Genom att projektet har en annorlunda social kontext än vad tidigare skolform haft gör det att det skapas olika värderingar om vad framtiden har att erbjuda. Eleverna förmår att se en positivare bild av framtiden på grund av sin egen förändrade identitet som i sin tur har skapats av de normer och värderingar som verksamheten består av.

Verksamhetens annorlunda pedagogik där känslan av arbete istället för skola tydliggörs blir också betydande för den förändrade identiteten och den nyformade framtidstron. Miller och Rose (1995) beskriver hur identiteten formas på en arbetsplats om individen känner att arbetet är betydelsefullt. I och med att eleverna känner att deras förmågor får betydelse för hur båtbygget fungerar blir det lättare för dem att till sig mer kunskap och lärandet påverkas positivt. Genom att arbetet skapar en upplevelse hos eleverna av att de har kunskap som behövs för att allt ska fungera, bidrar det till att de ser framtiden ljusare ut än tidigare. Det känns betydelsefullt för dem att arbeta och deras identitet växer utifrån det. Pedagogerna anser det viktigt för eleverna att de ska känna att de gör ett bra jobb och det är en viktig del i känslan av betydelsefullhet. Det är i linje med Miller och Roses (1995) undersökning där det framgår tydligt att ledarna har en viktig roll för att arbetstagarna ska känna trivsel och för att framgång ska uppnås.

Verksamhetens nya organisationsstruktur har bidragit till en sammanhållning som eleverna tidigare inte varit vana vid. Det i sin tur har påverkat deras identitet. Det faktum att de kan

känna denna förändrade gemenskap har att göra med den förändrade struktur som projektet står för. Verksamhetens normer och värderingar har inverkan på hur sammanhållningen ter sig. Elevernas känsla av förändrad identitet gör att de kan ta till sig och bemöta andra elever och pedagoger på ett sätt de inte gjort innan. I och med det reflekterar eleverna över sitt eget och andras beteende vilket Mead (1972) menar är betydande för skapandet av en identitet. Genom att eleverna anser att allas delar är viktiga för att arbetet med båten ska fortskrida bidrar det till en positiv reflektion över de andras beteenden. Det i sin tur skapar en annan form av identitetsuppfattning hos dem.

7.3 Känsla av mening

Eleverna känner att projektets form påverkar till att känna mening i tillvaron. Det blir betydelsefullt för eleverna att kunna se ett resultat av det arbete de utför. Tidigare skolform skapade ingen motivation till lärande på grund av brist till åskådliggörande av resultat. Den mening som eleverna nu känner tar sin grund i arbetet med båten. Synliggörandet av de olika momenten som görs i och med båtbygget gör att eleverna upplever stark mening med det som de lär sig. De finner det meningsfullt att lära sig olika praktiska moment för att det skapar ett resultat.

Deltagandet har påverkat eleverna på flera olika plan. I och med det har eleverna fått en annan motivation än tidigare. Känslan av meningsskapande som båtbygget medför gör det lättare för eleverna att ta till sig kunskap. Resultatet som syns när eleverna byggt en viss del av den gör att det ser en mening med det som de själva har lärt sig. Det i sin tur gör det lättare för eleverna att fortsättningsvis ta till sig ny kunskap. Meningsfullheten leder till att kunskapen känns mer betydelsefull än tidigare. När de känner att båtbygget får en betydande mening skapar det motivation till att ta eget ansvar. Då tillvaron tillskrivs större mening och därmed blir mer förståelig stärks känslan av att vara duktig. I och med att eleverna får bekräftelse på sin duglighet ökar även känslan av trivsel då en miljö med fokus på det som fungerar skapas. Det blir även lättare för eleverna att fokusera på det sammanhang där de nu befinner sig när känslan av kontexten som betydelsefull infinner sig hos dem. Därmed tillskriver eleverna en stor betydelse till den nya atmosfär som verksamheten skapar. I likhet med det Miller och Rose (1995) menar om arbetets betydelse skapar På rätt köl en mening för eleverna när det syns konkreta resultat.

Att kunna se vad de gjort bra i och med det praktiska bygget av båten tillskriver de en större mening åt berömmet. Detta åskådliggör det eleverna faktiskt kan på ett sätt de inte varit vana vid tidigare. De ser resultat när de arbetar med båten som gör att arbetet blir meningsfullt. Individernas egen del i arbetet blir viktigt för att resultat ska uppnås. Genom det ser de att deras egna förmågor blir betydande och därmed ökar förståelsen för vad de själva kan. De ser att de har gjort något bra. Betydelsen av att inte fokusera på det som varit utan på det som är nu blir också en motivation för eleverna. Det blir lättare att se det som de själva är bra på då eftersom de tidigare uppfattat sig själva som individer med svårigheter. Genom att det växer fram en positiv syn för vad de kan skapas en större mening än tidigare. Med ökad motivationskänsla blir det enklare att känna sig kapabel att klara av vissa moment och därmed ta åt sig av berömmet som kommer därefter. Enligt Antonovsky (1991) blir det betydelsefullt för en individ om de känner att de kan hantera tillvaron. Det blir viktigt för att individen ska kunna känna motivation till att fortsätta sitt vardagliga liv. Eleverna på projektet finner denna motivation genom att de har en ökad tro på sig själva. Det i sin tur gör att de vill fortsätta med båtarbetet.

Ett arbete som ger resultat och därmed en mening påverkar även elevernas syn på sin egen framtid. Genom att de ser att deras egna förmågor har varit medskapare till båtens utveckling

skapar det en tro om att de i framtiden också kommer kunna använda dessa färdigheter. Hur eleverna upplever uppmärksamheten från utomstående påverkar betydelsen de tillskriver båtbygget. Det ökar också elevernas syn på sig egen framtid eftersom att de upplever att andra personer utifrån ser deras egna färdigheter som viktiga. Elevernas framtidstankar påverkas till stor del av vilken mening de tillskriver projektet som helhet. Därmed påverkas även deras upplevelse av att förstå och bemöta eventuella hinder de stöter på senare i livet. Även här går det att se hur eleverna förmår att arbeta vidare genom det som Antonovsky (1991) beskriver som KASAM. I den teorin finns ett begrepp som benämns som begriplighet, vilket innebär att en person behöver kunna förstå varför denne gör som den gör. Eleverna känner att det förstår varför de arbetar med båten. De ser att de lär sig färdigheter som kommer vara användbara i fortsättningen. Genom den förståelsen blir det mer motiverande att arbeta vidare.

Tillhörigheten till en grupp skapas genom känslan av att förstå sig på andra som en del i sammanhanget vilket skapar en större känsla av gemenskap som eleverna inte tidigare känt. Betydelsen av samarbete blir lättare att förstå i en kontext där alla strävar mot samma mål, i detta fall att bli klar med båten i tid för avsegling. De känner att alla har en viktig del i arbetet. Det skapar en mening genom det resultat som framträder med båten. Hur denna känsla påverkar gemenskapen påverkas av elevernas motivation både enskilt och som grupp. Eleverna känner också att de behöver varandra för att komma vidare. I likhet med Antonovsky (1991) syns det att både meningsfullhet, begriplighet och hanterbarhet blir viktiga komponenter för eleverna att känna en ökad gemenskap.

Ungdomarna som befinner sig inom projektet har tidigare upplevt det svårt att införskaffa sig denna förståelse vid tidigare skolor. Numer känner de att de finns en meningsfullhet med arbetet de utför. De känner att de kan hantera sättet de arbetar på genom att de ser att deras förmågor bidrar till något resultat. De känner att de begriper varför de arbetar på det sättet som de gör vilket de vet beror på att de ska åka ut med båten och att de får något för det i framtiden. Antonovsky (1991) har teorier om att ungdomstiden är en betydande del för skapandet av en social roll och därmed en extra viktig tid för att ha en förståelse för meningen, hanterbarheten och begripligheten i sitt eget liv. I linje med det blir verksamhetens förändrade pedagogiska form en viktig del för att eleverna ska känna att vardagen går att bemästra på ett bra sätt.

8. DISKUSSION

Här nedan förs en diskussion kring vad som framkommit i resultat och analys vilket också kopplas till tidigare forskning. I slutet finns även förslag till framtida forskning.

8.1 Metoddiskussion

I studien har det lyfts fram ett starkt positivt resultat av projektet som skolform. Eleverna har uppfattat det som en hjälp till att få ett nytt och bättre liv på olika plan. De känner att det har fått dem att förändras. Det går att fundera kring i hur stor utsträckning som projektet i sig har påverkat till hur eleverna förändrats. Finns det till exempel något annat i elevernas liv som gör att de påverkats positivt i den höga grad som de gjort? Sedan går det att fundera kring om vi hade fått andra resultat vid andra förutsättningar än de vi utgått ifrån nu. Vid användandet av andra metoder eller andra sätt att ställa frågor hade ett annat resultat kunnat visa sig. Samtliga elever är dock samstämda i bilden de givit av projektet vilket skapar ett trovärdigt resultat.

Även om kontakten med projektet togs i början av processen så fick vi tillgång till intervjupersonerna sent. Detta ledde till att bearbetning av resultat, analys och diskussion gjordes under tidspress. Den tid till extra reflektion som vi önskat fanns inte, vilket kan ha

påverkat studien. Framförallt analysen har ett stort behov av tid för att bli så tillförlitlig som möjlig. Den tiden fanns inte, men det kan ha underlättat för oss att vi var två personer vilket medfört att vi haft fler kritiska ögon genom hela processen.

Studien tar upp elevernas upplevelse av att vara en del i projektet. Även om studien inte är stor, med endast fyra intervjupersoner och den gjorts under en kurs på totalt tio veckor så ger den en bild av hur eleverna uppfattar att vara en del i verksamheten. Eftersom fyra av totalt nio elever ställde upp kan en diskussion kring huruvida resultatet varit annorlunda om andra elever ställt upp även föras. Det tydliga resultat vi fick fram genom intervjuerna och som gjorde det lätt att se de tydligt framträdande temana till analysen styrker dock att studien åskådliggör de faktiska upplevelserna. Enhetligheten tyder på hög generaliserbarhet till de andra eleverna.

I resultatet har vi fått fram att verksamhetens pedagogiska metodik är uppskattad av eleverna. Det tydliga resultatet bidrar till diskussion kring huruvida denna pedagogik skulle kunna användas i andra skolverksamheter som kommer i kontakt med samma målgrupp. Som helhet har studien därmed bidragit till en ökad medvetenhet kring en helt ny pedagogik som fungerar för elever som diagnostiserats med ADHD.

8.2 Resultatdiskussion

Betydelsen som eleverna tillskriver projektet är att de har fått en förändrad tro på sig själva, att de har en ökad framtidstro, en förändrad känsla av gemenskap och ett förändrat sätt att ta till sig kunskap. Det i sin tur har dels att göra med deras förändrade identitet som projektet har skapat genom dess sociala sammanhang och struktur, dels att göra med den känsla de har av att inte bli bekräftade för avvikande sidor och dels av en känsla av att det som försiggår inom projektet är meningsfullt för dem. Projektet skapar ett sätt för eleverna att hantera sin vardag som fungerar bra. Pedagogiken som nyttjas är ny och annorlunda jämfört med vad eleverna varit vana vid tidigare. Det handlar om att bygga en båt och det är centralt i deras skolvardag. Teoretiska ämnen hamnar inte i fokus på samma sätt som förut utan praktiska moment är det viktigaste inslaget. Det gör att eleverna får en plattform för personlig förändring. Det blir en ny miljö med en ny socialstruktur där eleverna inte behandlas som de gjort tidigare. Denna förändring blir en central del i hur de tillskriver verksamheten betydelse. Genom att uppsatsen grundar sig i teorier som behandlar hur en människa påverkas av det sociala sammanhang som denne lever i, leder det till att förklaringarna finns i att eleverna formas av verksamhetens struktur. Eleverna har kommit från ett socialt sammanhang (den gamla skolformen) till ett nytt (På rätt köl). Miljön runt omkring blir betydande och bidrar till elevernas förändrade sätt att till sig kunskap, att tro på sig själva, att tro på framtiden och att känna gemenskap. Den nya miljön skapar förutsättningar för de här eleverna att få vara andra individer än de varit tidigare. En del i den förändrade miljön handlar om den lösningsfokuserade pedagogiken som används. Ett sådant arbetssätt innebär att det inte ligger fokus på dåtid utan istället på positiva aspekter av nutiden (Berg & De Jong, 2001). Eleverna menar att de blir uppmuntrade för det som de är bra på och det är en betydande grund i deras beskrivning av projektets innebörd. Den lösningsfokuserade pedagogiken som används är en viktig del i arbetet och blir en förklaring till elevernas upplevda förändringsprocesser som uppstått sedan start.

Resultatet visar att eleverna tillskriver verksamheten en stor betydelse för hur deras egen personlighet och identitet har påverkats. De har förändrats på många olika sätt sedan starten och det har till stor del påverkats av det nytänkande som verksamheten står för. Det har utvecklats en skolform som idag är unik i sitt slag. I den ordinarie skolformen arbetar pedagoger med att försöka få de elever som inte klarar av den ordinarie metodiken i skolan att anpassa sig efter den (Tideman, 2000). Verksamhetens pedagogik är istället anpassad på ett

sätt som passar de här eleverna och de behöver därmed inte känna sig otillräckliga. Det är en av anledningarna till den betydelse som eleverna tillskriver projektet. De får vara som de är och trots det passa in i miljön på ett bra sätt. De positiva beskrivningarna som eleverna ger går att se som en förklaring i att de blir bemötta som individer utan hänsyn till diagnosen. Eleverna känner sig inte som dåliga människor för att de inte klarar av skolan, vilket gör det tydligt varför de tillskriver projektet dess betydelse. Genom att de inte blir bekräftade utifrån att de har avvikande sidor som bör anpassas efter rådande klimat blir de säkrare på sig själva. Det inser att de har förmågor som de inte trott sig haft förut. Det går att se hur verksamhetens nya sätt att hantera elever som individer med förmågor istället för med hinder skapar bättre förutsättningar för dem. Det rådande arbetssättet bidrar till att se det som är bra och positivt och sedan arbeta utifrån det.

Tidigare forskning visar hur skolan brukar arbeta utifrån två olika modeller, det relationella och det kategoriska. Modellerna handlar om att antingen förändra individen till miljön eller att förändra miljön till individen (Emanuelsson, 2001). På rätt köls sätt att arbeta handlar om att försöka anpassa miljön efter individens behov. Tideman (2000) har i sin forskning fått fram att elever betraktas efter sin diagnos och att det ofta krävs att individen anpassar sig efter miljön för att denne ska uppleva att denne passar in. I resultatet har vi fått fram att eleverna känner att miljön är anpassad efter dem på ett sätt som inte gör att de betraktas som avvikare. De får utlopp för sina egna förmågor på grund av det praktiska inslag som verksamheten försöker eftersträva i sin metodik.

Ett försök till att hitta skolformer som passar för alla individer är viktigt för att alla elever ska få samma chans till kunskapsinhämtning och därmed skapa en "skola för alla" (Broady, 2000). Verksamheten kan ses som en bidragande del till det. Vi tror att det krävs olika anpassade modeller i skolan för att kunna hjälpa alla individer. Människor är inte identiska utan det finns så mycket olika i varje individ. Det gör att de inte går att lära alla människor på samma sätt och utifrån samma förutsättningar. Det kan därför vara viktigt att verksamheter likt denna växer fram som en alternativ pedagogisk metod. Det kan påverka till att fler verksamheter växer fram och att det i slutändan gör att skolformerna blir fler. Alla människor är olika vilket kräver att skolan anpassar sig till det. Genom att på rätt köl försöker ta ett steg mot att vara en annorlunda skolform kan det bidra till att den ordinarie skolformen också kan försöka utveckla delar av sin verksamhet till att passa alla. Vi anser att det är viktigt att den ordinarie skolformens pedagogik utvecklas för att passa alla elever så att alla kan få känna av att de kan utveckla sina egna förmågor. Det styrker även Haug (1998) genom att säga att det är viktigt att skolan inte exkluderar elever.

Skolans arbete med elever som diagnostiserats med ADHD består ofta av segregerade former (Vernersson, 2007). På rätt köl kan ses som en segregerad form av pedagogisk lösning eftersom att alla elever är antagna till programmet på grund av sin diagnos och metoden är anpassad där utefter. En segregerad lösning skulle kunna skapa känslor av avvikelser hos individer. I ett större sammanhang skulle elevernas medverkande i projektet kunna bidra till en form av stigmatisering hos dem. Resultatet som kommit fram är dock att eleverna känner att de inte blir behandlade utifrån avvikelser inom projektets ramar. Med ett utifrånperspektiv skulle eleverna dock kunna betraktas som annorlunda på grund av att de går på ett gymnasieprogram som inte betraktas som ett "vanligt" sådant. Ett förslag till vidare forskning kan vara att se hur andra människor som inte är insatta i projektet tänker om de här eleverna och deras förutsättningar.

Eftersom detta är På rätt köls första år som verksamhet skulle det vara intressant att se en uppföljning av denna studie. Att se hur eller om upplevelserna ändras under åren som kommer är något som bör undersökas. En uppföljning kring hur elevernas liv påverkades av deltagandet skulle vara intressant om några år när de avslutat sin utbildning och gett sig ut i arbetslivet.

9.REFERENSLISTA

- Antonovsky, Aaron (1991). *Hälsans mysterium*. Stockholm: Natur och kultur
- Becker, Howard S. (2006). *Utanför: avvikandets sociologi*. Lund: Arkiv
- Berg, Insoo Kim & DeJong, Peter (2001). *Att bygga lösningar: en lösningsfokuserad samtalsmodell*. Stockholm: Mareld
- Bergem, Trygve (2000). *Läraren i etikens motljus*. Lund: Studentlitteratur
- Broadly, Donald (red.) (2000). Skolan under 1990-talet: sociala förutsättningar och utbildningsstrategier. *Välfärd och skola* / [Donald Broadly ... ; Jan-Eric Gustafsson ...]. s. 5-133
- Bryman, Alan (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. 2. uppl. Malmö: Liber
- Börjesson, Mats. (1999) Det historiska spelet om skolans förmåner. *Locus*, Vol. 2, sid. 6-15
- DuPaul, George J & Weyandt, Lisa L (2006). School-Based Interventions for Children and Adolescents with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder: Enhancing Academic and Behavioral Outcomes. *Education and treatment of children*. Vol.29, no. 2, sid. 341-358
- Emanuelsson, Ingemar (2001). *Forskning inom det specialpedagogiska området: en kunskapsöversikt*. Stockholm: Statens skolverk
Tillgänglig på Internet: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=800> 2011-03-06 kl.16.12
- Engdahl, Oskar & Larsson, Bengt (2006). *Sociologiska perspektiv – grundläggande begrepp och teorier*. Danmark: Studentlitteratur
- Eriksen, Thomas Hylland (2000). *Små platser - stora frågor: en introduktion till socialantropologi*. Nora: Nya Doxa
- Foucault, Michel (1993). *Diskursens ordning: installationsföreläsning vid Collège de France den 2 december 1970*. Stockholm: Brutus Östlings bokförlag. Symposium
- Gillberg, Christopher (2005). *Ett barn i varje klass: om ADHD och DAMP*. 2., [rev.] uppl. Stockholm: Cura
- Goffman, Erving (2001). *Stigma: den avvikandes roll och identitet*. 2., omarb. uppl. [sic] Stockholm: Prisma
- Gordan, Kurt (2004). *Professionella möten: om utredande, stödjande och psykoterapeutiska samtal*. 2., omarb. utg. Stockholm: Natur och kultur

- Hallberg, Ulrika, Klingberg, Gunilla, Setsaa, Wenche & Möller, Anders (2010) Hiding Parts of one's self from others – a grounded theory study on teenagers diagnoses with ADHD. *Scandinavian Journal of Disability Research*. Vol.12, no. 3, sid 211-220
- Haug, Peder (1998). *Pedagogiskt dilemma: specialundervisning*. Stockholm: Statens skolverk
Tillgänglig på Internet: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=471> 2011-03-08 kl.13.48
- Haug, Peder, Egelund, Niels & Persson, Bengt (2006). *Inkluderande pedagogik i skandinaviskt perspektiv*. 1. uppl. Stockholm: Liber
- Hellberg, Kristina (2007). *Elever på ett anpassat individuellt gymnasieprogram: skolvardag och vändpunkter*. Diss. Linköping : Linköpings universitet
Tillgänglig på Internet: <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:liu:diva-11126> 2011-03-12 kl.10.22
- Hjärne, Eva & Säljö, Roger (2009). *Att platsa i en skola för alla: elevhälsa och förhandling om normalitet i den svenska skolan : [med samtalsguide]*. 2. uppl. Stockholm: Norstedts akademiska förlag
- Holme, Idar Magne & Solvang Krohn, Bernt (1997). *Forskningsmetodik – om kvalitativa och kvantitativa metoder*. Lund: Studentlitteratur
- Ingestad, Gunilla (2006). *Dokumenterat utanförskap: om solbarn som inte når målen*. Diss. Lund : Lunds universitet
- Isaksson, Joakim (2009). *Spänningen mellan normalitet och avvikelse: om skolans insatser för elever i behov av särskilt stöd*. Diss. (sammanfattning) Umeå : Umeå universitet
- Johansson, Monica (2009). *Anpassning och motstånd: en etnografisk studie av gymnasieelevers institutionella identitetsskapande*. Diss. Göteborg : Göteborgs universitet, 2009
Tillgänglig på Internet:
http://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/20234/1/gupea_2077_20234_1.pdf 2011-03-17 kl.15.38
- Kadesjö, Björn (2010). *Barn som utmanar: barn med ADHD och andra beteendeproblem*. Stockholm: Socialstyrelsen
- Kvale, Steinar & Brinkmann, Svend (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. 2. uppl. Lund: Studentlitteratur
- Kärfve, Eva (2001). *Hjärnspöken: DAMP och hotet mot folkhälsan*. 3. uppl. Stockholm/Stehag: Brutus Östlings bokförlag Symposion
- Langemar, Pia (2008). *Kvalitativ forskningsmetod i psykologi: att låta en värld öppna sig*. 1. uppl. Stockholm: Liber

Lindqvist, Rafael & Sauer, Lennart (red.) (2007). *Funktionshinder, kultur och samhälle*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur

Ljungberg, Tomas (2008). *AD/HD i nytt ljus*. Nyköping: Exiris

Lund, Stefan. (2006) *Marknad och medborgare – elevers valhandlingar gymnasieutbildningens integrations- och differentieringsprocesser*. Diss., Acta Wexionensia, Växjö: University Press.

Mead, George Herbert (1972[1934]). *Mind, self, and society: from the standpoint of a social behaviorist*. Chicago: University of Chicago Press

Miller, Peter & Rose, Nikolas (1995). *Production, identity, and democracy*. *Theory and Society*, 24: 427-467

Nilholm, Claes (2006). *Inkludering av elever "i behov av särskilt stöd" [Elektronisk resurs] : vad betyder det och vad vet vi?*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling
Tillgänglig på Internet: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=1824>
2011-03-03 kl.12.57

Persson, Bengt (2001). *Elevers olikheter och specialpedagogisk kunskap*. Stockholm: Liber

Sandin, Bengt (1995). Skapandet av det normala barnet. I Bergqvist, Kerstin, Peterson, Kenneth & Sundkvist, Maria (red.) *Korsvägar – en antologi om möten mellan unga och institutioner förr och nu*. Stockholm: Brutus Östling bokförlag

Sohlberg, Peter & Sohlberg, Britt-Marie (2002). *Kunskapens former: vetenskapsteori och forskningsmetod*. 1. uppl. Stockholm: Liber

Skollagen 1985:1100 3:1, 1:2

Skolverket (2006) *Läroplan för de frivilliga skolformerna Lpf 94: gymnasieskolan, gymnasiesärskolan, den kommunala vuxenutbildningen, statens skolor för vuxna och vuxenutbildningen för utvecklingsstörda*. Stockholm: Skolverket
Tillgänglig på Internet: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=1071>
2011-02-28 kl.13.13

Starrin, Bengt & Svensson, Per-Gunnar (red.) (1994). *Kvalitativ metod och vetenskapsteori*. Lund: Studentlitteratur

Svensson, Kerstin (red.) (2007). *Normer och normalitet i socialt arbete*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur

Tideman, Magnus (2000). *Normalisering och kategorisering: om handikappideologi och välfärdsolitik i teori och praktik för personer med utvecklingsstörning*. [Ny utg.] Lund: Studentlitteratur

Tideman, Magnus (2004). *Den stora utmaningen: om att se olikhet som resurs i skolan : en studie om "elever i behov av särskilt stöd" och definitionen av normalitet och avvikelse i skolan*. Halmstad: [Wigforssinstitutet för välfärdsvetenskap], Högsk.

Trost, Jan (2010). *Kvalitativa intervjuer*. 4. uppl. Lund: Studentlitteratur

Ungdomsstyrelsen (2005). *Fokus 05: en analys av ungas etablering och egen försörjning*. Stockholm: Ungdomsstyrelsen

Vernersson, Inga-Lill (2007). *Specialpedagogik i ett inkluderande perspektiv*. 2., [uppdaterad och utökad] uppl. Lund: Studentlitteratur

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

Tillgänglig på Internet: http://www.cm.se/webbshop_vr/pdf/etikreglerhs.pdf
2011-03-07 kl.15.23

Wallin, Annika (2008). *Att göra studiesituationen tillgänglig för vuxna med ADHD*. Specialpedagogiska skolmyndigheten. Västerås: Edita.

Wenneberg, Søren Barlebo (2001). *Socialkonstruktivism: positioner, problem och perspektiv*. 1. uppl. Malmö: Liber ekonomi