

SJÄLVSTÄNDIGT ARBETE

Våren 2008

*Sektion II
Pedagogik*

Det individuella programmet -för alla

Författare

Camilla Kjellsson
Roger Tapper

Handledare

Ingrid Lindahl

Abstract

Syftet med vår undersökning är att bidra med kunskap om elevers upplevelser och erfarenheter av skolan i allmänhet och med fokus på gymnasieskolans individuella program i synnerhet. Genom att göra elevers röster hörda kan vi få perspektiv på de förändringar som gymnasiet och särskilt det individuella programmet står inför. Inledningsvis redogör vi för olika teoretiska utgångspunkter utifrån olika infallsvinklar, där vi lägger tyngdpunkten på makten, demokratin och det sociokulturella. Vidare presenterar vi olika forskares syn på skolan generellt, på det individuella programmet samt olika politiska beslut som i högsta grad påverkar den svenska skolan. Metoden vi använde oss av är kvalitativ eftersom vi genomförde en fallstudie, där vi intervjuade nio elever. I vår undersökning fann vi att de elever som studerade vid gymnasieskolans individuella program hade en positiv inställning till programmet. De såg en fördel i att studera i en klass med ett färre antal elever. De poängterade också pedagogens betydelse med avsikt på bemötande och arbetssätt. Vidare framhöll eleverna att de fick det stöd som många av dem upplevt sig sakna, främst under sin högstadietid. Avslutningsvis sade eleverna att de såg med stor tillförsikt på sin framtid då de alla hade planer och drömmar av något slag.

Nyckelord

Individuellt program, IV- programmet, Anpassad studiegång, Gymnasieskola, Makt, Demokrati, Sociokulturellt perspektiv

Vi vill tacka vår handledare, Ingrid Lindahl, för att hon med sin gedigna kunskap och stora engagemang väglett oss fram till denna slutprodukt. Vi vill också tacka elever och den lärare på den skola, där vi genomförde våra intervjuer, för att de så positivt tog emot oss. Vi vill även tacka professor, Mats Trondman, för att ha inspirerat oss i detta arbete. Sist men inte minst vill vi tacka våra familjer för att ni stöttat oss på ett fantastiskt sätt under resans gång.

Innehållsförteckning:

1. Inledning.....	5
1.1 Bakgrund.....	5
1.2 Syfte.....	7
1.3 Uppsatsens disposition.....	8
2. Den politikerstyrda skolan.....	9
2.1 Utvärdering av gymnasieskolan och IV- programmet.....	9
2.1.1 IV som kompensatorisk lösning.....	10
2.2 Det individuella programmets syfte och målgrupp.....	11
2.2.1 De tre individanpassade undervisningsformerna.....	12
2.3 Regeringens nya gymnasieförslag.....	13
2.3.1 En internationell vy över gymnasieskolor.....	14
2.4 Betygens betydelse.....	16
2.4.1 Grundskolans resultat.....	17
2.4.2 IV- elever som får ett gymnasialt slutbetyg.....	18
3. Studiens teoretiska perspektiv och utgångspunkter.....	20
3.1 Bourdieus centrala begrepp.....	20
3.1.1 Det reproducerande samhället.....	23
3.2 Foucault - makt och normalitet.....	26
3.3 Dewey, demokratin och samhället.....	28
3.4 Skolkultur och skolframgång.....	29
3.5 Lärares betydelse för elevers prestationer.....	31
4. Problemprecisering.....	34
5. Metod.....	35
5.1 Val av metod.....	35

5.1.1 Metodkritik och tillförlitlighet.....	37
5.1.2 Etiska överväganden.....	39
5.2 Urval och avgränsning.....	41
5.3 Genomförande.....	41
6. Resultat.....	44
6.1 Erfarenheter från IV- programmet.....	44
6.1.1 IV – programmet av olika anledningar.....	44
6.1.2 IV- Gud vad pinsamt.....	45
6.1.3 Det var jätteskönt att komma till en liten klass.....	46
6.1.4 Det är mycket mer frihet nu.....	48
6.1.5 Man har ju ingen status på skolan.....	48
6.1.6 Kompisar betyder ju jättemycket, tycker jag.....	49
6.1.7 Ja vill ut o jobba o tjäna pengar.....	50
6.1.8 Jag fick MVG.....	51
6.2 Varför blev det IV?.....	51
6.2.1 Jag gick ner på byn, där satte jag mig med några andra som skolkade.....	51
6.2.2 De förstod inte att jag hade svårt med språket.....	52
6.3 En bra lärare e en som bryr sej.....	54
6.4 Ja vill bo o skaffa familj här i Sverige, leva Svenssonliv.....	56
7. Analys av resultat.....	58
7.1 Slutsatser.....	63
8. Diskussion och reflektion.....	65
Referenslista.....	70

Bilagor:

Bilaga 1 Missivbrev till berörd skola

Bilaga 2 Individuella programmets motiv

Bilaga 3 Från ungdomsgaranti till IV- program

1. Inledning

Det här arbetet handlar om gymnasieskolans individuella program, dess elever och dess framtid. På Dagens Nyheters debattsida, 2005-12-28, kunde vi läsa följande: ”Vi ställer hårdare krav för plats i gymnasiet”. Det var de fyra allianspartiernas språkrör som i en gemensam artikel presenterade ett färdigt skolpolitiskt regeringsprogram, under sin oppositionstid. Längre ned i artikeln stod att läsa att de styrande på sikt helt ämnade avskaffa det individuella programmet i sin nuvarande form. Istället ville de omfördela resurserna genom att det individuella stödet till elever som inte nådde målen, tidigarelades. I september 2006, blev det ett regeringsskifte i Sverige och regeringen har därefter alltmera inriktat sig på förändring i skolan, med bland annat det individuella programmet som en del i detta. Regeringens skolpolitik med avsikt på det individuella programmet innebär att resurser stegvis kommer att överföras till grundskolan. Anledningen till denna reformation är, enligt regeringen, att fyra av fem elever som börjar på ett individuellt program inte klarar av sina studier (Dagens Nyheter, 2005).

Denna artikel väckte vår nyfikenhet om det individuella programmet på gymnasiet och vår forskarresa tog fart. När nu nya kompassriktningar tas ut kring gymnasieskolan och IV-programmet är vi mycket intresserade av att fånga elevernas syn på det individuella programmet.

1.1 Bakgrund

I den tidsperiod som vi nu befinner oss sker kraftiga och snabba samhällsförändringar kontinuerligt. Gymnasieskolan är den skolform som gått igenom de största strukturförändringarna det senaste decenniet. Ett antal reformer i program- och inriktningsstrukturen och även betygssystemet har genomförts och är fortfarande föremål för utredning. Vad som förefaller uppenbart är att det finns en stor ideologisk skillnad mellan socialdemokraterna och dess stödpartier, vänsterpartiet och miljöpartiet samt de fyra regeringspartierna, moderaterna, centerpartiet, folkpartiet och kristdemokraterna.

Elever är en mycket påtaglig länk till samhället och deras sätt att fungera avgör i hög grad om skolan utvecklar en kultur som domineras av karriärtänkande, och därmed av beroende av utbildningssystemets meritproblem, en som domineras av kunskapsvilja eller en som domineras av tvång. Skolkulturen utgör en blandning av dessa tre element och naturligtvis av

andra som utifrån detta perspektiv inte uppmärksammas. Det senaste decenniets skolutveckling har skärpt spänningarna mellan dessa element mer än någonsin. Skolan som tolvårig förvaringsplats för alla, skärpt humankapitalistisk konkurrens och förväntningar från utbildningssystemets topp om att alla elever kan drivas av kunskapsvilja enbart, är exempel på detta. Olika omständigheter, så som stark social differentiering eller segregation kan göra att något av elementen kan komma att dominera över de andra. Då uppstår tre olika och mer renodlade skolkulturer, som består av samma element, men som dock kombineras olika beroende på deras olika inbördes dominansförhållanden. Förvaring och disciplin träder fram i tvångskulturen, medan karriärförväntningar och därmed beroendet av betyg eller liknande är i förgrunden för karriärkulturen. I kunskapskulturen träder kunskapen för dess egen skull fram som förgrundselement. I tvångskulturskolan beror tvånget på att skolplikten levererar en stor andel svårmotiverade elever till skolan (Persson & Andersson & Nilsson Lindström, 2003).

Vidare har Lindström & Arnegård & Ulriksson (2003), forskat kring tonåringars upplevelse av sin skolsituation. I ett frågeformulär, besvarat av 1 200 elever på högstadiet och gymnasiet, uppfattar alltför många elever sin tid i skolan som föga meningsfull eller inte meningsfull alls. Cirka var tredje elev i deras undersökning upplevde skolan som enahanda, tråkig, trist, lärarna bryr sig inte om eleverna, ingenting av det man sysslar med i skolan är meningsfullt eller intressant och vore det inte för kamraterna hade de inte stått ut. Hammarberg (1998) framhåller att, i en skola för alla är det av vikt att se till varje individs utvecklingspotential samt att eleverna får den hjälp som de är berättigade till.

En skola för alla innebär att alla elever ska ha tillgång till och få en likvärdig utbildning. För att barn och ungdomar ska orka med det svåra krävs att skolan tar tillvara och vidare-utvecklar alla barns och ungdomars starka sidor. För det behövs i första hand en god inlärningsmiljö som väcker lust och nyfikenhet att lära. Men dessutom behöver de barn och ungdomar som får svårigheter speciell hjälp. I första hand behöver de bli sedda, hörda och bekräftade. (Hammarberg, 1998, s. 9)

Begreppet *En skola för alla* är något som ofta förekommer i den litteratur som hör skolan till. Vad vi är intresserade av, med avsikt angående ovan nämnda begrepp, är huruvida det överensstämmer med grundskolan och det individuella programmets funktion. Har vi en grundskola som tar hänsyn till alla elevers behov och uppfattas som en skola för alla då så många elever slutar grundskolan med ofullständiga betyg, och är det så att IV- programmet

kommit att bli en slasktratt på grund därav? Med syfte på att drygt var tionde elev av olika anledningar går på IV- programmet kanske just IV- programmet kommit att bli en skola för alla?

Sedan 1970- talet har tanken att gymnasieskolan ska vara till för alla fått ett fast fäste i svensk utbildningspolitik. IV- programmet har uppstått för att den ambitionen ska bli verklighet. IV- programmets historia och förhistoria är följaktligen historien om hur uttrycket, *En skola för alla*, har tolkats. Formuleringen har levt och förändrat innebörd mot bakgrund av de senaste 30 årens utveckling på arbetsmarknaden. Den karakteriseras också av en växande ungdomsarbetslöshet samt ökade svårigheter att få jobb utan utbildning på gymnasienivå (Myndigheten för skolutveckling, 2006).

Trondman (2003) konstaterar, att om en ungdom som lever sitt liv i utsatta livssammanhang också lever i en tid när arbetslösheten är hög och möjligheterna att få jobb kräver att de klarar ungdomsskolan och studera vidare, så riskerar förhållandevis stora grupper av ungdomar att låsas in i en riskzon. Utsattheten förtätas eftersom det inte finns någon väg ut annat än via den utbildning som den egna insikten tar avstånd från. Det som Trondman tar upp stämmer väl överens med det som bland annat Broady kommit fram till i sin utredning, det vill säga, att den sociala differentieringen inom gymnasieskolan ökat. De elever som lyckats sämst i grundskolan samlas i det individuella programmet, där olika elevgrupper har mycket skiftande chanser att ta sig vidare till en ordinär gymnasieutbildning (SOU 2000:39).

1.2 Syfte

Förändringar i vår omvärld leder till krav på förändringar även inom skolan. Att förändra och ompröva är själva driften i systemet med målstyrning och resultatansvar och något helt nödvändigt i ett samhälle som utvecklas i en allt snabbare takt. På många områden i samhället sker förändringar som påverkar skolan. Yrkeslivet idag kräver nya kompetenser och flexibilitet. Nya verksamheter uppstår och gränserna mellan olika yrken suddas ut. Människors rörlighet över nationsgränserna ökar liksom den internationella handeln. Detta är förändringar som ställer högre krav på kunskaper och språkfärdigheter om andra människors livsvillkor, religion, kultur och politik. Vi står åter inför en genomgripande förändring av den svenska gymnasieskolan i allmänhet och det individuella programmet i synnerhet. Genom nya politiska beslut ska det individuella programmet kraftigt reformeras. Vårt syfte är att bidra

med kunskap om elevers upplevelser och erfarenheter av skolan i allmänhet och med fokus på gymnasieskolans individuella program i synnerhet.

1.3 Uppsatsens disposition

Vi inleder vårt andra kapitel med att redovisa olika politiska beslut som lett fram till vår nuvarande gymnasieskola. Vidare presenterar vi det individuella programmets bakgrund samt dess syfte och målgrupp. I kapitlet kommer fokus att ligga på individens undervisningssituation, integrering och segregering. Vi redovisar även en utvärdering av IV-programmet samt tittar lite närmare på våra nordiska grannländers gymnasieskolor. Betygen och grundskolans resultat är också något som vi kort återger. Sist i kapitel två redogör vi för de förslag som lagts fram angående den nya gymnasieskolan. I kapitel tre beskrivs våra teoretiska utgångspunkter i ett kultursociologiskt perspektiv där Bourdieus begrepp skildras, följt av Foucaults åsikter om maktens innebörd samt Deweys syn på det demokratiska samhället. Under punkt fyra återfinns vår problemformulering. I kapitel fem kommer vår metoddel där vi också redogör för olika etiska överväganden, urval samt studiens validitet. Under kapitel sex beskriver vi de resultat vi kommit fram till utifrån de intervjuer vi genomförde. I kapitel sju analyserar vi de resultat vi fått fram, för att avslutningsvis i kapitel åtta föra en diskussion och reflektera över vår studie.

2. Den politikerstyrda skolan

I det här kapitlet tar vi upp den historiska bakgrund som föreligger det individuella programmet, som fortsättningsvis även kommer att benämnas, IV- programmet. Vidare presenterar vi programmets syfte och mål samt en utvärdering av IV- programmet. Vi riktar också blickarna mot våra nordiska grannländer för att jämföra och se om våra utbildningar påminner om varandra eller om de skiljer sig åt.

2.1 Utvärdering av gymnasieskolan och IV- programmet

I statens offentliga utredningar (SOU 2002:120), utreds gymnasieskolan, efter tio års erfarenhet av programmen. Där konstaterades att många elever slutar gymnasieskolan efter endast ett år på ett individuellt program. I utredningen ifrågasätts om elevernas förutsättningar varit alltför bristfälliga eller om programmen inte lyckats skapa intresse eller motivera för fortsatta studier. En enkätstudie som genomfördes av Skolverket år 2000 visade bland annat att en av de vanligaste orsakerna till varför elever som går det individuella programmet inte går vidare till nationellt program är bristande motivation för studier. Vidare kunde också konstateras att det fanns en stor diskrepans mellan vad skolorna erbjuder och elevernas önskemål. Elevernas brister i förkunskaper sägs också vara en viktig orsak.

Statistik visar dock att det gjorts stora framsteg mot en universell gymnasieskola, då nästan alla elever går vidare till gymnasieskolan, men siffran är dock missvisande då drygt 10 procent av alla elever går på IV- programmet och mer än 80 procent av dessa aldrig går vidare till något av de nationella programmen. Endast 75 procent av studenterna får slutbetyg inom de fyra år som slagits fast för systemet. Ett stort problem är med andra ord de elever som hoppar av, vilket märks tydligast på programmen med yrkesinriktning. Höga avhoppssiffror tycks vara det pris som får betalas för en så ambitiös nivå på de yrkesinriktade programmen (Hultqvist, 2001a).

Trots att gymnasieskolan bygger på ideal om uniformitet och homogenitet förekommer i själva verket en omfattande informell segregering och ett omfattande socialt urval. Såväl Sveriges landrapport som annan forskning visar att fler barn från högre sociala skikt går på de akademiska, teoretiska programmen medan elever från arbetarklassen eller med invandrarbakgrund tenderar att gå på de yrkesinriktade och det individuella programmet (SOU, 2000).

De senaste decenniernas omfattande invandring till Sverige innebär en stor utmaning när det gäller att skapa ett rättvist utbildningssystem. Den utlandsfödda andelen av befolkningen har sedan 1960 ökat från 4 till 12 procent. Av Sveriges nio miljoner invånare är uppskattningsvis 1,8 miljoner, det vill säga 20 procent, födda utanför Sverige eller har minst en utlandsfödd förälder. Det svenska utbildningssystemet har inte fullt ut klarat av det stora inflödet. En indikator som pekar på detta är skillnader mellan svenskar och invandrare vad gäller risk att hamna på det individuella programmet på gymnasiet. Risken för detta är 5,2 procent bland infödda svenskar, 8,5 procent bland svenskfödda elever med utländsk bakgrund samt 21,4 procent bland utlandsfödda invandrare. Detta betyder att cirka 35 procent av alla studenter på individuella programmet har utländsk bakgrund (SOU, 2000).

OECD- gruppen, *Organisation for Economic Co-operation and Development*, internationell samarbetsorganisation för ekonomisk utveckling, pekar i sin undersökning på en rad områden där reformer skulle kunna bidra till betydande förbättringar. Till att börja med tycks svenskundervisningen för invandrarbarn (och deras föräldrar) vara alltför ineffektiv och långsam. Detta leder, enligt dem, till en ökad segregering såväl inom som mellan skolor. Dessutom påpekar de att IV- programmet inte verkar leva upp till fastställda mål. Det låga antal i denna grupp, som går vidare till de nationella programmen, verkar tyda på att eleverna antingen har inlärningssvårigheter eller är omotiverade. Det individuella programmet som åtgärd blir kanske aldrig riktigt framgångsrikt, varför fokus bör läggas på tidigare stimulans och inläring. Detta är ett argument för att det bör utvecklas alternativa program som bygger på exempelvis lärlingskap, menar OECD-gruppen (SOU, 2000).

2.1.1 IV som kompensatorisk lösning

Emanuelsson & Persson (2002), visar att elever som fått specialpedagogiskt stöd i grundskolan, på grund av bristande behörighet till gymnasiet, i allt större utsträckning hänvisas till ett IV- program, i jämförelse med andra elever. Nästan hälften av elever på ett individuellt program har fått specialpedagogiskt stöd i grundskolan. Hultqvist (2001a), menar att gymnasieskolan är ett illustrativt exempel på Sveriges likvärdighetsprincip inom utbildning. I praktiken är målet att säkerställa att alla elever går vidare från högstadiet och slutför en utbildning på gymnasienivå.

När det gäller frågan om integrering och differentiering så har den spelat en central roll i den politiska diskussionen om skolan. Den segregeringande integreringen bygger på den

kompensatoriska lösningen, medan den inkluderande integreringen eftersträvar att all undervisning sker inom ramen för den klass där eleven är inskriven. Genom att alla elever, oberoende av förutsättningar, prestationsförmåga eller intressen deltar i en gemensam undervisning läggs också en positiv grund för att kunna fungera i samhället som vuxna. Hultqvist (2001a) skriver sammanfattningsvis i sin avhandling att varianten av integrering som skolreformen förverkligat är den segregande. Införandet av det individuella programmet är ett tydligt exempel på en kompensatorisk lösning.

Wrethander Bliding (2007) exemplifierar detta i sin avhandling då hon reflekterar över att barn med utländsk bakgrund undervisades i en av skolan organiserad verksamhet som betecknades som ”stödsvenska” eller ”stödundervisning”. På så sätt medverkade skolan till att utmärka just den här gruppen barn och deras svårigheter med att hantera svenska språket. Då de plockades ur klassen/kamratgruppen och fick särskilt stöd och undervisning i just svenska, utmärktes de som avvikande och svaga, vilket också kommenterades nedlåtande från klasskamraterna. Elever med utländsk bakgrund uppfattades som avvikande.

Sammanfattningsvis kan vi konstatera att Wrethander Bliding kritiserar grundskolans undervisning som enligt henne segregerar elever som är i behov av särskilt stöd, i form av svenska som andraspråk, då man undervisar dessa i mindre grupper. Emanuelsson & Persson (2002), ser i sina studier att lejonparten av de elever som får specialpedagogiskt stöd under sin grundskoletid ofta återfinns på gymnasieskolans IV- program. I Hultqvists text kan vi ana ett samband med det som Wrethander Bliding tar upp. Nämligen att det både inom grundskolan och gymnasieskolan finns en form av segregande integrering.

2.2 Det individuella programmets syfte och målgrupp

Det individuella programmet har en annorlunda karaktär än andra gymnasieprogram. Motivet för det individuella programmet är *kompensatoriska* för de elever som saknar tillräckliga kunskaper, *motivationsskapande/vägledande* för de elever som är osäkra i sitt studieval, eller omotiverade för studier, samt *stödjande* för de elever som inte tagit in eller avbrutit sin gymnasieutbildning. Till individuella programmet kommer elever med vitt skilda förutsättningar och programmet måste därför utformas efter varje elevs specifika förutsättningar. Detta innebär att det för varje elev utformas en uppsättning mål i den individuella studieplanen som kan vara och ofta är unika för just den eleven. Det främsta syftet med det individuella programmet är att förbereda eleven för vidare studier till ett

specialutformat eller nationellt program. Programmet ska även kunna möta elevens speciella utbildningsbehov (Skolverket, 2001).

2.2.1 De tre individanpassade undervisningsformerna

Behörighet till de nationella programmen är godkänt betyg i de tre behörighetsgivande ämnena. Detta betyder inte att elever har tillräckliga förkunskaper för att klara ett nationellt program, vilket de har en kvalificerad plats för, i och med de godkända betygen. Dessa elever kan ha stora kunskapsluckor i andra ämnen. Eftersom de fått ägna behörighetsämnena extra stort utrymme, har andra ämnen fått stå tillbaka. Eleverna hänvisas då till IV- programmet (Skolverket, 2001).

Enligt Skolverket (2001) bör inte verksamheten på IV- programmet ensidigt inriktas mot de behörighetsgivande ämnena, svenska/svenska som andraspråk, matematik samt engelska. Många elever är skoltrötta efter att ha misslyckats med att nå målen, trots att de under lång tid ägnat mycket tid åt just dessa ämnen. Detta leder till att många elever känner motstånd och motvilja att arbeta med de ovan angivna ämnena. Ett sätt är att ge eleverna möjlighet att ägna sig åt verksamheter som de själva finner meningsfulla och uppskattar. Hur fördelningen och arbetet ska utformas för den enskilde eleven måste avgöras mellan elev och skola.

Här är det viktigt, menar Skolverket (2001), att de inom det individuella programmet får möjlighet att återställa sitt självförtroende och får bredda sin kunskapsbas genom att arbeta med andra ämnen än just de behörighetsgivande. Det som är viktigt för det individuella programmet är att eleven känner att han eller hon kan utvecklas, att tilltron till den egna förmågan stärks och att den egna självkänslan växer. För att eleven ska kunna nå målet med utbildningen kan detta ses som en nödvändig förutsättning. Det är också i enlighet med skollagens andra paragraf: ”Var och en som verkar i skolan ska främja aktning för varje människas egenvärde/...” (Skolverket, 2001, s. 13).

När det gäller det programinriktade individuella programmet (PRIV) så innebär det att eleven följer vissa grundläggande kurser på det nationella programmet, samtidigt som eleven läser behörighetsgivande ämnen från grundskolan där hon eller han saknar godkända betyg. Det programinriktade individuella programmet kan bedrivas för enskild elev såväl som i grupp. Målet är att eleven ska komplettera sina förkunskaper för att ha möjlighet att gå över till ett nationellt program (Utbildningsdepartementet, 2003).

Det finns även ett individuellt program med invandrarintroduktion (IVIK) som är en introduktionskurs för invandrarungdomar som har ett annat modersmål än svenska och behöver svenskundervisning för att därefter kunna studera vidare på de specialutformade eller nationella programmen (Bernedal & Lehikoinen, 2007).

2.3 Regeringens nya gymnasieförslag

Syftet med dagens samtliga gymnasieprogram är att förbereda elever för vidare studier på universitet och högskola. Skolpolitiska talesmän för regeringen menar att det kan låta bra att alla utbildningar ska leda till högskolebehörighet, men i verkligheten blir resultatet förödande för de många ungdomar som tappar motivationen och hoppar av gymnasiet. Resultatet blir också ytlighet i studierna för de elever som fortsätter till högskola och universitet. Varannan lärare på universitet och högskola säger att de unga studenterna idag är sämre förberedda än de var för fem till tio år sedan. Detta trots att all gymnasieutbildning syftar till just god förberedelse för högre studier (Allians för Sverige, 2006).

Gymnasieskolan är frivillig och måste innehålla utbildningsvägar av hög kvalitet såväl för elever som vill inrikta sig mot ett specifikt hantverk eller yrke och bli anställningsbara inom detta område direkt efter gymnasiet, eller de elever som vill fortsätta till en högre yrkesutbildning. Det måste även finnas en utbildningsväg för de elever med ambitionen att studera på högskolan. Regeringens förslag till att reformera gymnasieskolan är att det ska finnas tre utbildningsinriktningar på gymnasiet. Den första inriktningen innebär fem högskoleförberedande program som ger grundläggande högskolebehörighet. Den andra gäller 14 yrkesförberedande program, vilka kommer att leda till en yrkesexamen. Här garanteras eleverna möjlighet att läsa de kurser som krävs för att få en grundläggande högskolebehörighet, men detta är emellertid inte ett examenskrav. Vidare ska kärnämnen ha en tydlig inriktning mot det yrke som utbildningen avser. Till sist ska också en lärlingsutbildning sjasättas. Denna utbildning kommer att leda till en lärlingsexamen eller gesällbrev. Eleverna garanteras möjlighet att läsa de kurser som krävs för grundläggande högskolebehörighet, men detta är återigen inte något examenskrav (Regeringskansliet, 2008).

Enligt nämnda förslag kommer även det individuella programmet att reformeras för att bättre tillgodose de skiftande behov eleverna har. Nuvarande IV- program ersätts av:

- Ett preparandår där ansvaret kommer att ligga på grundskolan, vilket innebär ett tionde grundskoleår.
- Ett individuellt alternativ för både behöriga och obehöriga elever, som bedöms behöva mer insatser eller av någon annan anledning är i behov av särskilda utbildningsinsatser, såsom vägledning eller praktik.
- En programintroduktion för de elever som kommit till Sverige sent i grundskoleåldern eller i gymnasieåldern (Regeringskansliet, 2008).

Om regeringens nya gymnasiereform sjösätts innebär detta att de elever som söker till gymnasiet höstterminen 2009 kommer att kunna börja på de nya programmen, höstterminen 2010.

2.3.1 En internationell vy över gymnasieskolor

Under denna punkt presenterar vi våra grannländers gymnasieskolor, och ser om det finns några likheter med den gymnasieskola vi har idag, och i ett ytterligare perspektiv, går det att skönja några likheter med regeringens nya gymnasieförslag (Gy-09) och våra grannländers gymnasieskolor.

Inledningsvis kan vi se att i Norge har alla behörighet till en treårig gymnasieutbildning, i de så kallade vidaregående skolorna. Ungefär 95 procent av grundskolans elever söker sig direkt till gymnasieutbildning. Från och med år 1997 förlängdes den norska grundskolan från att vara nioårig till tio år. Barnen börjar alltså skolan vid sex års ålder. För ungdomar som saknar tillräckliga förkunskaper att börja en gymnasieutbildning anordnar kommunerna så kallad träningsverksamhet. Dessa träningsprogram liknar mycket det svenska individuella programmet. Utifrån den enskilde elevens förutsättningar och behov anpassas de olika insatserna, som kan rymma såväl undervisning som arbetsförlagd utbildning. Målsättningen är att göra fortsatt gymnasieutbildning möjlig. För de elever som inte klarar en fullständig gymnasieutbildning kan skolan erbjuda ett reducerat program. Studenten får då en gymnasieutbildning med dokumenterad delkompetens (Hultqvist, 2001b).

Precis som i Sverige har det varit kännetecknande för norsk utbildningspolitik att integrera tidigare åtskilda yrkes- och studieinriktade utbildningar, enligt Hultqvist (2001b). Den norska gymnasieskolan innefattar åtta studieinriktningar, sju yrkesförberedande och en allmänt förberedande inriktning. Alla inriktningarna är konstruerade efter samma mönster: en ett- eller

tvåårig grundkurs följt av en ett- eller i vissa fall tvåårig påbyggnadskurs. Grundkursen har en gemensam kärna av allmänna ämnen, som omfattar hälften av studietiden, den andra hälften ägnas åt studier i allmänna ämnen eller åt yrkesinläring. De som har valt en yrkesinriktning har efter den tvååriga grundkursen en ettårig yrkeskompetens som gör att hon eller han kan söka sig ut i arbetslivet eller till vidare yrkesutbildning utanför gymnasieskolan. Påbyggnadskurserna har en betoning på endera allmänna eller yrkesinriktade ämnen. En intressant skillnad i jämförelse med den svenska gymnasieskolan är att varje kurs är en avslutad enhet, så att eleverna kan välja att gå ut i arbetslivet eller studera vidare. Eleverna kan med andra ord välja att ta en ett- eller tvåårig grundkurs samt att välja mellan en ett- eller tvåårig påbyggnadskurs. De elever som valt en yrkesförberedande inriktning, och som har de studiemässiga förutsättningarna, kan efter den tvååriga grundkursen välja den allmänna studieinriktningen under det tredje året och får på så sätt både en studie- och yrkesinriktad gymnasieutbildning (Hultqvist, 2001b).

När det gäller den danska sekundärutbildningen, menar Hultqvist (2001b), att den uppvisar större skillnader i förhållande till den norska och svenska gymnasieskolan. I Danmark går mer än hälften av samtliga grundskoleelever vidare till någon form av praktisk yrkesutbildning, antingen till någon av de grundläggande yrkesutbildningarna (EFG= erhvervfaglig grunduddannelse) eller till lärlingsutbildning. Nästan hälften av grundskoleeleverna går vidare till treårigt teoretiskt gymnasium eller HF (Højere Forberedelseeksamen), som kan jämföras med våra tidigare tvååriga teoretiska utbildningar. Till HF kommer inte bara grundskoleelever utan även vuxna elever, som tidigare lämnat skolan, men som här får möjlighet till gymnasial utbildning. Både lärlings- och yrkesutbildningen har en lång tradition i Danmark. Yrkesutbildningen har länge varit under privat regi, men har alltmer övergått till att bli offentlig, samtidigt som dessa har fått ett mer teoretiskt och bredare innehåll. Studieavbrotten från såväl de yrkesinriktade som de teoretiska utbildningarna har föranlett regeringen att tillskapa något som kallas ”Brobygning mellan grundskolan och ungdomsuddannelserne”. Det är ett program som ska understödja övergången från grundskola till fortsatt utbildning och där avlämnande och mottagande skolor ska samarbeta. I Danmark finns sedan länge ett frivilligt tionde skolår, för att ge eleverna möjlighet att reflektera över sitt utbildningsval, något som också kan betraktas som brobygning (Hultqvist, 2001b).

I Finland finner vi en uppdelning i teoretiskt gymnasium med studentexamen och yrkesskolor. Drygt hälften av samtliga grundskoleelever går vidare till gymnasiet, som består i en språklig

och en naturvetenskaplig linje. Kommunerna är inte skyldiga att erbjuda alla ungdomar gymnasieutbildning, istället råder det bestämda antagningskrav. De övriga går vidare till yrkesskolor, vilka rymmer ett stort antal arbetsområden (Hultqvist, 2001b).

Yrkesutbildningen i Finland omfattar två kategorier på två olika nivåer:

- skolor, vanligen anknutna till verkstäder, där utbildningen leder till kvalificerade yrkesarbeten (2-årig).
- tekniska yrkesskolor och högskolor med mer teoretisk inriktning (3-årig).

Den yrkesinriktade utbildningen har moderniserats till innehållet och inläringen i arbetet har ökat möjligheterna till fortsatta studier vid universitet och yrkeshögskolor. Ett försök har även gjorts för att komplettera de två skolformerna med en kombinationsskola. Gymnasieelever kan då i sin examen ha 30 procent yrkesämnen och yrkeselever ha 40 procent gymnasieämnen (Hultqvist, 2001b).

Enligt Hultqvist (2001b) är ambitionen i dessa tre nordiska länder i det närmaste densamma som i Sverige, det vill säga att med olika åtgärder skapa möjligheter för ungdomar att fullfölja en gymnasial utbildning. Sammanfattningsvis får vi en känsla av att vi alltmer närmar oss den danska gymnasiala modellen, där det sedan ett antal år tillbaka finns ett tionde skolår, vilket dock är frivilligt.

2.4 Betygens betydelse

Vad som kan skådas i den litteratur vi studerat är IV- programmets ständiga utvidgning. För att få en uppfattning om i vilken omfattning IV- programmet ständigt ökar sitt elevantal kan det vara relevant att titta lite närmare på betygsstatistiken från grundskolan sett över en tioårsperiod.

2.4.1 Grundskolans resultat

Läsåret 2006/2007 var det 124 761 elever som fick ett slutbetyg från årskurs 9. Av dessa var 64 377 pojkar, 60 424 flickor samt 17 526 elever med utländsk bakgrund. Elever som ej uppnådde målen i ämnen som krävs för grundläggande behörighet till ett nationellt program i gymnasieskolan läsåret 2006/2007 var 13 633 elever. Se tabell 1:

Tabell 1. Elever som ej uppnått målen i ämnen som krävs för grundläggande behörighet till nationellt program i gymnasieskolan.

Läsår	Totalt			I ett ämne, %	I två av ämnena, %	I alla tre ämnena
Kön/Bakgrund	Antal	Andel i %	Eng, Ma, Sv 1)	Eng, Ma, Sv 1)	%	
Läsåret 2006/07	13633	10,9	4,7	2,5	3,7	
Pojkar	7811	12,1	5,0	2,9	4,3	
Flickor	5822	9,6	4,4	2,1	3,0	
Elever med						
Utländsk bakgrund						
Därav						
Pojkar	2357	25,7	9,5	6,2	9,9	
Flickor	1748	20,9	8,5	4,7	7,8	

1) Alternativt svenska som andraspråk

Om vi går nio år tillbaka i tiden var det 96 823 elever som fick ett slutbetyg från årskurs 9 läsåret 1997/1998. Av dessa var 49 686 pojkar, 47 137 flickor samt 13 918 elever med utländsk bakgrund. Elever som ej uppnådde målen i ämnen som krävs för grundläggande behörighet till ett nationellt program i gymnasieskolan läsåret 1997/1998 var 8 325 elever. Se tabell 2:

Tabell 2. Elever som ej uppnått målen i ämnen som krävs för grundläggande behörighet till nationellt program i gymnasieskolan.

Läsår	Totalt			I ett ämne, %	I två av ämnena, %	I alla tre ämnena
Kön/Bakgrund	Antal	Andel i %	Eng, Ma, Sv 1)	Eng, Ma, Sv 1)	%	
Läsåret 1997/98	8325	8,6	3,6	2,1	2,9	
Pojkar	5080	10,2	4,2	2,6	3,5	
Flickor	3245	6,9	1,3	5,0	2,3	
Elever med						
Utländsk bakgrund						
Därav						
Pojkar	1590	22,4	9,2	5,6	7,7	
Flickor	1145	16,8	7,0	4,4	5,4	

1) Alternativt svenska som andraspråk

Om vi betraktar dessa båda tabeller så kan vi se att under den senaste knappa tioårsperioden så har det skett en kontinuerlig ökning av elever som inte uppnått de mål som krävs för att få en grundläggande behörighet för att söka till ett nationellt program. Drygt var tionde elev i dagens Sverige går ut grundskolan utan betyg som bereder dem tillträde till ett nationellt program. Tabellerna visar också att utvidgningen av icke- behöriga elever gäller samtliga

elevgrupper och kön, alltså såväl elever med utländsk bakgrund, flickor och pojkar samt elever födda i Sverige. Dock är ökningen mest tilltagande när det gäller barn med invandrarbakgrund där drygt var fjärde pojke samt mer än var femte flicka inte uppfyller målkriterierna för att söka ett nationellt program (Skolverket, 2007).

Tabellen ovan från år 2006/07 knyter an till det Hultqvist (2001a) tar upp i sin avhandling från 2001.

2.4.2 IV- elever som får ett gymnasialt slutbetyg

Andel av nybörjarelever på skolor belägna inom kommunen som fått slutbetyg inom fyra respektive fem år. Statistiken avser år 2007.

Tabell 3:

Program	Totalt antal som påbörjat gymnasieutbildning för		Andel med slutbetyg/motsvarande från gymnasieskolan	
	4 år sedan	5 år sedan	inom 4 år	inom 5 år
Gymnasieskolan	109 531	106 920	76,2	76,9
därav				
Nationella program				
BF Barn- och fritid	3 728	3 528	74,9	74,8
BP Byggprogrammet	2 979	2 786	84,2	80,4
EC Elprogrammet	3 902	3 977	80,2	80,3
EN Energiprogrammet	628	603	79,8	76,8
ES Estetiska programmet	5 335	5 025	80,2	81,4
FP Fordonsprogrammet	3 240	3 154	72,2	72,5
HP Handels- och adm. programmet	3 552	3 735	75,6	76,0
HR Hotell- och restaurangprogrammet	4 178	4 435	74,5	74,8
HV Hantverksprogrammet	1 551	1 508	84,0	83,3
IP Industriprogrammet	1 194	1 182	61,2	61,8
LP Livsmedelsprogrammet	410	438	79,3	76,5
MP Medieprogrammet	3 383	3 530	79,3	81,1
NP Naturbruksprogrammet	2 304	2 379	80,9	79,1
NV Naturv.programmet	12 055	12 285	90,7	92,0
OP Omv. programmet	2 544	2 693	76,6	73,4
SP Samhällsv.programmet	20 896	21 584	85,2	86,5
TE Teknikprogrammet	5 903	6 348	83,2	83,0
S:a Nationella program	77 782	79 190	82,1	82,5

IB International baccalaureate	859	883	73,1	82,7
IV Individuellt program	10 159	10 140	21,5	24,5
SM Specialutformat program	7 717	6 478	84,6	84,3

Förklaring till tabell 3:

Alla gymnasieprogram, med undantag för det individuella programmet, är treåriga. Detta innebär att elever normalt sett ska ha fått slutbetyg efter tre år. För att få ett slutbetyg krävs dock att eleven betygssätts i alla de kurser som ingår i dennes studieplan vilket gör att det ibland kan ta lite längre tid än tre år för att få ett slutbetyg. Detta gäller också elever som börjat på ett program och sedan bytt till ett annat program samt för elever som gjort studieuppehåll, till exempel för utlandsstudier.

Tabellen ovan visar andelen elever per program som år 2007 fått ett slutbetyg från gymnasieskolan, fyra respektive fem år efter det att de började i gymnasieskolan. Med år avses här läget efter vårterminens slut år 2007. Vad vi kan utläsa av tabellen är att siffrorna för de olika åren håller sig tämligen konstanta. Dock kan vi se en positiv trend vad gäller IV-programmet, då vi kan se en ökning med tre procentenheter för de som fått ett slutbetyg från gymnasieskolan (Skolverket, 2007).

3. Studiens teoretiska perspektiv och utgångspunkter

Den aktuella forskningen som behandlar vårt problem vänder sig till olika teoretiska perspektiv i sina ansatser. I den här studien är vår intention att ta del av IV- elevers egna berättelser av sin skolgång med fokus lagt på gymnasieskolans individuella program. Detta med anledning av de omställningar gymnasieskolans individuella program står inför. Vårt intresse är att fånga elevers egna erfarenheter sett i ljuset av Bourdieus kultursociologiska teorier, där kapital, fält och habitus är grundstenarna. Dessa begrepp redogör vi för under punkt 3.1. Mycket talar för att den kulturella interaktion som människor deltar i och skapar tillsammans med andra, inverkar på deras livssituation och framtid. Under punkt 3.2 berör vi också delar av Foucaults teorier om makt. Här belyser vi makt genom politiska beslut, makt i förhållande till kunskap samt makt inom en institution, i detta fall, skolan. Vidare tar vi, under punkt 3.3, upp bitar av Deweys syn på det demokratiska samhället, där skolan ska ses som en del av samhället och det sociala sammanhanget. Avslutningsvis knyter Bernstein, i sina texter samman språk, social bakgrund och utbildning. Detta gör att Bernstein spänner över flera fält i vår uppsats och dyker således upp under ett antal punkter.

3.1 Bourdieus centrala begrepp

Bourdieu belyser att det sociala samspelet har betydelse i vardagliga situationer, till exempel i skolan och i hemmet, då han menar att vi formas som människor i den sociala interaktionen, redan från tidig barndom. Några av Bourdieus nyckelbegrepp är kapital, habitus och fält. Symboliskt kapital är ett grundläggande, allmänt begrepp som definieras: symboliskt kapital är det som erkänns. Bourdieu har använt ordet kredit, det vill säga ett slags förskott som gruppen eller individen kan bevilja dem som skänker garantier av materiell och symbolisk art. Det används av Bourdieu för att fånga in förhållandet att vissa människor eller institutioner, examina, titlar, konstverk eller vetenskapliga arbeten erhåller tilltro, aktning, anseende, renommé eller prestige. Bourdieu har laborerat med flera underavdelningar till begreppet symboliskt kapital. Han nämner bland annat språkligt kapital, konstnärligt kapital, vetenskapligt kapital och kulturellt kapital (Broady, 1989).

Begreppet kulturellt kapital kan översättas till värden, tillgångar eller resurser. Ett kapital kan vara antingen symboliskt eller av ekonomisk art. Det var framförallt symboliskt kapital som intresserade Bourdieu och som utgör ett av nyckelbegreppen i hans sociologi. I sina empiriska studier har Bourdieu visat på samband mellan kulturella investeringar och tillträde till högre

utbildning och därmed till höga positioner på arbetsmarknaden. På sikt kan det naturligtvis visa sig möjligt att investeringar i kulturellt kapital också kan omsättas i ekonomiskt kapital, det vill säga, tillgång till pengar och materiell välfärd (Bourdieu, 1999).

Bourdieu har i sina undersökningar också visat att sociala grupper mer eller mindre kan monopolisera dessa objektiverade kulturella tillgångar. Bourdieu menar att föräldrar som redan gjort och till stor del lever på och genom investeringar i kulturellt kapital reproducerar dessa tillgångar till sina egna barn. Dessa barn kan sedan välja längre och mer teoretiska utbildningsvägar. Eftersom detta kapital oftast saknas i arbetarklassen kan majoriteten arbetarbarn inte via föräldrarna få tillgång till det kapital som i många fall bildar förutsättningar för att kunna och vilja studera vidare på längre och mer teoretiska utbildningsalternativ. Den bildade medelklassen har med detta mer eller mindre monopol på de kulturella tillgångar som skapar goda förutsättningar för ungdomar att vilja söka till högre utbildning men också att klara utbildningen, eftersom utbildningsinstitutionerna även är bärare och bevarare av kulturellt kapital. Deras inträdeskrav besvarar de kompetenser som de högutbildades barn tillförsäkrat sig under sin uppväxt (Bourdieu, 1999).

Om vi tar det akademiska kapitalet som exempel så består detta bland annat av sådant som betyg, utbildningsnivå, vetenskapliga publikationer och tjänst, men det är också betydelsefullt vilket ämne som företräds, var utbildningen har genomförts och i kombination med betyg, i vilka tidskrifter forskaren har blivit publicerad och på vilket lärosäte densamma är anställd. Kampen på det akademiska fältet handlar följaktligen såväl om att kvantitativt tillägna sig så mycket akademiskt kapital som möjligt som att kvalitativt uppvärdera det egna kapitalet i förhållande till alla andras (Miegel & Johansson, 2002).

När det gäller utbildningssystemet menar Bourdieu (1999), att systemet i sig bidrar till att reproducera fördelningen av det kulturella kapitalet och därigenom också till att återge det sociala rummets struktur. Modellen gör att de mest ansedda skolorna och universiteten, de som leder fram till de högsta sociala positionerna, är på väg att fullständigt monopoliseras av ungdomar ur privilegierade kategorier. Detta gäller såväl i Japan som i Frankrike och USA. Bourdieu anser att på så vis upprätthålls skillnaden, den ordning som annars skulle tendera att upphävas. Utbildningssystemet vidmakthåller med andra ord den skillnad mellan olika elever som har olika mycket kulturellt kapital. Närmare bestämt skiljer utbildningssystemet genom en lång rad urvalsåtgärder dem som innehar ärvt kulturellt kapital från dem som saknar sådant

kapital. Eftersom skillnader i begåvning inte kan skiljas från sociala skillnader som bygger på ärvda kapitalet, tenderar utbildningssystemet att upprätthålla de redan existerande sociala skillnaderna (Bourdieu, 1999).

Det system av dispositioner som bestämmer hur människor handlar, tänker, uppfattar och värderar i givna sociala sammanhang, finns nedlagt i kroppen och Bourdieu kallar det habitus. I åtskilliga vardagssituationer, med början under den tidiga barndomen, i familjen, i skolan, formas människors sociala förhållanden. Vi kan leva under vissa sociala förutsättningar eftersom liknande sociala förutsättningar format oss, till kropp och själ. Handlingar, tankar, uppfattningar och värderingar är inga direkta märken av yttre förhållanden, utan resultat av mötet mellan deras habitus och de sociala sammanhang där de inträffar. I Bourdieus arbeten är detta ett centralt tema. Habitus kan beskrivas som att de sociala strukturerna finns inskrivna eller förkroppsligade i varje enskild varelse. På så sätt finns till exempel samhällets ras- köns- klass- och utbildningsstrukturer så att säga inprogrammerade i den enskilde individen och bildar en slags mental eller kognitiv struktur utifrån vilka individen förstår, uppfattar och värderar den värld hon lever i (Broady, 1989).

Fältbegreppet är en uppsättning verktyg som får mening genom att brukas i undersökningar. Alla sociala sammanhang är inte fält, menar Bourdieu. Ett fält uppkommer där människor strider om symboliska eller materiella tillgångar som är gemensamma för dem (Broady, 1989). Ett socialt fält i Bourdieus mening får vi tänka oss i motsvarighet med ett fysiskt fält. Ett fält kräver specialister, institutioner och erkända värdehierarkier. Ett fält förekommer där människor kämpar om något gemensamt, något specifikt som står på spel inom just detta fält, där specifika insatser krävs och där specifika vinster finns att hämta. På likartat sätt träder vi in på sociala fält med poler som attraherar eller stöter bort oss och bestämmer på förhand uppdragna kraftlinjer, banor och orienteringsmöjligheter. Ett intellektuellt fält fastställs av ett system av relationer. Alla fält kräver, underförstått, att det betalas en inträdesavgift (Bourdieu, 1999). En studie av exempelvis ett intellektuellt fält kan innefatta analyser av dess placering i förhållande till maktfälten och den dominerande klassen. Listan över studier av fält kunde göras mycket lång, i synnerhet om vi till de undersökningar som Bourdieu själv lett förener hans medarbetares, lärjungars och efterföljares. Genom att vara medveten om min egen placering i fältet, har jag en chans att i någon form värja mig mot att bli fältets fånge. Med den kunskapen kan jag välja att säga det som fältet tilldelar mig att säga, eller ej (Broady, 1989).

Bourdieu (1999) lade vikt vid att de kulturella tillgångarna är föränderliga och rörliga. De avgörs inte en gång för alla när en människa föds in i en viss familj, utan av den fortsatta livsbanan och framför allt av banan genom utbildningssystemet (Broady, 1990). Vi kan här skönja en likhet mellan Bourdieus teorier om fält och det individuella programmet då skolan kan uppfattas som ett fält. Vidare kan det tolkas som att det individuella programmet kan ses som ett fält i fältet eftersom programmet i sig utgör en del av en helhet, gymnasieskolan.

Individer som tillhör samma samhällsklass eller sociala skikt har en benägenhet att förfoga över en likartad habitus. Detta kan översättas med klasshabitus. När det gäller det ekonomiska kapitalet, liksom exempelvis det kulturella kapitalet, är det ojämnt fördelat mellan de olika klasserna och därför har inte alla samma möjligheter att delta i det maktspel som äger rum på fältet. De möjligheter som finns är framförallt beroende av vilken klasshabitus man har (Miegel & Johansson, 2002). Att förneka att det finns klasser, vilket den konservativa traditionen har envisats med att göra, med stöd av argument som inte alla, och inte alltid, är orimliga, innebär ytterst att det förnekas att det finns skillnader och differentieringsprinciper. Men vi måste därför inte påstå och acceptera att det finns klasser. Det som finns är ett socialt rum av skillnader, i vilka klasserna existerar liksom ett virtuellt tillstånd, latent, men inte som något givet, utan som något som måste skapas (Bourdieu, 1999).

3.1.1 Det reproducerande samhället

De samhällsförändringar som skett under de senaste decennierna har inneburit att ungdomar utan gymnasial utbildning i allt högre grad hamnar utanför samhället, då de inte har någon möjlighet att komma in på arbetsmarknaden. Trondman beskriver detta i följande ordalag:

Om tiden ända fram till 1900-talets början, sett ur ett par decenniers perspektiv, handlade om en samhällsreproduktion som tenderade att ge barn och ungdomar från skilda sociala miljöer olika framtida livschanser så ingick likväl denna reproduktion nästan uteslutande i ett "nollsummespel" som innebar att "alla" ungdomar till slut erbjöds plats på arbetsmarknaden och blev vuxna. Formuleringen "brutet" reproduktionsmönster innebär att unga människor idag lever i en tid när det samhälleliga reproduktionsmönstrets nollsummespel brutits. Att vara skötsam i utbildning och arbete är inte längre tillräckligt för att ta en plats på arbetsmarknaden och i traditionell bemärkelse bli en självförsörjande och därmed självbestämmande vuxen. Risker att marginaliseras har otvetydigt ökat för allt fler ungdomar (Trondman, 1999, s. 21).

Vi tolkar Trondmans text som att det som tidigare krävdes för att komma in på och bli en del av arbetsmarknaden har förändrats. Det räcker inte längre, som Trondman säger, att vara skötsam i skolan för att komma vidare i utbildning och förvärvsliv. Möjligheten för ungdomar i dagens Sverige, att ta sig in på arbetsmarknaden, har försvårats. Kontentan av detta blir att ungdomar hamnar i ett utanförskap.

Bourdieu sökte i diverse studier visa att det kapitalistiska samhället i grunden är ett klassamhälle som reproducerar sig som ett sådant. För individen blir effekten av ett utbildningsorienterat samhälle att kommer människor från enklare förhållanden och har ambitionen att nå en hög position så kommer de att möta många svårigheter. I sin utbildning kämpar individer inte bara för att nå en litterär kunskap och bildning, utan de lever också med sitt sociala ursprung och sin klassmässiga erfarenhet. För många uppfattas också utbildningens innehåll som abstrakt och åtskilliga förmår inte heller upptäcka att de måste omforma de erfarenheter och den livsinställning de fått genom sitt sociala ursprung till det som andra samhällsklasser mer eller mindre föds in i. För att utbildningen ska bli det som många ur de lägre klasserna har hoppats på, till exempel nyckeln till social framgång, krävs det ofta ett omfattande anpassningsarbete. Om de inte kan upptäcka vilka symbolvärden det handlar om och gör dem till en del av sin bildning så räcker inte strävan och drömmen, eller ens pengar till högre positioner. Om människor vill förändra sin klassposition genom utbildning handlar det om att tillägna sig de sociala mönster som bär fram utbildningens klassinnebörd och idé, att få gå i de rätta skolorna och tillägna sig dess språk, kunskapsformer och beteende (Carle, 2004).

Bourdieu använder i sin teori om utbildning, inte socialisationsbegreppet, som bygger på föreställningen om allas likvärdiga möjligheter, där skolan kan och ska överbrygga och utjämna relationer som skapats av samhällets olika kulturella och sociala förhållanden, och ytterst av samhällets produktionsförhållanden. Som alternativ nyttjar han reproduktionsbegreppet, där till exempel relationen lärare - elev handlar om att omvandla, överföra och tillägna sig det symboliska kapital som är av central betydelse för en hög social position. Reproduktion avser följaktligen att det inte räcker att kunna lära sig läxan utantill, utan den måste också omformas och användas i dialog med den makt varifrån symbolvärdena härstammar. Skolan domineras dock av en föreställning om utbildning som en likvärdig möjlighet för alla, oberoende av vilken social bakgrund som föreligger. Men via detta synsätt, som i praktiken leder till att skolan i utbildningen försöker hantera alla på ett likvärdigt sätt,

blir de förblindade för att det sker en överföring i utbildningen av samhällets dominerande system av normer och värden. Möjligheten att omforma och inhämta denna kunskap beror på studievana i familjen, elevens sociala bakgrund och så vidare. Att behandla alla lika betyder att de utan medfödd kunskap har en sämre förutsättning att tillägna sig och omvandla kunskapen i utbildningen till den bildning som krävs (Broady, 1990).

Bernstein upptäckte att när barn från den nya medelklassen kommer in i förskolan eller skolan där lärarna har som uppgift att hjälpa och underlätta arbetet, så fann de sig väl till rätta. De här barnen är av tradition vana att ta egna initiativ och bli behandlade som självstyrande individer. Deras erfarenhet är således att det inte görs någon skillnad mellan vuxna och barn. Barnen har, i sina föräldrar, sett förebilder istället för fostrare och förmyndare. De är, som Bernstein uttrycker det, inriktade på en osynlig pedagogik, en ledning som ligger inbakad i föräldra- och lärarrarollen (Bernstein, 1971).

Vidare beskriver Bernstein (1971) två språkkoder som i det närmaste kan översättas med begränsade respektive utvecklade koder. I den begränsade koden är språket mindre nyanserat och variationsrikt än med den utvecklade koden. Enligt Bernstein är skolmiljön präglad av den utvecklade koden och kan ses som en medelklassinstitution. Vidare konstaterar han att det förekommer klasskillnader mellan de olika koderna, såtillvida att arbetarklassen i allmänhet brukar den begränsande koden och medelklassen den utvecklade. Därför får barn med begränsad kod problem. De är helt enkelt inte vana vid det sätt att använda språket som förekommer i skolan. Detta drabbar enligt Bernstein arbetarklassens barn och gör dem språkligt handikappade redan från början i skolan. Deras lärande kommer därför att påverkas menligt eftersom de inte har den utvecklade språkliga kod som används i undervisningen. De språkliga skillnaderna mellan barnen leder därför till skillnader i anpassning, kommunikation och inläring.

Bernstein & Lundgren (1983) säger också att skolan kan vara kritisk mot barnens erfarenheter, med den påföljden att barnen blir kritiska mot skolans erfarenhet. För en elev eller ett barn från den lägre arbetarklassen kan det bli så att det förhärskande budskapet i undervisningskoden är det som ligger i kodens inre klassifikationsinslag, och inte i det specifikt pedagogiska inslaget, alltså dess inramning. Om detta blir verklighet kan arbetarklassbarnet inte tillägna sig medel för att producera sådant som räknas som legitima texter, men han eller hon får klart för sig vilka maktförhållanden klassifikationsinslagen

bygger på sin egen plats, så kallad metainläring, vilket kan förklaras som en mer bestående kunskap än själva ämneskunskapen. Här kan skådas en viktig källa till trots och motstånd från sådana elever, och de här hypoteserna kan hjälpa oss att förstå en del av resultaten av forskning kring social bakgrund och framgång i utbildningen.

Specialpedagogen Westling Allodi (2002) säger i sin avhandling att den psykosociala miljön i klassrum och på skolor skiljer sig åt mellan olika socioekonomiska upptagningsområden. Dessa skillnader grundar sig på föräldrarnas utbildningsnivå, inkomst, grad av förvärvsarbete samt grad av deltagande i politiska val. Vidare menar Westling Allodi att skilda livsvillkor medverkar till en stor variation av upplevd samhörighet, vilket kan ha betydelse. Det som Westling Allodi pekar på i sin avhandling överensstämmer till viss del med Bourdieus och Bernsteins uppfattningar av samhället och skolan.

Sammanfattningsvis framgår det klart av ovanstående litteratur att de livserfarenheter människor har med sig samt den miljö de växer upp i, är av betydelse, men inte avgörande för hur individens framtid kommer att gestalta sig. När vi samtalar med elever vid det individuella programmet om hur de upplevt sin skolgång kan dessa teorier vara av betydelse.

3.2 Foucault - makt och normalitet

Under denna punkt tar vi upp maktens betydelse i samhället och i olika sociala praktiker, till exempel skolan, där Foucaults teorier spelar en central roll. Med detta menar vi att i och omkring skolan pågår ett ständigt maktspel, där makten konstitueras i såväl klassrum som genom politiska beslut. Makt är något som oavbrutet konstitueras ur såväl ett makro- som ett mikroperspektiv. I den här studien förekommer såväl makro- som mikroperspektiv, då både politiska beslut och elevers tankar kring IV- programmet utgör stommen i vårt arbete. Vi belyser också maktperspektivet i förhållande till kunskap samt makt inom skolan som institution.

Ett allmänt sätt att hantera makt är att se det som ett ting som någon eller några äger och kan fördela till de som inte har makt. Istället för mänskliga relationer ligger fokus istället på de som äger makt och de som inte gör det. Ofta debatteras denna typ av makt som ett objekt vilket har sin huvudsakliga förekomst i politiken, där politikernas uppdrag är att rättvist fördela makten bland människorna. Utifrån detta sätt att resonera opererar makten vertikalt där de med makt blir de aktiva och de andra passiva (Conolly, 1983).

Den här uppfattningen har kritiserats av bland andra Foucault som påstår att makt inte enbart kan hanteras som ett objekt vilket dessutom är placerat endast och allenast i politikernas händer. Rakt motsatt så menar han att det existerar makt överallt i en intersubjektiv relation mellan människor och makt har således inget centrum i sig själv. Makten beskrivs av Foucault som något som verkar i form av över- och underordning, vertikal maktordning, där kunskap ses som vägen till överordning och brist på kunskap som underordning. Individerna är på inget sätt låsta, utan det finns ständigt en möjlighet för den i underordning att komma i överläge och vice versa. Foucault (1994) säger vidare att, vad som utmärker en maktrelation är att den som dikterar vad som är kunskap eller sanning har makten och kan styra den andra samtidigt som den svaga alltid har makt att göra motstånd på olika sätt.

Foucault (1987) säger vidare att olika kunskapsformer befinner sig i maktens tjänst och fungerar disciplinerande, bland annat genom att ange avvikelse och normalitet. Etablerade föreställningar inom vetenskap och andra samhällsinstitutioner om vad som är normalt och förnuftigt bidrar följaktligen till att reglera individernas handlande och självuppfattning. Vetande och kunskap kan, enligt Foucault, inte friläggas från makten och markera neutrala insikter. Makt och vetande är parallella begrepp, men förstås inte identiska. Kunskapsutveckling/tillämpning och maktutövning står i en nära relation till varann. Genom kalibrering, klassificering, kodifiering, normalkurvor och indelningar av fenomen manövreras och nås på en och samma gång kunskap om dessa. Institutionell hantering och kunskap går hand i hand i såväl skola, kriminalvård, psykiatri, barnomsorg och arbetsliv. Foucaults projekt går inte ut på att avskilja sanning, det vill säga vetenskap och kunskap från ideologi, utan på att avslöja de mekanismer genom vilka "sanningens politik" konstitueras i en makt/kunskapsrelation. Han menar också att kunskap ligger till grund för maktutövande samtidigt som maktutövande också producerar kunskap. Formulerat på ett annat sätt blir således makten en central dimension i såväl kunskap hjälpt av institutionella praktiker som institutionella praktiker baserade på kunskap (Foucault, 1987). Under denna punkt avspeglas hur makten konstrueras, med avsikt på skolan. Vad som kan ses i texten är att det förekommer olika maktperspektiv. Här finns makt i form av politiska beslut, maktförhållande mellan lärare – elev samt maktförhållande mellan elev – elev, vilket visar på dess komplexitet. I vår studie har makt, i form av politiska beslut, betydelse för den enskilde individen, eftersom det individuella programmet på sikt ska reformeras.

3.3 Dewey, demokratin och samhället

Det går nästan inte tala om skolan utan att nämna Dewey. I så gott som all litteratur som hör pedagogiken till återkommer hans namn och hans syn på individen, samhället och sist men inte minst, skolan. För Dewey är målet med social handling att frigöra de förmågor som vi människor har så att de kan utvecklas till fullo. Därför menar han att frihet inte handlar om frånvaron av tvång och begränsningar, utan frihet handlar om att aktivt delta i skapandet av den sociala och kulturella omgivningen. Vi tolkar detta som att det är just så Dewey uppfattar demokrati. Genom att medvetandegöra demokratin och hur vi ska leva våra liv tillsammans kan vi göra val, anser Dewey. Han betonar också att läroplanen inte avgränsas i tid och rum till skolan, utan uttrycker även samhällets stridande viljor (Miegel & Johansson, 2002).

Därför förespråkar Dewey också ett lärande som går hand i hand med det som sker utanför skolan. Det ska enligt honom finnas ett fritt samspel mellan dessa två. Han menar också att om inte erfarenheten som uppnås i den vanliga studiegången påverkar personligheten är det meningslöst att se det moraliska syftet som det förenande och slutliga syftet med utbildningen. All utbildning som utvecklar förmågan att delta i samhällslivet är moralisk. Socialt liv kräver inte bara undervisning och lärande för sin egen fortlevnads skull, utan själva processen är utvecklande. Intresset av att lära genom och av alla livets relationer är det väsentliga moraliska intresset. Vi eftersträvar ett samhälle som ombesörjer att alla dess medlemmar på lika villkor får del av dess förmåner. Ett demokratiskt samhälle måste då ha en typ av utbildning som ger individerna ett personligt intresse för sociala relationer (Miegel & Johansson, 2002).

Även om det vi kallar intelligens är ojämnt fördelat, menar den demokratiska åskådningen att den är tillräckligt allmän för att samtliga individer ska ha sitt bidrag att komma med, och vars värde kan bedömas enbart i den mån det ingår i den samlade fond som bildas genom allas bidrag. Samtliga auktoritära åskådningar anser emellertid att dess värde borde bedömas genom ett slags föregående urvalsprincip. Med detta menas allt efter ras eller börd eller förmögenhet eller den ställning man tar i besittning i den bestående samhällsordningen. Den demokratiska jämlikhetsprincipen vilar på tron att samtliga människor borde ha en möjlighet att lämna det bidrag han eller hon är i stånd till, och att värdet av detta bidrag bestäms av dess funktion och plats i den organiserade helheten av liknande bidrag, inte på grundval av någon överlägsenhet av något slag (Dewey, 2004).

Det övergripande målet för Dewey angående skola och bildning var således att skapa och upprätthålla demokrati. Han behandlade de rena undervisningsmålen på ett mycket nyanserat sätt, så långt från målrationalitet som de överhuvudtaget kunde hamna. I hans mening kan endast talas om undervisningsmål när någon blir stimulerad att själv förutse resultatet av sina handlingar. Detta påbjuder helt andra villkor än vad den traditionella skolan erbjuder (Sundgren, 1996).

Vår tolkning av Deweys syn på samhället och demokratin är att alla människor kan utvecklas och att de har någonting att bidra med i samhället. Vidare säger Dewey att lärande inte bara förekommer i skolan utan vi lär tillsammans med andra även utanför skolans värld, alltså i samhället.

3.4 Skolkultur och skolframgång

Persson (2003), menar att i den skola vi har idag är det de sociala relationerna som är de primära medan skolkunskaperna får stå tillbaka och blir sekundära. Han säger vidare att de vuxna som finns i elevens närhet måste samverka för att stödja denne och för att upprätthålla skolans ordning. Persson uttrycker det på följande sätt:

För att lyckas utbilda eleverna måste skolan dels utveckla sätt att arbeta som är bättre anpassade till svårmotiverade elever, dels tillämpa ett utökat kunskapsbegrepp som betonar kunskap i det speciella sociala och kulturella sammanhang som utgörs av den mångkulturella och socialt tunga stadsdel där skolan är belägen. Verksamheten är integrationsinriktad och det omedelbara målet för skolan blir att hjälpa eleverna att hantera sina omedelbara vardagliga sociala relationer och i andra hand att bidra med de skolkunskaper som på längre sikt kan leda till integration i utbildningssystem, arbetsliv, och samhälle. De vuxna måste stå någotsånär enade i detta arbete - för eleverna men också mot olika hot mot skolans ordning (Persson et al, 2003, s. 52).

Persson (2003) tar upp olika tankar som har med vår undersökning att göra, då han beskriver den komplexitet som finns i vårt samhälle, inte minst i skolans värld. Han pekar på grundstenarna i vårt samhälle då han problematiserar utbildningssystemet i förhållande till förvärvsliv och samhälle. Vidare visar han på vikten av nya arbetssätt för att kunna motivera elever som tappat lusten. Jenner (2004) menar att, motivation inte är en egenskap hos individen, utan en följd av det bemötande individen får och de erfarenheter den fått. Frågan som lägger grunden är om individen har skäl att hysa hopp om framgång? För den som har ansvar för motivationsarbetet gäller det att ha förståelse för vad rader av misslyckande och dålig självkänsla innebär. Det gäller också att förstå vad som fordras av själva mötet för att

motivation ska skapas och upprätthållas. Här pekar Jenner på pedagogens betydelse för elever.

Vidare säger Jenner (2004) att lärarens förväntningar har avgörande betydelse när det gäller att skapa och vidmakthålla elevens motivation. Negativa förväntningar leder till dåliga resultat medan positiva förväntningar leder till goda resultat. Det har till exempel visats att elevers beteenden kan ses som avspeglings av lärarens förväntningar och vice versa. Elever som läraren betraktar med positiva förväntningar är ofta mer aktiva och får mer beröm eller mer betänketid eller hjälp på annat sätt, om de inte kan svaret. Elever med låga förväntningar på sig, ges inte samma chanser och befinner sig i skuggan av de andra. Följden blir en ond cirkel då eleverna presterar sämre och läraren får sina uppfattningar bekräftade.

Pedagogikprofessorn Ekholm efterlyser fördjupad forskning för att komma tillrätta med problemet att barn och ungdomar tappar motivationen och arbetslusten i skolan. Skolan i Sverige får barn från hem med studieovana föräldrar, att tappa lusten för skolan. Ekholm menar att det är ett jätteproblem i dagens samhälle att dessa barn vänder skolan ryggen. Det finns ett enkelt samband mellan upplevelsen av skolan och social bakgrund. Elever från studieovana miljöer vantrivs i skolan (Lindström et al., 2003).

I en studie av Lindström et al. (2003), där 20 ungdomar intervjuades kunde man se en klar skillnad i valet av gymnasieprogram, utifrån om de var högmotiverade eller lågmotiverade. Flertalet av de högmotiverade ungdomarna hade tänkt söka till ett traditionellt högskoleförberedande program, medan hälften av de lågmotiverade ungdomarna hade samma framtidsplaner. Precis som Shernoff och Hoogstras undersökning har skolupplevelsen större betydelse än betyg i sig, för unga människors val av studieinriktning. En intressant aspekt som forskarna tar upp är att högmotiverade ungdomar liknar de lågmotiverade genom att de sällan upplever undervisningen i skolan som rolig. De högmotiverade eleverna verkar ändå kunna disciplinera sig och anta utmaningen inom skilda skolämnen. De lågmotiverade ungdomarna däremot uppger sig ha svårt med koncentrationen. De tänker inte på vad de gör för tillfället och är inte nöjda med sin insats. En framgångsrik pedagogik måste rymma såväl ”progressiva” som ”traditionella” inslag. Studien som Lindström et al. (2003) gjort antyder dessutom att lågmotiverade elever behöver mer struktur och aktiv vägledning, för att finna lust i de utmaningar som skolan kan erbjuda, än vad högmotiverade elever behöver. Låga betyg hos de som är lågmotiverade skulle, i enlighet med Bourdieus sociologi, kunna

förklaras av att elever från studieovana hem inte tillägnat sig den habitus, eller fått tillgång till de nycklar som krävs för att knäcka skolkoden. De lyckas med andra ord inte tyda de signaler som skolan sänder ut om vilka krav som ställs och vilka regler som gäller i skolan.

Senare forskning visar, enligt Jenner (2004), att motivation består av tre samverkande faktorer. Den första handlar om motivation som inre faktor, då han tänker sig att det är något som sätter igång handlandet eller beteendet. Ett sammanfattande begrepp för denna nyfikenhet, energi, vilja att satsa och så vidare, kan vi benämna drivkraft. Den andra aspekten är tanken om målsträvan hos individen, då handlandet är riktat mot något. Det kan röra sig om yttre belöningar och mål, såsom betyg, pengar, status eller andra människors gillande. Den inre motivationen karaktäriseras av glädje, stolthet eller en känsla av självförverkligande. Målen är sällan renodlade. Den tredje aspekten rymmer växelverkan mellan individens drivkraft och målen, som hänger samman med personens självförtroende och om målen uppnås eller ej. Det faktum att motivationen påverkas av avståndet till målet innebär att personen måste arbeta med mer kortsiktiga mål och mer konkret. Om delmålen preciserats, kan individen sedan de uppnåtts formulera nya, högre mål.

3.5 Lärarens betydelse för elevers prestationer

Jenner (2004) säger, att pedagogik handlar om delaktighet och om hur människor blir delaktiga i sitt eget liv och i det omgivande livet. Men människor blir inte delaktiga av sig själv, det måste ske i samspel och i dialog med andra. Mötet påverkas av läraren och elevens relation i en mängd avseenden. Det handlar bland annat om den tilltro och tillit som utvecklas. Det handlar inte om att bli sedd, utan om *hur* man blir sedd. Den professionella relationen skiljer sig från andra medmänskliga kontakter i och med att pedagogen har ett övertag, grundat på en formell och informell maktposition. Det är alltså inte en jämbördig relation. Därför är pedagogens agerande av särskilt stor betydelse, där det är viktigt att den Andres (elevens) beroendeposition inte förstärks. Ett gott bemötande är grunden för motivation.

Positionen som människa/lärare i relationer med människor/elever innebär makt och ett ansvar för dessa relationer och ett uppdrag att förändra. När man befinner sig i så beskaffade relationer med människor är situationerna oförutsägbara. Dock har läraren ett ansvar för att relationerna får en viss riktning, mot mål som till viss del är förutbestämda, till exempel de som är nedpräntade i vår läroplan. Dewey (1999) tänker sig att så snart de nås så blir de medel för att föra verksamheten vidare, och att de följaktligen inte är slutmål, då han anser att vi inte

kan bli färdigutbildade. Davies (1990) menar att det är av betydelse för pedagogen att vara medveten om att olika elever upplever sig ha olika möjligheter till ansvarstagande och inflytande. Därför är det viktigt att vara lyhörd för hur elever förhåller sig till makt och ansvar samt för vilka mönster som visas i klassrummet. Genom att uppmärksamma flera olika handlingsmöjligheter och tolkningar och vara lyhörd så medvetandegörs unga människor om alternativa positionsmöjligheter, vilket breddar deras möjligheter att göra val. Jenner (2004), tittar vidare på detta då han menar att pedagogens uppgift är att försöka förstå eleven, men det är inte elevens uppdrag att försöka förstå pedagogen. Det handlar om att se den Andre som person, inte som något som ska åtgärdas. Eleven kan ha problem, men *är* inte problemet.

Todd (2003) påpekar att pedagoger är en del av ett relationsnät samtidigt som de innehar en särställning, då de har ett vuxenansvar i den mån att omtanken om eleverna aldrig kan vara tillräcklig utan hela tiden måste vägas mellan de olika eleverna. Exempelvis kan en lärare som ägnar tid åt en särskild elev inte ägna den åt de andra samtidigt. Att läraren gör något som han eller hon vet att några elever tycker är särskilt intressant kan innebära att gå emot andras elevers önsknings. Förutom detta är kravet på att lära som pedagogen ställer på eleverna, ett krav på att förändras, vilket medför ett ansvar för lärandets konsekvenser.

I Hargreaves intervjustudie bland ett antal pedagoger framkom det att, oberoende av vad de i övrigt kan säga om vad det medför att vara lärare, så har yrket förändrats oerhört. Att vara pedagog idag är inte detsamma som det har varit, på gott och ont. Elever med särskilda behov går oftare i vanliga klasser och ska således ha sina behov tillfredsställda. Kursplaner och läroplaner förändras ständigt, med nya idéer och krav på reformer och nya bedömningsregler har tillkommit. Även möten med föräldrar och kollegor ökar hela tiden, vilket innebär att lärarnas ansvarsområde har utvidgats (Hargreaves, 1998). En lärare i Hargreaves undersökning säger följande angående lärarrollen:

Det har blivit annorlunda att vara lärare. Det är numera så mycket socialt arbete som vi aldrig hade tidigare. Så många problem, beteendemässiga och sociala, som finns där i klassrummet och som du måste ta itu med innan du över huvud taget kan börja undervisa. Jag tror att många inte inser detta ... arbetet har verkligen förändrats. Jag har nu undervisat i 15 år, och sedan jag började har det verkligen skett förskräckliga förändringar ... och jag tror att en massa människor som aldrig varit på en skola och sett hur det fungerar där inte vet vad man måste hantera under en dag. Och så säger de: "Varför ska du behöva ha två månaders sommaresemester?" (Hargreaves, 1998, s. 137).

Många av de förändringar som lärarna sade att de hade upplevt i sitt arbete visar sig i hög grad överensstämma med intensifieringstesens, något som starkt stöder denna tes. Intensifieringstesens kan kort förklaras som en ökad press uppifrån som innebär att pedagogerna måste arbeta mera per tidsenhet. Högre förväntningar, större betoning på resultatansvar, mer omfattande krav, ett ständigt införande av nya saker, fler socialvårdande uppgifter och mer byråkrati än tidigare, vittnar klart om den ständiga överbelastningen. Lärarna nämnde problem som lite tid för avkoppling, stress och avsaknad av tid till att prata med kollegor. Detta stämmer också med intensifieringstesens (Hargreaves, 1998).

När det gäller motivationsarbete så kräver det, enligt Jenner (2004), att pedagogen är engagerad och öppen. Motivationsarbetet förutsätter också att pedagogen har en positiv syn på sina elever med en lyssnande hållning. Detta fordrar att pedagogen inte är rigid, med förutfattade meningar, utan förmår att kritiskt reflektera över sitt arbete, vad man gjort och inte gjort. Detta fordrar i sin tur att det finns tid för reflektion och en öppen och positiv anda på arbetsplatsen. Detta med tid för reflektion är något som också tydligt framgick i Hargreaves studie där han menar att förpliktelsen att ta hand om elever och ge omsorg är en stor källa till depressiv skuld känsla bland lärare. Desto viktigare omsorgsaspekten är för en lärare, ju mer emotionellt förödande är upplevelsen av att inte klara av att ge denna omsorg. Ju mer en lärare bryr sig om sina elever, ju mer utsatt är vederbörande för depressiv skuld känsla. Värme, självrespekt och kärlek är viktiga grundprinciper för livet och arbetet hos många grundskollärare, avsevärt viktigare än principer om kognitiv inläring eller effektiv undervisning (Hargreaves, 1998).

Oförutsägbarheten i mänskliga relationer är både en risk och en möjlighet. I skolan kan elever i sämsta fall lära sig att de ständigt misslyckas, och lärarens överväganden bör ta med detta i beräkningen beträffande de krav som ställs på eleverna (Arfwedson, 1994). Arfwedson pekar här på relationers betydelse i skolan. Liksom Jenner (2004), menar han att bemötandet är av stor betydelse.

Sammanfattningsvis har vi i kapitel 3 presenterat flera teoretikers och forskares olika resultat och åsikter, detta för att belysa vårt problem utifrån olika teoretiska infallsvinklar och beröringspunkter. Vi vill presentera denna teoridel som en bakgrund till vår empiri, där elevernas berättelser står i fokus.

4. Problemprecisering

Det individuella programmet står inför en omstrukturering. Med anledning av detta ställer vi följande fråga:

Vilken betydelse har det individuella programmet, enligt elevers erfarenheter?

För att lättare kunna belysa vår huvudfråga har vi även tre underfrågor.

- Hur har eleven upplevt sin grundskoletid?
- Vad är elevens åsikter angående det individuella programmet?
- Hur ser eleven på sin framtid?

5. Metod

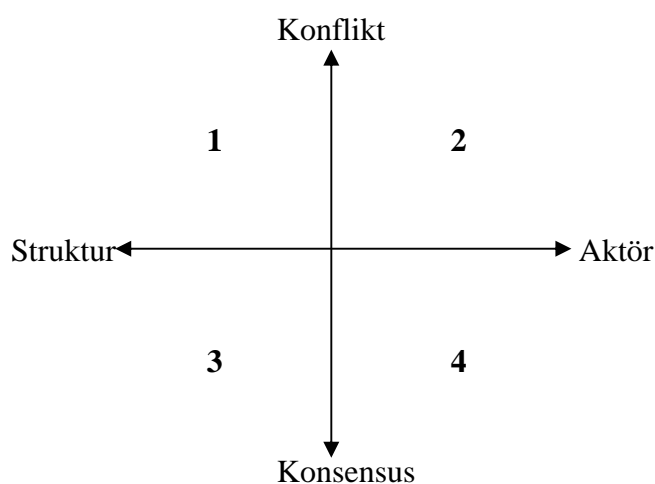
I vårt metodkapitel skildrar vi var vår studie ägt rum, vilka som deltagit samt den metod vi valt att använda oss av. Vidare redovisar vi de olika överväganden som vi tagit hänsyn till såsom etiska ställningstagande, urval, genomförande, samt hur vi bearbetat och analyserat vårt empiriska material. I det pedagogiska forskningsarbetet har vi utgått från olika teoretiska perspektiv, multipla diskursiva konstitueringar (Alvesson & Sköldberg, 1994). Vi avslutar med att reflektera över undersökningens tillförlitlighet.

5.1 Val av metod

Vi bestämde oss i ett tidigt skede för att genomföra ostrukturerade intervjuer eftersom djupintervjuerna är det främsta instrumentet bland mjukdatametoderna. De går ut på att forskaren intervjuar ett fåtal personer kring vissa givna punkter, men helt utan strukturerande formulär (Svenning, 2003).

Lund & Sundberg (2004) påtalar att empiriska undersökningar av sociala praktiker är inriktade mot att studera människors reflektion över sitt sammanhang, till exempel genom intervjuer, hur dessa individuella reflektioner befinner sig i förhållande till andra personers reflektioner över samma sociala fenomen. Med detta avses följaktligen de interna relationer som innefattas inom en social praktik, till exempel skolan. Inom den samhällsvetenskapliga teoribildningen och med en historisk utgångspunkt är det möjligt att måla upp en bild med två klart skilda perspektiv. Aktörsperspektivet, som utgår från individens motiv och handlingar. En skola existerar bara för att skilda individer, elever, lärare och politiker agerar på ett sådant sätt att skolan blir möjlig. En analys som startar från ett aktörsperspektiv söker klargöra samhälleliga skeenden genom summan av grupper eller individers handlingar. Det innebär således att summan av de handlingar individen utgör, möjliggör själva existensen av skolan som institution. Det strukturalistiska perspektivet, utgår ifrån att samhället via system eller strukturer reproduceras. Det finns med andra ord ett samhälleligt behov av institutioner, vars syfte är att överföra färdigheter, värden och normer så att människorna via dessa givna ramar kan socialiseras in i samhället. Huvudfunktionen i utbildningen är att inrikta socialisationsprocessen mot ett överförande av tidigare erhållna kunskaper och erfarenheter från en generation till nästa. En av de mer väsentliga innebörderna av den diskursiva vändningen är att hantera individuella handlingar och strukturella villkor, så som social konsensus och social konflikt, med en dialektisk utgångspunkt, vilket betyder att man väger

skäl mot varandra. Människans erfarenheter och sociala bakgrund påverkar till stor del den personliga reflektionen och strukturerar på så sätt mer eller mindre markant de handlingar som realiseras. Vi skulle kunna säga att det försiggår en strukturerad reflektion av vad som förefaller vara möjligt att realisera inom ramen för den individuella livsbanan. Lund & Sundbergs (2004) förklaring är att det i olika utbildningsinstitutioner via urval av elever (det historiskt upprätthållna rollförhållandet mellan elev och lärare samt sociala praktiker genom till exempel etnicitet, kön, klass) finns en inbyggd social tröghet som komplicerar den individuella potentialen att handla och överskrida socialt upprätthållna maktbarriärer. Förhållandet med avsikt på konsensus och konflikt inbegriper således den maktfaktor som finns inbyggd i den sociala kontexten. Vår studie kan ses utifrån såväl det strukturalistiska perspektivet som aktörsperspektivet, då dessa båda perspektiv är förenliga med det problem vår undersökning handlar om. Vi åskådliggör detta med Entwistle & Popqewitz metodologiska modell.



Figur 1: Metodologiska spänningsfält. (Entwistle & Popqewitz, 1997).

Förklaring till figur 1:

I fält 1 återfinns den kategori av forskning som undersöker de samhälleliga villkor vilka styr människors handlande. Det kan till exempel handla om allt ifrån bostadssegregation, politiska beslut och sociala positioner. Inom pedagogiken kunde vi här placera den sociologiskt formade läroplansteorin, där en ensidig fokusering kring hur yttre faktorer, som den politiska och sociala kampen kring bland annat läroplansinnehåll, begränsar skolaktörernas konkreta praktik och handlingsmönster. Det är med andra ord en metodologi som uppmärksammar social konflikt och social struktur. I fält 2 behandlas den sociala kamp som fortgår inom en

begränsad praktik, exempelvis i klassrumsinteraktion. Här betraktas klassrummet som en avskild enhet utan närmare kopplingar till det omgivande samhället, där maktförhållanden uppstår och brukas. Fält 3 behandlar inte de maktaspekter som griper in i de pedagogiska analyserna. Här sker istället ett försummande av sociala skillnader till förmån för de yttre villkor som strukturerar pedagogiska praktiker så som betygskriterier, läroplaner och skollag. I fält 4 ses ett aktörsperspektiv där individernas sociala positioner och hur utbildningssystemet konstrueras förbises av byråkrater och politiker inom exempelvis skolverket (Lund & Sundberg, 2004).

Sammanfattningsvis kan vi säga att pedagogikens kunskapsobjekt måste studeras relationellt, alltså mellan individ och samhälle, mellan individuella handlingar och sociala institutionella strukturer. Ett sätt att förklara detta dialektiskt förstådda kunskapsobjekt är att fokusera på den språkliga och den sociala interaktionen som människor konsumerar och producerar i samhällseliga praktiker och institutioner (Lund & Sundberg, 2004). I vår studie rör vi oss mellan alla de fyra fälten, då vi berör samhällseliga villkor, klassrummet som praktik, yttre villkor såsom läroplan och slutligen individen som aktör.

5.1.1 Metodkritik och tillförlitlighet

Enligt Kvale (1997), är det en vanlig kritik av intervjuundersökningar att det inte går att dra några allmänna slutsatser utifrån dess resultat då respondenterna är för få till antalet. Vi är på det klara med, att utifrån vårt resultat, kan vi inte dra några generella slutsatser av de nio intervjuer vi genomfört. Men naturligtvis är det möjligt att de åsikter och erfarenheter våra informanter delgav oss är representativa för fler elever som går eller har gått på det individuella programmet. Av den anledningen är denna studie relevant. Vi är också som intervjuare medvetna om att vissa följdfrågor kan ha uppfattats som ledande då de framställdes som ett påstående. Svenning (2003), menar att en uppenbar fara med personliga intervjuer är att intervjuaren själv påverkar svaren genom sin närvaro. Intervjusituationen är en social situation, där det lätt utvecklas en relation mellan intervjuaren och respondenten och där påverkan kan förekomma på olika sätt. Framförallt finns det en överhängande risk att respondenten svarar i en riktning som intervjuaren upplevs uppmuntra. Men, detta behöver inte betyda att intervjuaren är vållande till detta.

Vidare säger Svenning (2003), att det också kan hända att intervjuaren faktiskt styr respondentens svar. Via olika minspel, allmän kroppshållning eller något annat som kan

förekomma vid intervjuer kan intervjuaren visa sitt intresse eller ointresse i de olika frågorna. För oss som intervjuare är det svårt att ha en uppfattning om i hur stor utsträckning vi har påverkat respondenterna genom vårt minspel och kroppsspråk.

När det gäller undersökningar så kan de ganska väl fånga verkligheten. Dock är det många faktorer som ska stämma. Intervjuer, observationer, respondenters uppriktighet, eller vad det nu är vi arbetar med för typ av metoder, ska i bästa fall åstadkomma en konsistent helhet. Särskilt frågemetoderna är sensibla. Likaså kan frågorna vara oklart uttryckta och ställda. Vidare kan intervjuaren påverka respondenten med sina egna värderingar, eller kanske informanten skäms för att demaskera vissa privata detaljer i sitt liv. Det finns således en mängd omständigheter som kan äventyra en samhällsvetenskaplig undersökning. Det vi talar om då är undersökningens validitet, alltså dess förmåga att mäta det vi verkligen avser att mäta (Svenning, 2000). Vi måste även veta att vi gör det på ett trovärdigt sätt, det vill säga att vi måste veta att vi är i besittning av god reliabilitet. Reliabilitet och validitet står i ett visst förhållande till varandra som innebär att vi inte bara kan koncentrera oss på det ena och låta bli det andra (Patel & Davidson, 2003).

Vanligtvis till en början skiljer vi på en undersöknings inre och yttre validitet (Kvale, 1997, Svenning, 2003). När det gäller den inre validiteten brukar den även benämnas som logisk validitet och den yttre för begreppsvaliditet eller teoretisk validitet. Den teoretiska grund som hela undersökningen vilar på handlar om begreppsvaliditeten. Något förenklat skulle vi kunna säga att den inre validiteten handlar om själva projektet och den direkta koppling som finns där mellan empiri och teori, samtidigt som den yttre validiteten handlar om hela projektets, med dess empiri och teorier, förankring i en bredare ram.

Intentionen med en kvalitativ forskningsintervju beskrivs av Kvale (1997) som att få kvalitativa skildringar av den intervjuades livsvärld i avsikt att tolka deras uppfattning. Vi valde i vår undersökning att göra djupintervjuer. Anledningen till vårt val av tillvägagångssätt var att djupintervjuer går att kombinera med en rad olika data och forskningsmetoder. Denscombe (2000) för ett intressant resonemang då han tar upp hur populärt det blivit att använda fallstudier i samhällsforskning, inte minst vid småskaliga projekt, vilket vårt får anses tillhöra. Särskilt trycker han på fem punkter:

1. Att enbart inrikta sig på en undersökningsenhet, i vårt fall IV- programmet. Det primära är att belysa det generella genom att titta närmare på det enskilda.
2. Att kunna studera en enhet innebär att vi som forskare kan gå på djupet och lägga all fokus på ett objekt.
3. Sociala processer och relationer har en benägenhet att ömsesidigt påverka varandra och vara sammanlänkade. För att begripa en sak är det tvunget att förstå en hel del andra och i synnerhet hur de olika företeelserna är sammanlänkade. Fallstudien fungerar bra i det här sammanhanget, därför att den lämnar ett större antal möjligheter.
4. Fallet som sådant, det vill säga, undersökningens utgångsläge är i regel något som redan förekommer. Det är således inte ett konstlat tillstånd som förekommer bara för just denna forsknings syfte. Det förekommer före forskningsprojektet och pågår förhoppningsvis även när undersökningen är klar.
5. Avslutningsvis säger Denscombe att en av fallstudiens mer kraftfulla sidor är att den sanktionerar forskaren att bruka en rad olika källor, en mängd olika slag av data och ett antal olika typer av forskningsmetoder i undersökningen. Det är inte bara så att den godkänner detta, utan den erbjuder och inspirerar faktiskt forskaren till det.

Med avsikt på den kritiskt tolkande samhällsvetenskapen hänger validiteten oundvikligen samman med om och ifall undersökningen skapar mening, exponerar eller förmår säga något som ter sig oklart på ett klarare sätt (Lund & Sundberg, 2004).

5.1.2 Etiska överväganden

Gibbs och Costley (2006), diskuterar vilka etiska hänsyn studenter vid univeristet, bör och ska ta hänsyn till vid forskning, även de som bedriver forskning inom egna organisationer. De argumenterar för att praktiserande forskare som är medlem i eller tillhör en specifik grupp och besitter insiderkunskaper, inte bara av systemet som sådant utan även av de människor som ingår i gruppen, måste vara ytterst ödmjuka och seriösa inför uppgiften. Vidare lyfter de frågan om de etiska överväganden forskare har att reflektera över i förening med att forskarna är tillräckligt kompetenta att kunna se sin position i det undersökande samhället. Detta för att etiskt åberopa och garantera dessa personliga och moraliska relationer till andra inom

forskningsprojektet. Vi är införstådda med att vi besitter en förförståelse när det gäller skolans värld, då vi båda verkar i densamma. Dock får vi anses som lekmän på just den del av skolan vi valt att undersöka, gymnasiets individuella program.

När det gäller skolelever är det av vikt att rätt information når rätt person. Inom skolan är det rektorn, föräldrarna, barnen själva eller läraren som ska ge sitt samtycke till intervjun (Kvale, 1997). Då dessa elever var över 15 år behövde vi inte vårdnadshavarens samtycke, utan eleverna fick själva avgöra om de ville medverka i vår undersökning. Vi har valt att koda respondenterna och således behandla svaren konfidentiellt. Med konfidentialitet menas att de personer som ingått i en undersökning ska känna en trygghet att deras personuppgifter förvaras på ett sådant sätt att obehöriga inte kan ta del av dem (Johannessen & Tufte, 2003).

Svenska vetenskapsrådet har utarbetat vetenskapsetiska regler och principer inom den humanistiska- och samhällsvetenskapliga forskningen. Själva utgångspunkten för forskningsetiska överväganden kallas individskyddskravet. Dessa konkretiseras i fyra allmänna huvudkrav, nämligen:

1. Informationskravet innebär att forskaren ska upplysa de som ingår i forskningen om forskningsuppdragets syfte.
2. Samtyckeskravet innebär att de som deltar i en studie har rätt att själva avgöra över sin medverkan.
3. Konfidentialitetskravet innebär att upplysningar om deltagarna i en undersökning ska ges största möjliga sekretess och personuppgifterna ska arkiveras på ett sådant sätt att någon obehörig inte kan ta del av dem.
4. Nyttjandekravet innebär att insamlade uppgifter angående enskilda personer endast får nyttjas för forskningens ändamål.

Väljer forskaren att använda en empirinära metod, såsom vi har gjort, bör vi reflektera över etiska aspekter, då det nästan är omöjligt att undvika att informanten känner igen sig i intervjuerna. Det kan upplevas som sårande att få sina uttalanden skärskådade, kategoriserade och rannsaka. Det är inte heller säkert att de tolkningar vi som forskare gör överensstämmer med den syn intervjupersonen försökt uttrycka (Widerberg, 2002).

5.2 Urval och avgränsning

Genom vårt geografiska bostadsläge ansåg vi att kommuner i Småland, Blekinge samt Skåne kunde ingå i vårt urval. Vi tog slumpmässigt fram en kommun från varje landskap, för att sedan slumpmässigt välja ut den skola där vi hoppades få bedriva vår undersökning. Valet föll på en skola i Småland. Skolan ligger i utkanten av ett medelstort samhälle. Representativt för upptagingsområdet är bebyggelse från sekelskiftet blandat med villor från 1970- talet och framåt. Samhället är uppbyggt kring affärsverksamhet, där större och mindre företag etablerat sig i centrum och däromkring. I den här kommunen fanns det bara ett individuellt program, vilket innebar att vi inte behövde göra några fler urval.

Fjorton elever tillfrågades om de ville medverka i undersökningen, varav nio accepterade och fem sade nej. Av de som ville medverka var sex flickor och tre pojkar, som går, eller har gått, på det individuella programmet. Kvale (1997), menar att i vanliga intervjustudier brukar antalet intervjuer ligga kring 15 ± 10 . Enligt Alvesson & Sköldbberg (1994) är det inte mängden utsagor som är intressant utan det närmare studiet av nyanser i de olika redogörelserna. bakomliggande.

5.3 Genomförande

Vi kontaktade gymnasieskolan i Småland genom att ringa skolans rektor. Rektorn lotsade oss vidare till en lärare på skolan som uteslutande arbetade med elever på det individuella programmet. Efter ett samtal med läraren åkte vi för att besöka skolan och eleverna, redan dagen därpå. Detta för att förklara syftet med vår undersökning för eleverna samt ge alla en chans att ställa frågor och se vilka vi var. Vi hade också förslag på dagar då det var möjligt för oss att komma och genomföra intervjuerna. Vi beslutade oss för att inte dela ut en förfrågan om deras tilltänkta deltagande i vår undersökning, då vi var där, eftersom vi ville att eleverna skulle få tid att tänka igenom saken i lugn och ro och inte påverkas av vår närvaro. Skolan som vi besökte ligger i utkanten av samhället och är byggd under 1980- talet, den är välbehållen och ger ett välkomnande intryck. De elever vi fick nöjet att träffa var mycket trevliga och vänliga. Vi insåg när vi träffade dem att det inledande mötet inte bara var bra för eleverna som kom att delta i vår undersökning, utan även för oss. Genom detta möte hade vi skapat en början till kontakt med eleverna och det kändes riktigt bra. Ett par dagar efter vårt besök skickade vi en skriftlig förfrågan till eleverna om de ville delta i vår studie (se bilaga 1). Vi fick hjälp av vår lärarkontakt med att dela ut dessa handlingar för att sedan återsända dem ifyllda till oss. Av fjorton förfrågningar fick vi nio elever som var villiga att medverka i vår

undersökning. Således tackade fem elever nej till medverkan. Av de nio som medverkade fanns både elever som tidigare gått på IV, men som nu börjat på ett program samt elever som i dagsläget går på IV. När det gäller intervjuer fordras det att de personer man intervjuar verkligen har någonting att tillföra undersökningen. Dels gäller det att rikta rätt frågor till rätt person, dels att hitta personer som med fog kan antas ge ärliga svar (Svenning 2003). Genom att intervjua elever som tidigare gått på IV, men som nu går på program, och elever som är mitt uppe i sina studier på IV, kunde vi få erfarenheterna från båda dessa grupper. Vår lärarkontakt på skolan, som vi här väljer att kalla Lena, visade sig vara en stor tillgång, då hon engagerat hjälpte oss med att schemalägga varje intervju under två dagar, så att det passade såväl elever som oss.

Intervjuerna genomfördes en tisdag och onsdag mellan klockan halv nio och tre på eftermiddagen. Vi var på plats klockan åtta båda dagarna för att få några ord med Lena och ställa i ordning det vi behövde. Den första dagen genomfördes intervjuerna i skolsköterskans rum. Det var ett mindre rum som i stora drag bestod av ett fönster, ett skrivbord samt en skrivbordsstol. Där fanns också en diskbänk med vägghängda låsta skåp ovanför. Rummet möblerades hastigt om så att det dessutom kunde rymma ett litet runt bord och tre stolar. Med uppdukad fika bestående av kaffe, te, läsk, bullar, kex och godis blev skolsköterskans rum riktigt mysigt. Första dagen intervjuades fyra elever. Intervjuerna spelades in på band, medan vi i det lilla rummet samtalande och fikade. Enligt Kvale (1997), är bandspelaren det vanligaste sättet att registrera intervjuer numera. Intervjuaren kan då fokusera på ämnet och dynamiken i intervjun. Orden, tonfallet, pauserna och dylikt registreras i en permanent form som intervjuaren kan återkomma till för omlyssning. Vår undersökning är en fallstudie, där vi använder oss av djupintervjun. Att djupintervjua går ut på att intervjuaren går så långt denne anser sig komma i varje ämne. Principen är att intervjuaren inte släpper ett ämne förrän denne upplever sig inte komma längre (Svenning, 2003). Karaktäristiskt för fallstudien är, enligt Kvale (1997), att forskaren på plats lägger ned omfattande tid på att mera personligt få en kontakt med de operationer och verksamheter som hör till fallet samt även reviderar och reflekterar innebörderna av vad som sker. Vid intervjuerna hade vi ett fåtal frågor kring vilka vi samtalande (se punkt 4. problemprecisering), där vi bad informanten berätta om dennes erfarenheter av individuella programmet, men också om hur vägen dit hade varit. De punkter som vi initialt satt upp och vilket våra samtal skulle kretsa kring var elevers erfarenheter av det individuella programmet, elevers upplevelser av sin tidigare skolgång samt deras planer för framtiden.

De två sista eleverna hade den första dagen en förfrågan om de fick komma in tillsammans och intervjuas samtidigt. Det kunde vi inte se som något hinder, då de själva ansåg att de inte hade något att dölja för varandra. De övriga sju intervjuades individuellt. Dag två genomfördes intervjuerna på Lenas arbetsrum, som hade dubbelt så stor yta som skolsköterskans lokal och som redan rymde ett stort runt bord med flera stolar. Där fanns också Lenas skrivbord och flera hyllor med böcker, pärmar, filmer och ett par anslagstavlor där kloka ord, klassfoton och tackbrev från elever trängdes om utrymmet. Också här fanns ett fönster där vi kunde se nattens nederbörd av snö smälta bort. Den andra dagen genomfördes ytterligare fem intervjuer. Varje intervju varade mellan 45 och 75 minuter, beroende på hur mycket varje elev hade att berätta och hur lätt de hade för att, inför oss, göra ett längre inlägg. Några av eleverna hade väldigt lätt att berätta om sina erfarenheter, där vi som intervjuare inte behövde be dem utveckla mer, medan andra svarade mer kortfattat och behövde vårt stöd, i form av frågor, i sin berättelse. Stämningen under intervjuerna var lite spänd alldeles i början, då bandspelaren sattes på, men lättades upp och blev riktigt avslappnad. Vi avslutade varje intervju med att tacka eleven för dennes medverkan och med vår förhoppning att komma tillbaka och hälsa på innan terminens slut. Vi förklarade också hur vår studie nu skulle fortlöpa och att vår ambition var att bli klara med undersökningen och vår uppsats innan sommaren. Vi hoppades kunna visa upp delar av vårt resultat när vi återkom. Då vi packat ned våra saker tackade vi också Lena för hennes medverkan och engagemang. Vi lovade höra av oss igen. Arbetet fortlöpte med att vi kodade informanternas namn, genom att benämna dem från E 1 till E 9, där E betyder elev. Därefter delade vi upp intervjuerna emellan oss, för att genomföra transkriberingen.

6. Resultat

Under den här punkten presenterar vi elevers erfarenheter av gymnasieskolans individuella program samt deras väg dit. Undersökningens syfte är att skildra elevers erfarenheter av det individuella programmet, genom de intervjuer vi genomfört. Den första delen av vårt resultat ägnas åt just gymnasieskolans IV – program, vilka presenteras under punkt 6.1.1 till och med punkt 6.1.8. För att kunna förstå varför elever går på det individuella programmet fordras det en tillbakablick från deras tidigare skolgång. Således berättar elever i den andra delen, under punkt 6.2 hur deras tidigare skolgång gestaltat sig. Där tar vi även upp hur det kan vara att som barn komma till ett nytt land och till en ny skola. Vi avslutar resultatdelen med punkterna 6.3 och 6.4 Under punkt 6.3 är det elevers erfarenheter av lärare som hamnar i fokus, medan elevers framtidsdrömmar redovisas under punkt 6.4. Flertalet av de punkter vi nedan presenterar går in i varandra, då våra intervjuer genomförts som samtal. Detta innebär att informanternas svar således skulle kunna återfinnas under flera kategorier.

6.1 Erfarenheter från IV- programmet

Nedanstående punkter är ämnen som informanterna lyfte fram under våra samtal. Vi vill understryka att vissa av de respondenter vi intervjuade har lämnat IV- programmet, då de istället fått en plats på ett nationellt program.

6.1.1 IV – programmet av olika anledningar

I det samtal vi hade med eleverna om varför de går, eller har gått, på IV- programmet kunde vi konstatera att det fanns flera olika skäl. Här följer ett urval av dem.

E 8: Jag går på IV för ja har inte tillräckliga betyg, ta de lite lugnt ett år o så e ja trött på skolan. Här e de lugnt, de e så skönt, men man måste ju passa tiderna annars blir läraren arg. Jag har bara matte, svenska, idrott, ja tycker de funkar bra. De blir nog bara att ja ska gå på IV nära veckor till. Ja jobbar måndagar, tisdagar, har svenska på onsdagar o börjar då jobba ungefär vid elva- halvtolv. Sen jobbar ja torsdag o fredag, så de e ju tidiga mornar, o så kommer ja hem vid fem tiden. Ja går upp vid halvsex på morronen. Min praktikplats har ja fixat själv, ja känner en som jobbar där nere o han la några goda ord för mej. Ja har jobbat där i ungefär två veckor så de har gått fort, de e skönt de. De e ju synd att behöva jobba utan att få pengar.

Den här eleven går på IV- programmet för att läsa upp sina betyg. Elevens mål är att bli godkänd i matematik, svenska och idrott. Eleven är skoltrött men trivs på det individuella

programmet, där denne kombinerar sina studier med praktikplats som respondenten själv ordnat. Informanten ser fram emot att få lön för sitt arbete.

E 6: De e mest för att ja ska gå i skolan, jag har ju redan godkända betyg, eller, ja vet inte, men de e ju jobbigt att bara ha praktik hela tiden, de e så långa dagar o sådär så de e skönt å va i skolan o träffa kompisar o så. Ja kan inte höja mina betyg mer än att ja får tie poäng extra när ja går på praktik så som ja gör. Hade ja haft IG i nånting hade jag kunnat höja mej, men inte annars. De e lite konstigt att man inte kan höja betygen här. Den frisören där ja är, hon har skrivit ett brev, så skickade dom me de me mina inskickningsblanketter, så får ja 225 poäng. Om ja inte kommer in på de sättet, så ska ja söka i fri kvot som de heter. De e lite krångligt, ja vet inte om jag själv förstått va de är. De är så att man söker in på speciella skäl då, personliga skäl som kanske hänt förut o så där. Ja tror att man söker de i april.

Informanten läser vid det individuella programmet trots godkända betyg. Anledningen till varför eleven studerar på IV är att höja sitt betygssnitt och på så vis komma in på det program eleven önskar. Informanten får genom att gå på IV- programmet tillgodoräkna sig tio poäng, att lägga till sina grundskoleresultat. Eleven är också medveten om att denne kan söka till ett program genom något som kallas, fri kvot. Fri kvot innebär att respondenten kan komma in på ett nationellt program genom att åberopa speciella skäl.

E 9: Ja hade inga vidare betyg när ja kom hit, rätt så många IG. Ja fick börja i sån vanlig klass då när ja kom hit som flykting, men de blev ju för mycket. Ja hade stort behov av hjälp då o svårt å lära mej språket, å ja märkte att de inte gick så bra, å ja slogs ju me eleverna var o varannan da då. Sen fick ja börja i sån problemklass. Ja o en kompis vi sket i va lärarna sa o bara gick ut liksom, gick ut på byn o bara softade liksom, ja va aldrig på lektionerna, man försökte men de gick inte. Ja gick på grundskolan här i ett o ett halvt år, halva 8:an o 9:an.

Den här eleven går IV- programmet på grund av ofullständiga betyg. Eleven säger att det var svårt att lära sig språket då denne kommit hit som flykting. Elevens ofullständiga betyg kan bero på språkförbistringar i kombination med frånvaro. Informanten upplevde sig vara i stort behov av hjälp i skolan. Respondenten berättar också om hur denne ignorerade lärarnas uppmaningar.

6.1.2 IV- Gud vad pinsamt

I empirin beskrev informanterna hur det kändes att få besked om att de fått en plats på gymnasieskolans individuella program.

E 1: *I början så kände jag att IV, gud vad pinsamt det här kommer att bli. Det är bara jag som ska till IV, ingen annan. Då kände man ju det att... det här var ju inte alls roligt.*

Den här eleven upplevde intagningsbeskedet till IV- programmet som mindre trevligt och kände en oro inför starten, då denne kände sig ensam, utan sina vänner.

E 2: *Alla fick ju gå in på det programmet de valde. Det var bara jag som inte gick in. Jag sökte omvårdnad och i andra hand barn- och fritid. Men jag kom inte in. Jag hade IG på matte och IG på engelska. Svenska hade jag VG, fast det var svenska som andraspråk. Ja, jag hade nog IG på några andra ämnen också. Det gick inte bra för mig. Alla frågade ju varandra: "Har du kommit in på ditt program?" Det var ju bara jag som inte kom in. Det kändes lite pinsamt, men man tänker inte så när man börjat IV. Då tänker man, nej det är ju jättebra, en bra chans som jag har fått.*

Respondenten kom inte in på något av de gymnasiala program som denne sökt, till skillnad från sina kamrater. Eleven uppfattar sina studieresultat som negativa och känner det inledningsvis genant att börja på IV- programmet, men vänder det negativa till något positivt då informanten ser det som denne fått en ny möjlighet.

6.1.3 Det var jätteskönt att komma till en liten klass

Eleverna beskriver hur det är att studera vid ett individuellt program. I sina kommentarer jämför de IV- programmet med de erfarenheter de har från grundskolan.

E 5: *Det är bra, alltså det är lättare för man har sin plats och sina böcker på sin plats, liksom. Grundskolan var att springa till varje klassrum, byta böcker, man orkade inte det. Så, det är bra här! Man har sina böcker, sin plats och man byter aldrig klassrum. Man vet vad man har...*

Den här eleven uppfattar det som lättare att gå på det individuella programmet, på grund av att eleven slipper byta lektionssal och hämta böcker. Lektionerna genomförs alltid i samma rum. Detta gör att eleven tycker att det är bra på IV- programmet.

E 1: *Jag tyckte det var jätteskönt att komma till en liten klass. Vi var ju bara elva stycken i den klassen. Man fick mycket mera hjälp och bättre lärare helt enkelt. Då lärde man sig så himla mycket mer och det var mycket roligare. Jag trodde att jag inte skulle klara skolan alls. Jag tänkte bara ge upp hoppet om precis allt. Sen när jag väl kom till IV, man fick så mycket mer hjälp, man var mindre klasser, man fick det man verkligen behövde. Sen när man började på barn- och fritidprogrammet så måste man verkligen lägga ner energi på det. Nu känner jag att nu gör jag ju det. jag tycker är intressant, och då blir det så mycket roligare, än att läsa geografi och sånt man inte tycker om. Men nu vet man ju att det här*

hänger på hela ens liv, hela ens utbildning, om det ska bli någonting. Då måste jag verkligen lägga ner energi på det också, försöka få så bra betyg som möjligt och det är intressanta ämnen så det är mycket roligare nu.

Informanten ser det som positivt att ha gått på det individuella programmet, då denne bland annat tycker att mindre klasser är att föredra. Eleven anser sig också ha fått mycket mera hjälp, den hjälp som såväl behövdes. Vidare anser respondenten att lärarna på IV-programmet är bättre än de som eleven haft tidigare. Eleven, som numera går på ett nationellt program, ser i dagsläget positivt på sin skolgång och reflekterar över sin egen insats vad gäller utbildning och framtid.

E 3: Nu får man ju mer hjälp, tycker jag. Innan här på IV, så hade jag extra engelska med en lärare. I början hade vi alltid haft engelska tillsammans... och sen så, för två veckor sen, eller tre kanske det kan vara, så liksom kände jag att alla de andra i klassen är lite bättre i engelska och de förstår så "nu går vi vidare, nu går vi vidare" och så där. Jag förstår inte och jag vågar inte säga "nej, jag fattar inte" och sen så till slut så kunde jag inte, så jag sa till min klassföreståndare. "Nej, jag klarar inte av det, jag vill ha extra engelska i så fall." Och så märkte min klassföreståndare att jag och en till i klassen inte klarade av det, utan att det gick för snabbt. Så nu har vi haft extra engelska med en annan lärare två lektioner. Och jag tycker det är riktigt bra, alltså, det är riktigt bra. Alltså, jag känner redan att det börjar gå framåt! Alltså så när man bara sitter två, i en liten grupp, liksom, istället för att vara alla. Så jag tycker det är bra. Här får man mer hjälp än man fick på grundskolan. Jag tror det är min nuvarande klassföreståndare, för hon är speciell människa, hon bara vill en väl och så. Jag vågar prata med henne om det mesta, faktiskt. Jag brukar prata med henne om det är nånting, som nu, först vågade jag inte säga till om engelskan, men liksom, sen tänkte jag bara, nej, jag måste ju klara... jag vill inte gå om ett år sen igen. Nu måste jag verkligen prata med henne, så hon märkte ju att... innan hatade jag engelska, men nu bara, liksom... aah... engelska! Det känns mycket roligare när man förstår.

Respondenten ifråga beskriver hur individuell undervisning i engelska kan ta sig i uttryck på det individuella programmet. Eleven upplevde att engelskan var för svår och fick efter samtal med klassföreståndaren extra stöd i ämnet. Informanten upplever nu ämnet engelska som betydligt roligare. Vidare understryker eleven att IV- programmet erbjuder mera hjälp än vad grundskolan erbjöd. Avslutningsvis framhåller informanten lärarens betydelse i positiva ordalag.

6.1.4 Det är mycket mer frihet nu

Under den här punkten redogör eleverna för vad som förväntas av dem från olika håll när de börjat på IV- programmet. Det kan vara förväntningar från lärare, föräldrar och sist men inte minst elevernas egna krav på sig själva.

E 8: Kommer du en minut för sent till klassföreståndarens lektion så låser hon dörren o du får inte komma in. Du ska helst va inne i klassrummet fem – tie minuter innan lektionen börjar. Hon e ju sträng o rolig så ju. Hon e häftig, hon e som en lärare ska va.

Krav som att komma i tid till lektionen uppfattar eleven som hårt. Samtidigt framhåller eleven läraren i en positiv dager och anser att det är så en lärare ska vara.

E 9: Vill du komma ska du få G, men de blev aldrig så, så man blev rätt besviken o arg på dom. Liksom dom lova, sköter du skolan så liksom, dom höll ju aldrig sina ord, då ja skötte mej. Och min mamma tvingade mej o sa att om du inte sköter dej så slutar ja jobbet och är me dej i skolan. Hon hotade med att börja jobba där som städerska för att hålla koll på mej och de ville ja ju verkligen inte.

Eleven är besviken på lärare från sin grundskoletid. Informantens förälder använde hot för att få sitt barn att sköta sig och ta ansvar för sin skolgång.

E 1: Det är mycket mer frihet nu, att man får ta eget ansvar, för vad man gör och det är väldigt skönt. Man vet man inte behöver vara i skolan varje lektion, utan då kan man göra det hemma, om man vill. Men ändå veta att man har tillgång till skolan om man behöver hjälp. Så det är verkligen jätteskönt.

Frihet och ansvar är något som respondenten poängterar. Eleven ser detta som något nytt och mycket bra. Samtidigt upplever eleven en trygghet i att ha tillgång till skolans stöd om så skulle vara önskvärt.

6.1.5 Man har ju ingen status på skolan

Eleverna på det individuella programmet berör under denna punkt hur de upplever sig bli behandlade av andra elever på skolan.

E 6: Man känner sig lite utstött på skolan. Så har man ju ingen status alls när man går på IV. Då är man ju ”de där eleverna” liksom som, ja, ja vet inte. De e lite konstigt för att (funderar kort) ja tycker inte de ska va så. Men de e så, ja har ju inga IG eller nånting, så ja hör ju egentligen inte hemma här, men dom ser ju mig i alla fall som en av dom där eleverna å liksom sådär. Man har ju ingen status på skolan. När dom har såhär grejer på skolan, typ som alla gör tillsammans, då får inte IV va me. Här på skolan är de hockeykillarna som har status o deras tjejer.

Informanten upplever att IV- elever inte har någon status på skolan och tycker att det är fel. Vidare reflekterar eleven över sin egen ställning då denne inte anser sig tillhöra kategorin IV- elever, eftersom eleven inte har några IG i sitt betyg från grundskolan. Respondenten säger också att IV- elever som grupp inte inkluderas i skolans gemensamma aktiviteter. Informanten menar att vissa grupper på skolan har högre status än andra då denne pekar ut hockeykillarna och deras tjejer.

E 9: Vissa elever ignorerar dom som e underlägsna. Dom som e rika liksom bryr sej inte om dom som e fattiga liksom. Och dom rika har märkeskläder för flera tusen kronor och dom underlägsna kanske går omkring i kläder för nåra hundralappar. Man märker stor skillnad om man jämför. Ja tycker inte om de, för ja tycker de ska va rättvist, de går aldrig annars.

Eleven reflekterar över hur elever ser på varandra på gymnasieskolan. Informanten menar att de som är mer välbeställda inte bryr sig om dem som är mindre välbemedlade. Något som respondenten också påpekar är den skillnad, vad gäller klädstil med avsikt på märkeskläder, som finns elever emellan. Informanten efterlyser en större rättvisa.

6.1.6 Kompisar betyder ju jättemycket, tycker jag

I vårt samtal med eleverna kom vi också in på ämnet vänner. Alla informanterna tog på något sätt upp deras erfarenheter av kompisrelationer.

E 1: Jag förlorade mina kompisar för att jag inte var med dom så mycket. När jag hade andra lektioner, som inte dom hade, då gled jag ifrån dom ganska mycket också. Jag var ju mest ensam, jag hade ju ingen att vara med över huvud taget. Sen var jag alltid med en tjej. Hon bor på samma ställe som jag. Vi var alltid vänner innan. Sen blev det så att hon började umgås med andra i klassen, och då så gled vi ifrån varandra där. När jag skulle börja på IV sen, då jobbade jag ju jättehårt. Jag verkligen engagerade mig för skolan och gjorde mitt bästa. Jag klarade ju det sen. Även jag hade ju mognad upp en hel del också och tagit tag i skolan. Då blev jag kompis med henne igen. Då förstod ju hon att innan så brydde inte jag mig något om skolan. Jag brydde mig inte om lektioner, jag gick någon annanstans istället, för att jag kunde ju ändå inte få G. Jag visste att hon låg väldigt bra till i skolan och hon tyckte det var roligt, och då lät ju jag henne gå på lektionerna och de. Så jag försökte ju inte få med henne till att skolka eller någonting annat. Det blev att vi gled ifrån varandra och sen när hon märkte att jag verkligen tog tag i skolan och de, blev vi vänner igen. Hon trodde väl att jag skulle få henne med i det också, att inte bry sig om skolan. Men det var ju inte det jag ville heller. Jag visste att det gick bra för henne i skolan och ville ju att hon verkligen skulle engagera sig för skolan och komma in på den linjen hon ville. Det gjorde ju hon sen också. Så det var ju väldigt tur. Nu är jag jätteglad att vi är vänner igen!

Den här eleven tappade kontakten med sina kamrater i allmänhet och en nära vän i synnerhet under högstadietiden, då skolan under en tid kändes mindre viktig för eleven. När informanten tagit tag i sitt skolarbete igen, nu på IV- programmet, återupptogs kontakten med vännen. Informanten säger, med tanke på sitt eget skolkande, att avsikten aldrig varit att försöka övertyga sin vän att utebli från skolan. Eleven känner också en glädje över att vännen kom in på det program hon önskade. Avslutningsvis känner respondenten en stor glädje över att vänskapen återupptagits.

E 2: Kompisar betyder ju jättemycket, tycker jag. Speciellt om man har såna kompisar som uppmuntrar och som säger att "ja, men det kommer du att klara" och som hjälper till. Man känner sig trygg. Har man trygghet så... Men känner man sig mobbad och inte har några kompisar då klarar man inte skolan.

Här poängterar eleven kompisars betydelse, särskilt de kompisar som uppmuntrar och ställer upp. Informanten understryker också känslan av trygghet i kompisrelationer. Respondenten funderar även kring problematiken, att utan kompisar blir skolan svår att klara.

6.1.7 Ja vill ut o jobba o tjäna pengar

Av de nio elever som vi intervjuade, inom IV- programmet, var det en tredjedel som innehade en praktikplats. Antalet dagar som eleverna är ute på praktik varierar från elev till elev.

E 8: Ja jobbar ju nu också på en fabrik, tycker de går bra. När ja har klarat dom tre kurser ja har kvar här, så ska ja få jobb där nere på min praktikplats, som timanställd. De e nästan bara ungdomar där nere, ja känner ju nästan alla, alla e lite komiska där nere utan ett par gubbar som e sura, men så e de ju på alla arbetsplatser. Så de e trevligt där nere, alltid nåt att göra, ja gillar när de händer lite, är praktisk lagd, gillar att lösa problem o så. Allt ja har lärt mej har ja lärt mej på arbetsplatsen. Dom visar mej o sen fortsätter ja o gör de. Ja vill ut o jobba o tjäna pengar, de känns mycket tryggare. Sen får man hålla reda på pengarna så man inte gör av med allt med en gång. Ja tror de ska funka i alla fall. Ja tar egna initiativ på jobbet o gör de ja blir tillsagd.

Eleven ser sitt praktiskarbete som positivt och kommer, när de återstående kurserna är klara på IV- programmet, att erbjudas en timanställning på sin praktikplats. Respondenten pekar på ett antal positiva sidor med avsikt på sin praktikplats. Kompisar är en viktig faktor. Andra faktorer som spelar in är att informanten känner att arbetsuppgifterna är meningsfulla och att eleven får ta eget initiativ.

6.1.8 Jag fick MVG

Den här eleven går sitt första år på ett av gymnasieskolans nationella program. Under den tidigare skolgången har studieresultaten och motivationen varierat. Här får vi ta del av en elevs berättelse om hur det kan kännas att lyckas.

E 1: När man får slutbetyget i en kurs och man vet att man fick MVG, då blir man verkligen jätteglad. Då vet man att man verkligen klarat det här. Det har alltid varit mitt mål att få så höga betyg som möjligt. Innan var jag bara ”jag kommer att gå IV, jag vet det”. Då vill man inte engagera sig i det heller men, nu vet man att, det ger verkligen resultat också hur mycket man engagerar sig i sin skola. Och sen när man kommer ut och säger att jag fick MVG, då är man jätteglad! Det ökar ju självförtroendet en del också. Men sen när man tänker att jag har fortfarande problem med matte, och sen känner man att man inte kan få den hjälp man behöver där heller, även nu på gymnasiet, att inte läraren förklarar riktigt så att man förstår. Då känner man ju att nu sänks mitt självförtroende igen, nu kommer jag säkert att få IG i den här kursen och det vill jag inte! Man känner ju det nu att jag ska inte bli likadan som jag var innan. Nu ska det verkligen gå bra för mig i skola, jag kan detta. Jag ska inte komma ner i det här igen att få IG. Det vill man ju inte komma ner till det stadiet igen. Har man väl kommit så här långt som man gjort nu. Då känner man det, nu är det två år kvar och det här klarar jag. Så det är bara och kämpa på! Sen är det över!

Eleven berättar om hur glad denne blev av att ha fått ett MVG i betyg efter avslutad gymnasiekurs. Respondenten beskriver också hur självförtroendet har ökat men känner samtidigt en oro över att inte räcka till. Likväl intalar eleven sig att kämpa vidare mot sitt mål som är att ta studenten om två år.

6.2 Varför blev det IV?

Under den här punkten skildrar vi enbart erfarenheter från grundskolan, vilket vi menar är av betydelse för varför elever inte fick godkända betyg i något eller några kärnämnen. Detta är en av anledningarna till att elever går på det individuella programmet.

6.2.1 Jag gick ner på byn, där satte jag mig med några andra som skolkade

Flera av informanterna upplevde att de fick bekymmer av olika slag under högstadietiden. Nedan följer två elevers berättelser om hur de tänkte och kände då.

E 6: Man längtade så mycket upp till högstadiet så ville man va lite cool o så. Så då skulle man skolka o så där. Sen va de väl lite i början av 7: an som ja va mer skoltrött. Ja hade nog behövt nån som sa att man, alltså, säger att man måste ta tag i sakerna å sådär. Liksom vad händer annars, att dom berättade det. Det gjorde dom ju aldrig, å ja bara, man tänkte bara, ja har ju tre år på mig. Det här klarar ju ja och kan ju ja ha lite kul under tiden. Sen va de liksom bara ett år kvar

helt plötsligt o då hade man ju liksom inte så lång tid på sig. Men sen kom ja på det att man måste ju jobba o sånt. Då kom man på att de va roligt, men då va de för sent.

Den här eleven längtade efter att få börja på högstadiet. Där var allt coolt. Begreppet cool innebar för eleven, bland annat, att skolk sågs som en del av högstadiet. Detta i kombination med att eleven i början av sin högstadietid också var skoltrött medförde att informanten inte nådde målet med att komma in på det program denne så gärna önskade. Eleven önskar i efterhand att någon hade brytt sig och talat klarspråk.

E 3: Jag gick ner på byn, där satte jag mig med några andra som skolkade. Så satt vi där hela dan eller så stack vi hem till nån kompis eller så. Och ibland så var mina föräldrar inte hemma, då stannade jag och sa att jag hade sovmorgon, så stannade jag hemma hela dagen istället. Till slut så ringde ju min lärare hem och berättade det för mina föräldrar. Men sen så gav han tydligen upp. Han orkade liksom inte lägga ner mer energi på mej. Mina föräldrar försökte ju få mig att gå i skolan och så här liksom och mamma stannade hemma, tills jag hade åkt med bussen. Hon tänkte att hon kunde köra ner mig, så jag kunde åka med henne ibland och så här. Men sen så tänkte hon ju inte på att det fanns ett fik och att man kunde sitta där. Men till slut så kom hon ju på det också, då blev det, då visste hon inte vad hon skulle göra, precis. Sen till slut så fattade jag. Nu känner jag mig lite mer vuxen och lite mer mognare och så här. Ibland kan jag känna, vad omogen man har varit egentligen, innan. Men man har vuxit till sig. Det är ändå kul att känna det nu, att man har vuxit till sig, att man börjar bli vuxen.

Berättelsen behandlar bland annat hur eleven efter en tids skolkande kommer till insikt angående sin skolgång. Läraren och föräldrarna försökte genom olika insatser få respondenten att gå till skolan under högstadietiden, vilket tyder på ett engagemang från deras sida. Dock räckte inte insatserna under högstadietiden för att komma in på något nationellt program, utan eleven går nu på IV- programmet. Avslutningsvis reflekterar eleven över hur det är att känna sig vuxen.

6.2.2 De förstod inte att jag hade svårt med språket

Två av de respondenter vi intervjuade var invandrare. De hade gått i skola i sitt hemland innan de kom till Sverige. Här återges en av informanternas berättelser.

E 2: Alltså, jag hade ju svårt med språket ju, för jag är ju inte svensk. Jag läser ju svenska som andraspråk. Det blir ju mycket svårare att vara på lektioner när man inte kan språket. Då har jag ju svårt att uttrycka mig, alltså även om jag kan det så blir det jättesvårt att skriva texter och sånt, för jag kan inte språket riktigt. Jag gick i förberedelseklass i två år, där lärde jag mig bara svenska. Sen så, när vi flyttade och jag kom till en annan skola, då gick jag också i en sån klass ett tag.

Sen så tyckte dom att, nämen nu tror vi att du kan klara, liksom, nu kan du läsa med andra svenska barn. Då tyckte jag att jag kan väl prova. Vi får se hur det går. Sen så började jag i slutet av fyran, det var typ fyra månader kvar. Det var innan sportlovet nånting som jag började. Och jag tyckte att det var väldigt svårt. Det var jättesvårt att hänga med. Jag hamnade i en klass och jag kände ingen. Jag hade inga kompisar. Det var en tjej som var från Syrien och hon var kurd. Jag gick lite med henne, så här, men vi hade det också jättesvårt. Det var ju svårt att förstå, det var mycket uppgifter och det var jättesvårt när jag inte kunde språket. Jag fick inte den hjälp jag behövde. Jag fick bara uppgifterna, sen så fick jag klara det själv. Jag förstod inte frågan, jag förstod inte vad uppgifterna handlade om. Jag sa det till lärarna och så och de försökte förklara och så, men de brydde sig inte så mycket. Jag hamnade alltid efter och sen, mina klasskompisar, de trodde att det var jag som inte ville jobba, eller. De förstod inte att jag hade svårt med språket, för de hörde ju varje gång att jag fick IG, IG, IG bara alltid.

Den här eleven tar upp hur svårt det kan vara att hänga med i undervisningen, trots att denne under en tvåårsperiod undervisats i förberedelseklass. Det är både kommunikation i tal och skrift som kan ställa till problem, menar informanten. Eleven menar vidare att klasskamraterna fick en felaktig bild av denne då densamme framstod som lat när det vid upprepade tillfällen hände att respondenten fick IG i betyg. Eleven upplever att lärarna inte gett den hjälp och tid som behövdes, då elevens språkförbistringar hindrade denne i skolarbetet.

Informanten beskriver hur denne tillsammans med sin familj kom till Sverige, via Tyskland, från krigets Kosovo i slutet av 1990- talet. Eleven har sedan ankomsten till Sverige flyttat vid åtskilliga tillfällen.

E 9: Ja flyttade hit, va ska man säga, som flykting, 1998. Då hamnade vi uppe i Göteborg i cirka tre veckor på en sån flyktingförläggning. Sen fick alla som bodde där flytta runt, för att de skulle komma in nya där. Alla skulle få flytta ut så vi flyttade till en annan stad. Så vi bodde där, typ ett, ett o ett halvt år. Sen därefter flyttade vi till en mindre ort i Mellansverige. Sen har vi flyttat till Blekinge ett tag. Vi har också bott fyra år i Tyskland. Där bodde vi innan vi kom till Sverige då. Jag kommer ifrån Kosovo. Först kom vi till Tyskland, ja o mina föräldrar. Ja var bara tre år när vi flyttade. Ja kommer inte ihåg så särskilt mycket. De va meningen att vi skulle bli hemskickade. Då bestämde sej pappa o en kompis att vi skulle åka till Sverige. De har vatt rätt kämpigt att flytta. Ja tyckte inte om de, för ja ville bara liksom va på ett ställe. De va så tråkigt när man flyttade o man skulle lära känna nya människor hela tiden, lära känna lärarna o så. Så ja har aldrig liksom kunnat bosätta mej å lära mej språket. Ja träffar nya vänner hela tiden, om o om igen. Fått byta skola ofta och har inte kunnat stanna på en å samma plats. Om man ser på en svensk, till exempel, så kan han bo på samma plats hela livet, kanske 70 år. Men nu har mina föräldrar bestämt sej för at bo här ett bra tag.

Att under sin uppväxt flytta runt, är enligt eleven problematiskt, då det bland annat kan upplevas som jobbigt att lära känna nya människor. Eleven reflekterar också över att på grund av denna rotlöshet har elevens språkkunskaper försumrats. Respondenten jämför sina egna upplevelser med hur denne förmodar att en svensk person kan bo.

6.3 En bra lärare e en som bryr sej

Under denna punkt återger några av de intervjuade eleverna sina erfarenheter av lärare de haft under sin grundskoletid samt på gymnasieskolans individuella program. De berättar hur de tycker att en bra lärare ska vara, men också hur en dålig lärare tar sig i uttryck.

E 6: En bra lärare e en som bryr sej, så dom måste också lära känna en lite personligt också tycker ja. Som till exempel om man kommer för sent kan dom inte bara bli jättearga för de för de kan ju finnas en väldigt bra anledning. De kan ju va nånting hemma eller liksom va som helst. Va bestämd, fast ändå snäll o så, förstående e jätteviktigt, ja har haft såna lärare. Dålig lärare e en som inte är förstående eller bara bryr sig om dom som e duktiga.

Den här eleven poängterar att en bra lärare är en person som bryr sig men samtidigt ställer krav och är bestämd. Eleven pekar också på att det är viktigt att läraren lär känna eleven. Som exempel tar respondenten upp sena ankomster då denne menar att det kan finnas ett giltigt skäl till att det kan förekomma någon gång. När det gäller dåliga lärare pekar informanten bland annat på att dessa bara bryr sig om de duktiga.

E 7: Nä, de gick bra men ja har ju haft lite problem typ i engelska o matte, de e mina svåraste ämnen så, i matten fick ja hjälp, engelskan va väl inte så jättemycke heller, men de va jobbigt. Så till exempel, de va lärare man hade haft i två år då o sen så typ liksom då i sista året så bytte man lärare, så de va ju lite dumt, me tanke på betygen då. Ja vet inte varför dom bytte lärare, kanske va de för att hon skulle ha nån annan klass då, så de va lite dåligt, för vår engelskalärare skulle ta hand om 7: orna då. Både matten o engelskan har varit jobbigt. På mellanstadiet då gick ja på sån spec eller så, ja vet inte om den hjälp ja fick hjälpte. Ja har alltid vatt dålig i de så, men ja klarade ju matten sen på slutet. Ja, ja klarade ju inte nationella o så, men ja fick en andra chans, så då gav ja verkligen järnet (skrattar). Pluggade hur mycke som helst, så de blev ju att ja klarade de så de va ju skönt de.

Informanten pekar på dilemmat med att inte få ha samma lärare i ett ämne under högstadietiden. Respondenten menar att det påverkar såväl det kunskapsmässiga som i slutändan betygen. Eleven säger sig ha fått speciallärarhjälp under mellanstadietiden, men har ingen uppfattning i vilken utsträckning detta har varit till gagn. Informanten säger också att

den extra chans denne erhöill gjorde att kämpaglöden plockades fram. Avslutningsvis menar eleven att denne vänt en negativ trend och fått godkända betyg.

E 8: På lågstadiet hade vi ju bra lärare o så då, bra klasskompisar. Sen på mellanstadiet fick vi den värsta läraren på hela skolan, hon va ju hemsk, de va ju en sån från 30- talet som hade sina regler o allt skulle va strikt o så där. Så vi retade henne så hon började gråta o så där, o bli förbannad då, de va ofta ja va me, Ja har alltid tyckt om att retas me folk, de har nog inte nåt me mina betyg å göra. Ja har aldrig tyckt om å läsa å så, eftersom ja hade dålig lärare på mellanstadiet. De va alltid elever i skolan som läste duktigt, va duktiga, som va hennes, dom tyckte hon om så hon tryckte ner dom andra ju. Mej tryckte hon ner rätt mycket, (hon kallade mej för yxkaft o byrålådan) så de va ju mycket diskussioner me rektorn o så där. Ja fick inte ta me pappa för då hade de väl blivit fullt liv. Ja tycker inte om läsa o plugga precis, känns meningslöst, så alla i klassen hörde ju alltid när hon gnällde. Sen hade hon ju sina favoriter, de va en som gick i min klass, hon va dålig på engelska o satt i ett litet rum me lärarn. Läraran satt o vifta me en Plopp, precis som hon va en hund. Klarade hon uppgiften fick hon en Plopp. De fick också rektorn reda på sen, men hon jobbar kvar ännu. Hon e väl inte mer än 58- 60 år. Trots att rektorn fick reda på det så hände ingenting, Sen så slutade ja ju i sexan, då tappade ja lusten lite. Har jag bra lärare så jobbar ja bra. Har ja dåliga lärare så jobbar ja inte bra.

Den här eleven framhåller att lärarna på lågstadiet var bra. Men, på mellanstadiet fick eleven en lärare, som denne har en del synpunkter på. Eleven menar att läraren på mellanstadiet bidragit till elevens ointresse för läsning. Vidare menar respondenten att läraren var för sträng och hade sina regler samt även kallade eleven vid diverse nedsättande namn. Respondenten tar också upp att läraren hade favoritelever i klassen, vilka stimulerades med godsaker om de klarade någon uppgift. Eleven påpekar också att rektorn fått ta del av de incidenter som uppstod men att inget hände. Avslutningsvis säger eleven att denne gillar att reta människor och att denne, tillsammans med andra, även retade läraren så att hon grät.

E 1: De valde ut de elever som var riktiga gullebarn, som var väldigt duktiga i skolan. Det var ju tydligen de bästa eleverna för dom, och dom skulle ju ha höga betyg. Och dom som hade svårigheter i skolan och tyckte allting var jobbigt, dom brydde inte dom sig om. Då tänkte dom att hon kan ingenting, då blir det ett IG i betyget, det är ju inte deras problem.

Den här eleven menar att lärarna selekterade bland eleverna. De som hade svårigheter i skolan och tyckte det var jobbigt fick inte något stöd av lärarna, medan de som var duktiga fick mer stöd för att få bra betyg. Respondenten säger också att lärarna hade förutfattade meningar då

eleven menar att de tänkte negativa tankar om dennes kunskaper och påpekar slutligen att en lärare som sätter ett IG i betyg inte behöver bry sig om eleven vidare.

E 4: Så vår klassföreståndare, hon är ju typ rätt sträng, så att alla typ, har ju skärpt ihop sej när dom går här liksom. Alla var likadana, som går typ i vår klass, skolkade och sådär. Men alla har ju typ skött sej nu. Det är ingen som skolkar, det är ingen som vågar skolka och typ alla kommer i tid, så att det är ju rätt bra. Det beror lite på läraren med. Typ innan bara sket man i det men nu förstår man verkligen. Bara för att, hon tolererar inte att man skolkar och så, då får man inte gå kvar, liksom bara. Så att det är bara att välja att sköta sej eller bli utslängd. Man har inte så mycket annat val än att sköta sej.

Denna informant ser sin nuvarande klassföreståndare på IV- programmet som sträng då hon ställer krav på eleverna att de, till exempel, ska passa tider. Men, eleven ifråga tycker detta är bra. Respondenten reflekterar också över hur denne och klasskamraterna tidigare skött sin skolgång, där skolk varit ett av inslagen. Att skolk inte längre förekommer, beror framförallt på två faktorer, enligt eleven. Dels beror det på lärarens krav men även på att elever, om de inte sköter sig, blir relegerade.

6.4 Ja vill bo o skaffa familj här i Sverige, leva Svenssonliv.

Dessa fyra elever delar med sig av deras framtidsdrömmar om allt från familjeliv till studier samt kanske ett eget företag.

E 9: Min plan e att försöka klara gymnasiet o sen därefter funderar ja på å göra lumpen då. Ja har funderat på o plugga till polis o sen plugga till nationella insatsstyrka där också, o sen jobba i nåt år å sen får ja se. Ja kan bilda familj sen om man hittar den rätta (skrattar). Min föräldrar skilde sej för nåt år sen, pappa har gift om sej o dom bor i samma hus, de e lite komplicerat, bor i villa, de e lite svårt å anpassa sej. Ja vill bo o skaffa familj här i Sverige, leva Svenssonliv.

Respondenten hoppas kunna klara av de gymnasiala studierna för att sedan kanske kunna göra militärtjänst. Därefter lockar en utbildning inom rättsväsendet där polisutbildning känns aktuell. Informanten kan också tänka sig att skaffa familj och leva ett vanligt Svenssonliv i Sverige. Respondenten ser sina föräldrars äktenskap som lite komplicerat.

E 1: När jag går ut Barn- och fritid, så är jag barnskötare. Jag var lite inne på att bli förskolelärare, och det är just att jobba med barn, men då får man läsa vidare i tre år till ungefär. Men sen har jag kommit förbi det nu, så nu är jag mer inne på psykolog, typ barnpsykolog, eller nånting. Och kommer jag fortfarande ha pojkvännen kvar då om tre år, så funderar jag på att plugga i Göteborg. Då kommer jag ifrån mina hemtrakter och det, för jag har ju ändå varit här i hela mitt liv. Det kunde varit roligare att komma till en större stad.

Informanten går en yrkesinriktad utbildning och utbildar sig till barnskötare. Eleven var initialt intresserad av att utbilda sig till förskollärare, men har kommit på andra tankar och har nu nya drömmar om att kanske utbilda sig till barnpsykolog. Om dennes förhållande med sin pojkvän fortfarande håller när studenten nalkas så har informanten planer på att flytta till Göteborg för att där vidareutbilda sig. Respondenten ser det som positivt att få lämna sina hemtrakter för att bosätta sig i en större stad.

E 2: Jag ska läsa tre år nu sen så, jag har inte bestämt mig om jag ska läsa vidare eller inte. Men det tror jag att jag kommer att göra. Vill man ha lite bättre utbildning och så de e ju viktigt, ja tror nog till förskolelärare, det är ju tre år. Sen så vet jag inte.

Eleven har tre gymnasieår framför sig och har inte riktigt stakat ut sin framtida utbildning. Men det lutar åt att det kan bli en förskolläraryt utbildning då informanten ser det som positivt och viktigt att utbilda sig.

E 3: Egentligen hade det varit kul att starta upp något eget. Jag är lite mer så här, smink och parfym och lite sånt, och lite kläder är lite så också. Men, mest är det smink. Jag har ju praktiserat på parfymieriet, här nere i stan.. Visst det fanns inte så mycket att göra och så, man får ju mest packa upp, om det kommer in smink och sånt då, men jag tyckte det var jättekul, faktiskt. En mysig liten affär, så, det hade varit kul att starta upp. Eller hade jag velat starta upp med kläder. Men det hade varit kul att ha en egen affär. Men det kanske är en dröm.

Den här eleven delar med sig av sina erfarenheter under sin praktik som denne gjorde i ett parfymeri. Respondenten menar att, trots att det inte fanns så mycket att göra så var det jättekul. En annan dröm som eleven vill förverkliga är en egen affär, där antingen smink och parfym eller kläder skulle utgöra sortimentet.

7. Analys av resultat

Med utgångspunkt i de intervjuer vi tidigare i vårt arbete redovisat analyserar vi här vårt resultat utifrån vår teoridel.

De elever vi mött går på det individuella programmet av flera olika anledningar, bland annat på grund av ofullständiga betyg, där otillräckliga kunskaper kan vara en orsak och skoltrötthet en annan. Vidare återfinns elever som har godkända betyg och höga poängsnitt men som inte kommit in på det program de önskat. Således finns det både elever med godkända- och icke godkända betyg på det individuella programmet. Vårt att notera är att de elever som har godkända betyg i sina kärnämnen, oavsett ytterligare grundskolepoäng, endast får tillgodoräkna sig tio poäng. Detta ligger väl i linje med det syfte Skolverket (2001) satt upp med tanke på det individuella programmet. Nämligen att motiven ska vara kompensatoriska för de elever som saknar tillräckliga kunskaper, motivationsskapande/vägledande för de elever som är osäkra i sitt studieval, eller omotiverade för studier, samt stödande för de elever som inte tagit in eller avbrutit sin gymnasieutbildning.

I den del av empirin där elever beskrev hur det kändes att få en plats på det individuella programmet återkom ordet pinsamt. Vi tolkar respondenterna så att de upplevde ett utanförskap och kände sig segregerade. Detta dilemma är också något som Hultqvist (2001) pekar på när hon säger att den variant av integrering som skolreformen förverkligat är den segregerande. Införandet av det individuella programmet är ett tydligt exempel på en kompensatorisk lösning. Då informanterna upplevde intagningsbeskedet som genant, kan de ha känt att de inte nått upp till samhällets norm, och kände sig således segregerade. Detta problem kan också sättas i relation till Bourdieus begrepp, fält, eftersom IV- programmet, sett som fält, har en låg status i informanternas ögon. Men, det kan också förhålla sig så att informanterna upplever sig nedvärderade, av andra grupper. När informanterna väl påbörjat sin utbildning vid IV- programmet vändes den negativa inställningen till något positivt, då någon informant upplevde sig fått en ny chans.

För att elever ska orka med det svåra krävs att skolan tar tillvara och vidareutvecklar alla barns och ungdomars starka sidor (Hammarberg, 1998). För detta behövs i första hand en god inlärningsmiljö som väcker lust och nyfikenhet att lära. Dessutom behöver de barn och ungdomar som får svårigheter speciell hjälp. I första hand behöver de bli sedda, hörda och

bekräftade. Flertalet av de elever vi intervjuade framhöll betydelsen av att studera i mindre grupper, då detta medförde att de fick mera stöd i undervisningen. Det som också framgår i intervjuerna är elevers strävan efter struktur. Med struktur menar de bland annat att de slipper att springa mellan olika klassrum samt att deras undervisningsmaterial finns placerat på en och samma plats. Detta är också något som Lindstöm et al. (2003) berör, då de menar att lågmotiverade elever behöver mer struktur och aktiv vägledning, för att finna lust i de utmaningar som skolan kan erbjuda, än vad högmotiverade elever behöver.

Frihet under ansvar är något som en av respondenterna ser som något nytt och positivt, då möjligheten finns att utföra en del av sitt skolarbete i hemmet. Eleven poängterar dock att det är en trygghet att veta att det finns engagerade lärare att tillgå i skolan om så skulle behövas. Delaktigheten eller deltagandet i kommunikation med andra handlar inte om fysisk närhet eller om deltagandet i sig, menar Dewey, utan om kvaliteten på deltagandet. Dewey säger vidare att han inte förespråkar en kravlös och fri utbildning utan han ser att en utbildning där elevens aktivitet och intresse utgör utgångspunkten för ett målinriktat arbete där lärarna aktiverar, stimulerar, breddar och fördjupar elevens utveckling (Dewey, 2004).

En del av de elever som vi intervjuade kände ett utanförskap på den skola de gick. En elev pekade på att klädstilarna skiljde sig åt, då denne ansåg att de mer bemedlade hade råd med dyra märkeskläder, medan de mindre välbeställda hade en enklare klädstil. Den här eleven förespråkade en större rättvisa. Detta för tankarna till Bourdieus habitusbegrepp där handlingar, tankar, uppfattningar och värderingar inte är några direkta märken av yttre förhållanden, utan resultat av mötet mellan deras habitus och de sociala sammanhang där de inträffar (Broady, 1989). En av de andra eleverna belyser problemet med att de som går på det individuella programmet inte får delta i skolans gemensamma aktiviteter. Den här eleven känner ett utanförskap i dubbel bemärkelse då denne har godkända betyg i samtliga kärnämnen och hade varit behörig till flertalet program. Då många som studerar på det individuella programmet gör det med avsikt att bli godkända i något eller några kärnämnen tycker sig eleven inte tillhöra just den gruppen. Kopplar vi detta till Bourdieus teorier om fält kan vi skönja att eleven anser sig tillhöra ett annat fält. Bourdieu menar att genom att vara medveten om sin egen placering i fältet, har jag en chans att i någon form värja mig mot att bli fältets fånge (Broady, 1989).

När vårt samtal med eleverna kom in på kompisrelationer var alla enade om vilken betydelse dessa spelade. De framhöll verkligen vikten av ett gott kamratskap. En av respondenterna betonar verkligen vänskap och säger att utan kompisar klaras inte skolan. Detta stämmer väl överens med den undersökning som Lindström & Arnegård & Ulriksson (2003) gjorde bland högstadie- och gymnasieungdomar då ungdomarna spontant uttryckte att om det inte vore för kamraterna hade de inte stått ut. Vid en av intervjuerna berättade en av informanterna att en av de nära vännerna tog avstånd ifrån informanten då denne började skolka. Vänskapen återupptogs då respondenten kom till insikt hur viktig skolan är. Detta kan tolkas som att kamraten har haft ett positivt inflytande på informanten då denne sett att kamraten ifråga klarat sin skolgång. Jenner (2004) beskriver detta i motivationsprocessen, då han menar att vi människor påverkas av en rad sociala faktorer och individfaktorer. Till de senare hör personlighetsdrag och värderingar med mera. Till de sociala faktorerna hör andras förväntningar, relationer och roller. Även Dewey framhäver att, genom ett samspel med sin omvärld utvecklas individen, lär sig de sociala reglerna, lär sig benämna den och lär sig även att förstå sammanhang (Dewey, 2004).

Trondman (1999) säger, att många ungdomar idag lever i en tid när det samhällsliga reproduktionsmönstrets brutits. Det är inte längre tillräckligt att vara skötsam i utbildning och arbete för att komma in på arbetsmarknaden och i en mer traditionell bemärkelse bli en självförsörjande och i och med det en självbestämmande vuxen. Faran med att marginaliseras har uppenbarligen ökat för ett flertal ungdomar. Tre av de informanter som deltog i vår undersökning innehade praktikplatser. En av dem var övertygad om att få en timanställning på sin praktikplats, inom kort. Det positiva med att inneha en praktikplats inom ramen för det individuella programmet är att praktikplatsen kan leda till en anställning. Detta med praktik, är något som också återfinns i den nya regeringens gymnasiepolitik, då den benäms som individuellt alternativ (IA). Förslaget med IA är till för både behöriga och obehöriga elever, som bedöms behöva mer insatser eller av någon annan anledning är i behov av särskilda utbildningsinsatser såsom, vägledning eller praktik (Regeringskansliet, 2008).

Erfarenheten av att äntligen lyckas efter ett flertal misslyckanden beskriver en elev under vårt samtal. Eleven som numera går på ett nationellt program känner då och då fortfarande en osäkerhet och brist på självförtroende. Men, ett ökat engagemang i studierna har visat sig ge resultat, vilket lett till ett större självförtroende och motivation att klara av sin utbildning. Detta visar också Jenners (2004) forskning då han tar upp tre centrala faktorer som motivation

består av. Den första handlar om motivation som inre faktor, då vi tänker oss att det är något som sätter igång handlandet eller beteendet. Ett sammanfattande begrepp för denna nyfikenhet, energi, vilja att satsa och så vidare, kan vi benämna drivkraft. Den andra aspekten är tanken om målsträvan hos individen, då handlandet är riktat mot något. Det kan röra sig om yttre belöningar och mål, så som betyg, pengar, status eller andra människors gillande. Den inre motivationen karaktäriseras av glädje, stolthet eller en känsla av självförverkligande. Målen är sällan renodlade. Den tredje aspekten rymmer växelverkan mellan individens drivkraft och målen, som hänger samman med personens självförtroende och om målen uppnås eller ej (Jenner, 2004).

Ett flertal av informanterna upplevde att de fick bekymmer av olika slag under högstadietiden. Två av eleverna delar med sig av sina erfarenheter och berättar att de var skoltrötta. En av eleverna efterlyste klarare besked om hur studiesituationen såg ut. Informanten säger att tiden liksom bara rann iväg. Den andra respondenten hade stöd av både föräldrar och lärare, men nådde trots det inte ända fram för att få ett godkänt betyg. En av eleverna beskriver att denne har vuxit till sig och ser sitt uppträdande under senare delen av grundskoletiden som omoget. Båda kom till insikt, i slutet av grundskolan, hur betydelsefull en utbildning är. Dessa positiva tankar har de med sig nu på det individuella programmet. Detta stämmer väl överens med Skolverkets rapport från 2001, som säger att många elever är skoltrötta efter att ha misslyckats med att nå målen, trots att de under lång tid ägnat mycket tid åt sina kärnämnen. Detta leder till att många elever känner motstånd och motvilja till att arbeta med dessa (Skolverket, 2001).

Två av de elever vi intervjuade hade invandrat till Sverige. En av dem berättade för oss om hur första tiden i den svenska skolan tätt sig. Informanten gick drygt två år i förberedelseklass innan eleven i slutet av årskurs fyra ansågs klara av att gå i vanlig klass, enligt läraren. Eleven ifråga kände redan från första början att det var svårt att hänga med på lektionerna. Informanten upplevde att uppgifterna var för svåra på grund av den språkliga förbistringen, och slutade grundskolan med ett antal IG i betyg. Bernstein tar också upp språkets betydelse när han säger att barn med begränsat språk får problem. De är helt enkelt inte vana vid det sätt att använda det språk som förekommer i skolan. Elevernas lärande kommer därför att påverkas ogynnsamt eftersom de inte har den utvecklade språkliga kod som används i undervisningen. De språkliga skillnaderna mellan barnen leder därför till skillnader i anpassning, kommunikation och inläring (Bernstein & Lundgren, 1983). Elevens problem

med språket i skolan känns igen i Bernsteins text. Eleven menar också att klasskamraterna fick en felaktig bild, då densamme upplevdes som lat. Wrethander Bliding (2007) reflekterar över att barn med utländsk bakgrund undervisades i en av skolan organiserad verksamhet som betecknades som ”stödsvenska” eller ”stödundervisning”. På så sätt medverkade skolan till att utmärka just den här gruppen barn och deras svårigheter med att hantera svenska språket. Då de plockades ur klassen/kamratgruppen och fick särskilt stöd och undervisning i just svenska, utmärktes de som avvikande och svaga, vilket också kommenterades nedlåtande från klasskamraterna. Elever med utländsk bakgrund uppfattades som avvikande. Det som Wrethander Bliding tar upp påminner om hur vi kan se på elever som går i en förberedelseklass. Statens offentliga utredningar slår fast att svenskundervisningen för invandrarbarn (och deras föräldrar) var alltför ineffektiv och långsam. Detta leder, enligt utredningen till en ökad segregering såväl inom som mellan skolor (SOU, 2000).

Den statistik som Skolverket gett ut angående grundskoleelevers resultat visar att drygt var femte invandrarflicka och mer än var fjärde invandrapojke inte nådde upp till målen som krävs för grundläggande behörighet till ett nationellt program. Även den andra eleven vi intervjuade upplevde att språket utgjort ett stort problem. Informanten reflekterar också över familjens kringflackande liv, vilket eleven menar varit kämpigt. Då båda dessa elever anser sig ha vissa språkförbistringar kunde IVIK varit ett alternativ. IVIK är en introduktionskurs för invandrarungdomar som har ett annat modersmål än svenska och behöver svenskundervisning för att därefter kunna studera vidare på de specialutformade eller nationella programmen (Bernedal & Lehtikoinen, 2007). Men för dessa båda elever var IVIK inte någon valmöjlighet då det inte ingick i den här gymnasieskolans utbildningspaket. Statens offentliga utredningar visar också att de senaste årtiondenas invandring till Sverige inte har stått i harmoni med utbildningssystemet. Ett tecken som pekar på detta är de skillnader som forskning visar mellan svenskar och invandrare vad gäller den risk individer löper att hamna på gymnasieskolans individuella program. Hela 35 procent av alla studenter på individuella programmet har utländsk bakgrund (SOU, 2000).

En bra lärare ska, enligt informanterna, bry sig, ha förståelse samt vara snäll men bestämd. En av eleverna poängterar att det är viktigt att läraren lär känna eleven. Ett exempel på en dålig lärare är en som enbart bryr sig om de duktiga eleverna, inte visar empati samt inte behandlar eleverna rättvist. I Hargreaves (1998) intervjustudie bland lärare visade det sig att yrket har förändrats oerhört. Att vara pedagog idag är inte detsamma som det har varit, på gott och ont.

Elever med särskilda behov går oftare i vanliga klasser och ska således ha sina behov tillfredsställda där. Detta är ett ämne som även Wrethander Bliding (2007) tar upp i sitt resonemang angående hur och om elever ska undervisas i liten grupp, utan att bli betraktade i ett utanförskap. Sett utifrån ett elevperspektiv så innehar lärarna i förhållande till eleverna en maktposition som enligt Foucault (1994) verkar i form av över- och underordning, där kunskap ses som vägen till överordning och brist på kunskap som underordning. Han menar också att kunskap ligger till grund för maktutövande samtidigt som maktutövande också producerar kunskap (Alvesson & Sköldberg, 1994).

Eleverna exemplifierade under vårt samtal hur en mindre bra lärare uppmuntrade vissa duktiga elever. Detta innebar att informanterna kände sig åsidosatta. De ansåg att de inte blev sedda. Jenners (2004) forskning betonar att det inte handlar om att bli sedd, utan om *hur* människor blir sedda. Den professionella relationen skiljer sig från andra medmänskliga kontakter i och med att pedagogen har ett övertag, grundat på en formell och informell maktposition. Det är alltså inte en jämbördig relation. Eleven kan ha problem, men *är* inte problemet. Det handlar om att se den Andre som person, inte som något som ska åtgärdas. Informanterna säger att det är av betydelse att lärarna verkligen lär känna eleverna. Detta överensstämmer med såväl Jenner som Arfwedsons (1994) forskning där de pekar på relationers betydelse i skolan, där båda framhåller att bemötandet är av stor betydelse.

När vi under vår intervju med eleverna kom in på deras framtidsdrömmar visade det sig att alla bar på någon dröm att förverkliga. Någon ville starta eget företag, en del andra hade högre studier i åtanke och någon ville bilda familj och leva ett Svenssonliv. Inte någon av de elever vi intervjuade såg negativt på sin framtid. Bourdiues teori, när det gäller de kulturella tillgångarna, inger hopp för eleverna, då dessa är föränderliga och rörliga (Bourdieu, 1999).

7.1 Slutsatser

Anledningen till varför de elever vi intervjuade gick det individuella programmet, berodde på flera orsaker. Flertalet av dem hade icke- godkända betyg och låga poäng, medan någon av dem hade gott och väl godkänt betyg i grundskolans alla ämnen. Orsaken till varför dessa elever inte nått upp till godkända betyg berodde enligt dem själva på språkförbistringar, avsaknad av stödinsatser, lärares negligering eller brist på motivation. När det gäller det individuella programmet var eleverna oerhört positivt inställda och kände sig väl bemötta där av den pedagogiska personalen. Något som samtliga informanter betonade var att de på det individuella programmet fick den hjälp och det stöd de sade sig inte fått under

grundskoletiden. I samband med att eleverna diskuterade stödinsatser framhöll de vikten av att tillhöra och arbeta i en klass med ett litet antal elever. Flera kände trots denna positiva attityd till det individuella programmet ett utanförskap, eftersom de upplevde sig ha en sämre status än de elever som studerade vid ett nationellt program.

8. Diskussion och reflektion

Då vi skrev vårt syfte och problemformulering angående vår undersökning, nämligen elevers erfarenheter av gymnasieskolans individuella program och deras grundskoletid, var vår avsikt att lyfta fram elevers tankar och åsikter. Eftersom bakgrunden är den att gymnasieskolan ska reformeras tyckte vi att det var av största vikt att låta elevers röster göra sig hörda. Vår studie bygger alltså inte på kritik av de planer som regeringen ämnar genomföra, däremot ställer vi utifrån de resultat vi fått, några frågor till regeringens skolpolitiska talesmän. De elever vi mötte och som bidragit till denna studie, var killar och tjejer som på ett rakt och öppet sätt lämnade sin berättelse om hur skolan och då i synnerhet det individuella programmet upplevts av dem. På individuella programmet återfinns såväl pojkar som flickor, elever med invandrabakgrund, elever med godkända betyg, elever med icke- godkända betyg samt elever med höga grundskolepoäng. Efter ett otal revideringar av uppsatsens titel, kom vi slutligen fram till att den skulle heta, *Det individuella programmet – för alla*. Uppsatsarbete är en ständig process, så även i vårt fall. Efter att ha lyssnat, transkriberat, läst igenom intervjuerna samt arbetat med resultatdelen, föll det sig naturligt för oss att ge vår uppsats dess namn.

Resultatet ger oss en bild av gymnasieskolans IV- program, där anledningarna till varför elever är där, verkligen är individuella. Flera av informanterna hade haft det jobbigt under sin grundskoletid och då främst under högstadiet, då de själva beskrev en skoltrötthet, som för många resulterade i skolk. De berättade också att de i just denna tidsperiod i livet ofta upplevde att de inte kunde tillgodogöra sig undervisningen, att de hade det svårt i flera ämnen och att de inte fick tillräcklig hjälp. En av orsakerna till elevernas avsaknad av stöd kan vara att läraryrket under de senaste decennierna förändrats kraftigt. Den ekonomiska situationen på skolorna har försämrats, vilket bland annat resulterat i färre lärare per elev. Yrket har också genomgått en förändring på så sätt att lärare tvingas ägna betydligt mera arbete åt sociala problem med elever samtidigt som det administrativa arbetet tilltagit avsevärt. Detta menar vi, påverkar till syvende och sist eleverna då klasstorlekarna vuxit och därmed tiden för varje elev minskat drastiskt. Lärarnas arbetsbörda har också ökat med tanke på att det är allt fler diagnosticerade elever idag, vilket kräver extra insatser. Det är inte alltid som extra stöd och åtgärder sätts in. Samtidigt som lärarens effektiva tid med varje elev har minskat har alltså behovet av stöd för eleverna ökat. Detta kan vara, och är, säkerligen en av anledningarna till att elever inte får den hjälp och stöd de så väl behöver i grundskolan. Det här kan i förlängningen leda till att elever tappat motivationen och börjar skolka.

En annan anledning till varför elever går på gymnasiets individuella program visade sig vara att man fått godkända betyg i grundskolan, men inte kommit in på det gymnasiala program som man önskat. Dessa elever får då studera vid IV- programmet av det skälet att de vill tillgodogöra sig de tio poäng de får genom att gå där under ett år. Genom att få tillgodoräkna sig dessa tio poäng har de sedan en större möjlighet att nästkommande år komma in på det program de önskat. Den elev som ingick i vår undersökning reflekterade över att det var svårt för denne att känna studiemotivation under detta läsår, då informanten inte kan höja sina tidigare betyg vid det individuella programmet, såvida eleven inte har icke- godkända betyg från grundskolan. Som det är i dagsläget måste elever som vill höja sina godkända gymnasiebetyg vänta tills de fyllt 20 år, då vuxenutbildning är alternativet.

Ett annat skäl som informanterna presenterade för oss var svårigheten med att komma till Sverige som invandrare och på grund av språkförbistringen inte kunna tillgodogöra sig skolans undervisning. Den här orsaken visade sig genom statistik vara en av de mest vanliga, då var femte flicka och var fjärde pojke som går på det individuella programmet är invandrare. Trots stöd genom förberedelseklass hade informanten språkproblem genom hela grundskolan och de icke- godkända betygen i årskurs nio gav denne IV- programmet som enda alternativ.

Efter det besked våra informanter fick att de skulle få plats på det individuella programmet hade flera av dem problem med att acceptera att det var där de skulle studera. Två av respondenterna uttryckte det som pinsamt. Några av de andra informanterna beskrev det som att IV- elever inte har någon status och inte medverkar i alla aktiviteter på skolan. De här eleverna kände ett utanförskap. De upplevde själva att de inte nådde upp till de förväntningar och den norm som samhället satt upp. Det var inte nog med att de såg ned på sig själva utan de uppfattade även det som att andra gjorde detsamma.

Det som var mest utmärkande för vår undersökning var egentligen inte varför elever går på IV- programmet eller hur deras väg dit varit. Det som var mest anmärkningsvärt var just den totala uppslutning om att IV- programmet, när väl eleverna börjat, visade sig vara riktigt bra. Vidare var våra informanter påfallande eniga om den lilla klassens betydelse. Nu upplevde eleverna att de äntligen fick det stöd de saknat. Här återkommer vi till det som tidigare nämnts angående de förändringar och besparingar som skett i grundskolan under framförallt de senare

åren. Vi menar att priset som får betalas med ekonomiska neddragningar i grundskolan är just detta, att de som är i behov av stöd inte får det på grund av att läraren omöjligt hinner med att hjälpa det ökade antal elever med detta behov.

Ska vi få fler elever att studera vidare på gymnasienivå är det rimligtvis av största betydelse att eleven får det stöd de är i behov av så tidigt som möjligt i grundskolan. Wrethander Bliding (2007) menar att undervisning av elever i mindre grupp, separerade från övriga, är segregering. Vi menar att segregering sker då elever inte får den hjälp och det stöd de behöver i grundskolan. Informanterna är eniga om och tacksamma för att de äntligen fått den hjälp de behöver på det individuella programmet. Vi delar deras uppfattning, men tycker satsningen på dessa elever borde satts in tidigare under deras skolgång. Meningen med begreppet, *En skola för alla*, har här generaliserats. Med detta menar vi att beslutande organ inte tagit hänsyn till att elever har olika förutsättningar. Och så länge skolan inte får de medel och verktyg att bistå eleverna med, är dessa krav orimliga.

Regeringens förslag på hur man ska reformera gymnasiet presenterades i stora drag, i slutet av mars 2008. Jämför vi regeringens förslag med hur gymnasiet ser ut i våra nordiska grannländer, enligt Hultqvist (2001b), kan vi se ett tydligt närmande åt det system Danmark valt i sin gymnasieskola. Såväl lärlings- som yrkesutbildning har länge funnits i Danmark. Danmark har också sedan länge ett frivilligt tionde skolår, för att ge eleverna möjlighet att reflektera över sitt utbildningsval. Den svenska regeringens förslag bygger på ett tionde skolår som ska ge elever möjlighet att arbeta vidare med de mål som de inte nått upp till. Utifrån de berättelser vi tagit del av, där flera av informanterna berättar om en grundskola där svårigheter och vantrivsel har ökat under just högstadiet, kan detta förslag ifrågasättas. Ska en elev som upplever sig otillräcklig och inte får det stöd den behöver under just högstadietiden tvingas gå kvar på grundskolans högstadium ytterligare ett år? För vår del är det i dagsläget svårt att ta ställning i den här frågan, då vi inte vet hur ett tionde skolår kommer att gestalta sig. För att bringa klarhet i regeringens tankar kring detta skrev vi ett mail till skolminister Jan Björklund på Regeringskansliet i början av april 2008, där vi ställde frågan. I skrivande stund, 18 maj 2008 har vi fortfarande inte fått svar från densamme.

Inte alla, men en del av de elever som vi intervjuade hade under sin resa genom livet, men också färden genom den svenska skolan som institution, blivit lite tilltufsade. Respondenterna kritiserade och ifrågasatte såväl lärare som arbetssätt från grundskolan. Samma elever

beskriver därefter IV- programmet som ett program med helt andra egenskaper än det högstadium de lämnat bakom sig. Informanterna har nu fått självförtroendet tillbaka och ser med tillförsikt på framtiden. Vad skiljer då den skola som de kritiserade så hårt, mot den skola som betecknas IV –programmet? Förutom den efterlängttade hjälp och den mindre grupp som eleverna bejublade framhåller de sin lärare, vilken de skildrar som sträng men schysst. Vi förklarar detta med att dessa elever nu blivit sedda och erkända. På individuella programmet möts de av en norm som är deras egen, av lärare som ser till varje individ och som skapar en relation till var och en av dem. Detta stämmer väl överens med de tankar Jenner (2004) för fram.

I grundskolans senare del kände flera att de inte fick den hjälp de behövde och redan vid behovet av hjälp upplevde sig eleverna underordnade. Eleverna beskriver även under gymnasietiden ett utanförskap där andra ser ner på dem, en frånvaro av erkännande från övriga samhället. Det kanske har en sociologisk förklaring. Vad har eleverna med sig till skolan och hur samspelar det med hur skolan gör och fungerar? Här är det naivt att tro att behandlar vi bara alla lika, så kan alla. Detta komplexa samspel mellan de erfarenheter individer har med sig och vad som händer i institutionen visar sig ibland inte vara lyckosamma. Alla har inte investerat i samma kompetenser som efterfrågas av skolan. Någonstans måste vi möta dessa människor, och vägleda dem på ett sätt som inte kränker dem. Det sympatiska draget i ett demokratiskt samhälle är att människor kan få en ny chans och välja en annan väg vid en annan tidpunkt i livet.

En av våra informanter betecknade IV –programmet som just en sådan chans. Vi ser det vidare som exempel i utbildningssystemet i form av komvux och folkhögskolor. Detta kan ses som en del i en skola för alla. Det måste i ett demokratiskt samhälle alltid finnas en ny chans att gå en annan väg och bryta reproduktionen. Trondman (1999) benämner detta klassresan. Bourdieu (1999) menar trots allt, att det är fullt möjligt att bryta och ta sig ifrån det fält man ursprungligen tillhört. Vår intention med att använda Bourdieus begrepp i vår teoridel är att se informanterna utifrån den helhetsbild hans begrepp utgör.

De elever som går på det individuella programmet avviker från den norm som samhället har satt upp och som Foucault (1987) kastar ljus på när han säger att olika kunskapsformer i maktens tjänst fungerar disciplinerande, bland annat genom att ange avvikelse och normalitet. Vi hade gjort det lättare för oss att se IV- programmet ur endast ett perspektiv. Men

verkligheten är mer komplex än så. Vi valde ett multiperspektiv av den anledningen att vi ville se på IV- programmet och elevernas erfarenheter därifrån som ett fenomen med fler infallsvinklar. På så vis menar vi att vi kommer lite närmre sanningen, även om sanningen är subjektiv i åskådarens ögon. I vårt metodkapitel tog vi upp det metodologiska spänningsfältet (Entwistle & Popqewitz, 1997). Anledningen till detta var att de teoretiker som vi utgått ifrån finner sig väl tillrätta i figuren, då de inbegriper såväl aktör- som strukturperspektivet.

I vår undersökning kan det första fältet förstås utifrån det maktperspektiv som Foucault (1987) tar upp då han pekar på de olika politiska beslut som fattas i maktens rum, dit samhällsmedborgaren inte äger tillträde. I det andra fältet behandlas den sociala kamp som Bourdieu beskriver då han talar om de positioner som individer konkurrerar om, i till exempel ett klassrum (Broady, 1989). Fält tre speglar hur beslut såsom betygskriterier, läroplaner och skollag fattas av makthavare där hänsyn inte tas till aktören, utan till en gemensam samhällsnorm. Dewey (2004) förespråkade en skola där alla kan växa som människor. Vi är tveksamma till om individer kan växa då de ständigt blir påmind om att de inte räcker till och når målen. I det fjärde fältet, slutligen, ses ett aktörsperspektiv som tar upp hur politiker och styrande går till väga då de skriver läroplaner och kursplaner. Det som är uppenbart är att de inte tar hänsyn till den enskilde individen, då de till exempel framställer läroplaner och kursplaner som alla förväntas nå upp till.

En skola för alla är ett begrepp som ofta nyttjas, vilket vi också gör i vårt arbete. Det kan väl, utifrån de resultat som vi fått fram i vår undersökning, ifrågasättas om den svenska grundskolan är *En skola för alla*, då närmare 11 % av alla grundskoleelever slutar årskurs nio med betyg som innebär att de inte kommer in på ett nationellt program. Enligt vårt sätt att se på detta, är det gymnasieskolans individuella program som i allra högsta grad kommit att göra skäl för begreppet, *En skola för alla*.

Vår uppfattning är att det individuella programmet ofta förknippas med en negativ klang. I så gott som alla sammanhang där IV- programmet nämns framställs det i en dålig dager. Därför var det för oss oerhört glädjande att de elever vi hade nöjet att intervjua, skildrade själva IV- programmet som något mycket positivt. Avslutningsvis ser vi med spänd förväntan fram emot hur regeringens nya gymnasieförslag tar sig i uttryck då det slutgiltiga förslaget presenteras.

Referenslista

Allians för Sverige. *Mer kunskap – en modern utbildningspolitik.*

http://www.moderat.se/material/pdfiler/moderat_14153.pdf [Elektronisk] Hämtad 2008-02-21.

Alvesson, M. & Deetz, S. (2000). *Kritisk samhällsvetenskaplig metod.* Lund: Studentlitteratur.

Alvesson, M. & Sköldberg, K. (1994). *Tolkning och reflektion.* Lund: Studentlitteratur.

Arfwedson, G. (1994). *Nyare forskning om lärare.* Presentation och kritisk analys av huvudlinjer i de senaste decenniernas engelskspråkiga lärarforskning. Stockholm: HLS förlag.

Bernedal, E. & Lehikoinen, P. (2007). *IVIK elevens skolintroduktion.* [Elektronisk] Hämtad 2008-02-23. <http://www.e-arkivet.lhs.se/dspace/bitstream/10064/334/1/C-uppsats,%20Bernedal,%20Lehikoinen.pdf>

Bernstein, B. (1971). *Class, codes and control.* Vol. 1. Theoretical studies towards a sociology of language. London: Routledge.

Bernstein, B. & Lundgren, U P. (1983). *Makt, kontroll och pedagogik.* Stockholm: Liber.

Bourdieu, P. (1999). *Praktiskt förnuft: Bidrag till en handlingsteori.* Göteborg: Daidalos.

Broady, D. (1989). *Kapital, habitus, fält: några nyckelbegrepp i Pierre Bourdieus sociologi.* Stockholm: Universitets- och högskoleämbetet.

Broady, D. (1990). *Sociologi och epistemologi: om Pierre Bourdieus författarskap och den historiska epistemologin.* Stockholm: HLS Förlag.

Carle, J. (2004). Pierre Bourdieu och klassamhällets reproduktion. Månsson, P. (Red), *Moderna samhällsteorier. Traditioner, riktningar, teoretiker.* (ss. 373- 414). Stockholm: Prisma.

Conolly, W. (1983). *The Terms of Political Discourse*. Second edition. Princeton: Princeton University Press.

Dagens Nyheter. (2005). www.dn.se, [Elektronisk]
<http://www.dn.se/DNet/jsp/polopoly.jsp?d=572&a=508044> (Tillgänglig 2007-12-04)

Davies, B. (1990). Agency as a Form of Discursive practice. A Classroom Scene observed in *British Journal of Sociology of Education*, 11:3, s. 360.

Denscombe, M. (2000). *Forskningshandboken – för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur.

Dewey, J. (1999). *Demokrati och utbildning*. Göteborg: Daidalos.

Dewey, J. (2004). *Individ, skola och samhälle*. Stockholm: Natur och kultur.

Emanuelsson, I. & Persson, B. (2002). Differentiering, specialpedagogik och likvärdighet. En longitudiell studie av skolkarriärer bland elever i svårigheter. *Pedagogisk forskning i Sverige* 7 (3), 183-199.

Entwistle, T. & Popqewitz, I. (1997). Rosengren, K E. & Öhngren, B. (red). *An evaluation of Swedish research in education*. Uppsala: Swedish Science.

Fielding, M. (1996). Empowerment: Emancipation or Evaluation? *Journal of Education Policy*, 11:3, s. 399-417.

Foucault, M. (1987). *Övervakning och straff*. Arkiv förlag: Lund.

Foucault, M. (1994). The ethic of care for the self as a practise of freedom. I Bernauer & Rasmussen (red.). *The Final Foucault*. London: MIT Press.

Gibbs, P. & Costley, C. (2006). An ethics of community and care for practitioner researches. *International Journal of Research & Method in Education*. Vol 29, No 2, October 2006, pp. 239-249. (Tillgänglig 2007-11-25)

Hammarberg, L. (1998). *Elever i behov av särskilt stöd*. Stockholm: Skolverket.

Hargreaves, A. (1998). *Läraren i det postmoderna samhället*. Lund: Studentlitteratur.

Hultqvist, E. (2001a). *Segregerande integrering: en studie av gymnasieskolans individuella program*. Stockholm: HLS Förlag.

Hultqvist, E. (2001b). En internationell utblick. Skolverket. (red), *Individuella programmet, Gy2000* (ss. 72- 74). Stockholm: Fritzes.

Jenner, H. (2004). *Motivation och motivationsarbete: i skola och behandling*. Stockholm: Liber.

Johannessen, A. & Tufte, P A. (2003). *Introduktion till samhällsvetenskaplig metod*. Malmö: Liber.

Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.

Lindström, L. & Arnegård, J. & Ulriksson, L. (2003). Tonåringars upplevelse och prestation i skolan- en fråga om klassbakgrund? Persson, A. (red), *Skolkulturer*. (ss.71-100). Lund: Studentlitteratur.

Lund, S. & Sundberg, D. (2004). *Pedagogik och diskursanalys: metodologiska orienteringsförsök på ett framväxande forskningsfält*. Växjö: Växjö universitet.

Miegel, F. & Johansson, T. (2002). *Kultursociologi*. Lund: Studentlitteratur.

Myndigheten för skolutveckling. (2006). *Kvalitet inom IV- hela skolans ansvar*. [Elektronisk]. Hämtad 2008-03-13.

http://www.skolutveckling.se/digitalAssets/116595_Kvalitet_inom_IV_hela_skolans_ansvar.pdf

Patel, R. & Davidson, B. (2003). *Forskningsmetodikens grunder. Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur.

Persson, A. & Andersson, G. & Nilsson Lindström, M. (2003). Framgångsrika skolledare i spänningsfält och allianser. Persson, A. (Red), *Skolkulturer* (ss. 33-56). Lund: Studentlitteratur.

Potter, J. & Wetherell, M. (1987). *Discourse and Social Psychology. Beyond Attitudes and Behaviour*. London: Sage.

Regeringskansliet. (2006). [Elektronisk] Hämtad 2008-03-02.
<http://www.regeringen.se/sb/d7277/a/70804>

Regeringskansliet. (2008). *Framtiden en reformerad gymnasieskola*.
<http://www.regeringen.se/sb/d/9985/a/101804> [Elektronisk] Hämtad 2008-03-15.

Richardsson, G. (2004). *Svensk utbildningshistoria- Skola och samhälle förr och nu*. Lund: Studentlitteratur.

Skolverket. (2001). *GY 2000: Individuella programmet*. Stockholm: Fritzes.

Skolverket. (2007). *Redovisning av uppdrag om Individuella program*. Dnr 2006:03130.
[Elektronisk]. Hämtad 2008-02-25.
http://siris.skolverket.se/portal/page?_pageid=33,9139&_dad=portal&_schema=PORTAL

Statens offentliga utredningar. (SOU). (1997). *Den nya gymnasieskolan - problem och möjligheter*. 1997:107 [Elektronisk] Hämtad 2008-03-02.
<http://www.regeringen.se/content/1/c6/02/52/18/c94681db.pdf>

Statens offentliga utredningar. (SOU). (2000a). *Likvärdighet i utbildningen*. [Elektronisk]. Hämtad 2008-03-03. Sveriges Landrapport.
<http://www.regeringen.se/content/1/c6/05/91/67/7fc01786.pdf>

Statens offentliga utredningar. (SOUb). (2000). [Elektronisk]. Hämtad 2008-03-13.
2000:39 <http://www.regeringen.se/content/1/c4/28/59/91f79397.pdf>

Statens offentliga utredningar (SOU). (2002). *Åtta vägar till kunskap – En ny struktur för gymnasieskolan*. 2002:120. [Elektronisk]. Hämtad 2008-03-14.

Sundgren, G. (1996). *Kunskap och demokrati*. Lund: Studentlitteratur.

Svenning, C. (2003). *Metodboken*. Eslöv: Lorentz förlag.

Todd, S. (2003). Learning from the other: Levinas, psychoanalysis, and ethical possibilities in education. (pp 185-186). Albany: State University of New York Press.

Trondman, M. (1999). Ungdom i tidens tomrum. *Socialt Perspektiv*, nr 1-2/99.

Trondman, M. (2003). *Kloka möten: om den praktiska konsten att bemöta barn och ungdomar*. Lund: Studentlitteratur.

Utbildningsdepartementet. (2003). [Elektronisk]. Hämtad 2008-02-23.

<http://hsv.se/download/18.539a949110f3d5914ec800085284/13-703-03.pdf>

Utbildningsdepartementet. (2004). Pressmeddelande 28 april. Proposition 2004:140. [Elektronisk]. Hämtad 2008-03-13.

Westling Allodi, M. (2002). *Support and resistance: Ambivalence in special education*. Stockholm: HLS förlag.

Widerberg, K. (2002). *Kvalitativ forskning i praktiken*. Lund: Studentlitteratur.

Wrethander Bliding, M. (2007). *Inneslutning och uteslutning – barns relationsarbete i skolan*. Lund: Studentlitteratur.

Bilaga 1 Missivbrev till berörd skola

Hej!

Här kommer lite information angående vår kommande uppsats, som kommer att handla om IV- elevers syn på sin skoltid.

Bakgrunden till det hela är att skolan som institution och som del i vårt mångfacetterade samhälle alltid väcker känslor och åsikter hos människor. Med en skola i ständig utveckling har de flesta barn som vuxna synpunkter på det mesta som rör verksamheten. Vi är två, inom pedagogiken, studerande lärare, som under lång tid varit en del av skolan på flera olika sätt. Vi forskar kring såväl grundskola som en del av gymnasieskolan, nämligen Individuella programmet och den negativa trend som presenterats i form av sämre resultat vad gäller kunskapsinhämtning för elever. Med utgångspunkt från den handlingsplan som regeringen presenterat ska detta arbete utmynna i tankar och meningar kring hur grundskola och Individuella programmet har fungerat men också hur den kan komma att se ut i framtiden samt uttala möjliga konsekvenser kring regeringens förslag om desamma.

Allians för Sverige anser att det är fullkomligt oacceptabelt att så många elever inte får med sig de grundläggande kunskaperna från grundskolan. De vill istället lägga mer kraft på att förebygga att elever inte får problem längre fram under skolgången och menar att efterhandslösningar sällan blir riktigt bra. Därför planerar alliansen att Individuella programmet på sikt läggs ned i sin nuvarande form. Istället ska mer resurser läggas på de tidiga skolåren i grundskolan.

Med anledning av detta behöver vi få IV- elevers åsikter och erfarenheter av sin skoltid. Vi är mycket tacksamma om Du vill bidra med, och delge oss, dina upplevelser och synpunkter. Intervjun, som sker individuellt, kommer att spelas in på band och vara under cirka 30 till 60 minuter. Allt intervju material kommer att behandlas konfidentiellt, vilket betyder att skola och namn på de intervjuade eleverna inte kommer att presenteras i uppsatsen. Intervjuerna kommer att genomföras av Camilla och Roger, under veckorna 11 och 12.

Nedan väljer Du, genom att kryssa i någon av rutorna, om Du vill medverka i vår undersökning:

- Ja, jag medverkar gärna i intervjun. Namn: _____
- Nej, jag vill inte medverka i intervjun.

Tack för din medverkan hittills!!!

Vänliga hälsningar: *Roger och Camilla*

Bilaga 2 Individuella programmets motiv

Individuella programmets målsättning, längd och innehåll finns att läsa i skollagens femte kapitel:

4 b § Ett individuellt program ska först och främst förbereda eleven för studier på ett specialutformat eller nationellt program.

Det individuella programmet kan:

- 1) Särskilt inriktas mot studier på ett specialutformat (programinriktat individuellt program) eller nationellt program.
- 2) Göra det möjligt för ungdomar att genom lärlingsutbildning förena studier av vissa ämnen i gymnasieskolan med en anställning som syftar till yrkesutbildning, och
- 3) möta elevers speciella behov av utbildning.

Ett individuellt program vars syfte avses i punkt ett, kan utformas för en grupp elever. Ett programinriktat individuellt program ska utarbetas för en grupp elever. Utbildningen på ett individuellt program ska följa en plan som ska fastläggas av styrelsen för utbildningen. I fråga om sådana individuella program som avses under punkt två, får regeringen föreskriva att utbildningen i skolan ska omfatta minst vissa ämnen.

I gymnasieförordningens andra kapitel finns följande riktlinjer för det individuella programmet:

21 § Om ett individuellt program är ämnat att göra det möjligt för en elev att förena en anställning som syftar till en yrkesutbildning med studier, ska studierna inkludera kärnämnen svenska eller svenska som andraspråk, engelska, samhällskunskap, religionskunskap och matematik. Om eleven önskar det ska utbildningen innefatta samtliga kärnämnen. Utbildningen ska omfatta tre årskurser.

22 § Det individuella programmet kan kombineras med svenskundervisning för invandrare (sfi).

En bestämmelse vad gäller kommunernas ansvar att hålla sig informerade om hur ungdomar som inte fyllt 20 år fullgjort sin skolplikt eller är sysselsatta, som vi tidigare nämnt, trädde i kraft den 1 juni 2005. En uppföljning av uppföljningsuppdraget som Skolverket gjorde år 2006 visade att 80 procent av landets kommuner erbjöd elever individuellt program. Nästan

70 procent av kommunerna kunde erbjuda programinriktade individuella program och knappt 50 procent erbjöd eleverna möjlighet att gå individuellt program med invandrarintroduktion.

Det individuella programmet har idag en sextonårig historia. Skolverket har i sin utvecklingssatsning på det individuella programmet skrivit ett programhäfte *Gy2000*, där man även försökt beskriva olika anledningar till varför individuella programmet fyller den funktion den faktiskt gör. Skolverket menar att människor är olika och växer upp under olikartade förhållanden. Barn väljer inte sina föräldrar, bostadsort eller sina uppväxtförhållanden. I sin livssituation och uppväxt kan många barn också möta svårigheter av olika slag. Detta påverkar ofta barnets skolgång och kan, trots insatser från skolans sida, innebära att eleven inte är förberedd för gymnasieskolans nationella eller specialutformade program när de lämnar grundskolan. Uppgiften för det individuella programmet är att kunna möta alla dem som lämnar grundskolan, men som av olika skäl inte vill eller kan börja ett nationellt eller specialutformat program. Då det kan finnas flera olika skäl till varför en elev kommer till det individuella programmet, måste man kunna möta den enskilde eleven utifrån hans eller hennes specifika behov. Därför är det särskilt viktigt att det upprättas en väl genomarbetad individuell studieplan för varje elev och att detta sker i aktiv samverkan med eleven. Stor uppmärksamhet måste riktas mot elevens hela situation och inte bara åt de eventuella kunskapsbrister som konstaterats. Kunskapsbristerna har i många fall sin orsak i dålig självkänsla och bristande tilltro till den egna förmågan. Ett viktigt eller nödvändigt medel på vägen mot målet att bli behörig för ett nationellt program är då att stärka elevens tilltro till den egna förmågan. Uppdraget att arbeta med dessa elever ställer stora krav och innebär ofta ett annat förhållningssätt än det som vanligen gäller i skolan. De elever som går det individuella programmet går där oftast just för att de inte passat in i skolverkligheten.

Bilaga 3 Från ungdomsgaranti till IV- program

År 1980 gav den så kallade ungdomsgarantin skolan ansvaret för ungdomars sysselsättning eller utbildning upp till myndighetsåldern. Därpå skulle det vara arbetsförmedlingens ansvar. År 1983 koncentrerades allt ansvar för åtgärder och uppföljning för omyndiga under skolans paraply (Myndigheten för skolutveckling, 2006).

I början av 1990- talet uttrycktes den politiska ambitionen att alla ungdomar skulle få en fullständig gymnasieutbildning och i samband med att riksdagen år 1991 beslutade om den gymnasiereform som ledde fram till dagens 17 nationella program beslutade riksdagen också att inrätta det individuella programmet den 1 juli 1992, då det kommunala uppföljningsansvaret för 16- och 17- åringar hade ersatts år 1991, av ett utbildningsansvar. Kommunerna blev från och med nu även skyldiga att erbjuda alla ungdomar gymnasieutbildning fram till den 30 juni året de fyller 20 (SOU 1997:107).

Från och med år 2005 åligger det också kommunerna att hålla sig informerade om ungdomar upp till dess att de fyller 20 år, som inte går i gymnasieskolan eller är sysselsatta. Intentionen med detta är att kommunen ska kunna erbjuda ungdomarna lämpliga individuella åtgärder (Myndigheten för skolutveckling, 2006).

År 1998 infördes regler om behörighet till gymnasieskolan. För att ha rätt att söka till ett nationellt program skulle elever från grundskolan ha med sig godkända betyg i svenska eller svenska som andraspråk, engelska och matematik. Men, som en effekt av ekonomiska neddragningar i grundskolan under 1990-talet, ökade antalet elever som saknade godkänt i minst ett av de behörighetsgivande ämnena och detta återspeglades således på det dramatiskt ökande elevantalet till det individuella programmet under första delen av 2000-talet (Myndigheten för skolutveckling, 2006).

I ett riksdagsbeslut 2004 benämnt, *Elva steg i utvecklingen av en bättre gymnasieskola* (Gy-07), som var tänkt att genomföras under 2007, lades förslag att bland annat införa en gymnasieexamen, en återgång till ämnesbetyg, förstärkning av det individuella programmet samt förbättrad lärlingsutbildning (Richardsson, 2004).

Den dåvarande socialdemokratiskt ledda regeringen ansåg att gymnasieskolan behövde förändras och moderniseras för att mera betona helhet och fördjupning och att flera elever

fullföljde en gymnasieutbildning. Även kvalitén inom framförallt yrkesutbildningarna liksom för eleverna på det individuella programmet, skulle förstärkas (Utbildningsdepartementet. Proposition 2004:140).

Den nya borgerliga regeringen som tillträdde hösten 2006, aviserade tidigt att den tillänkta gymnasiereformen Gy-07 inte skulle sjösättas. I ett pressmeddelande från Utbildnings- och kulturdepartementet 2006 var skolministern, Jan Björklund, mycket tydlig med vad den nya regeringen ämnade göra. Där framgick klart att regeringens avsikt var att lägga om gymnasiepolitiken. Bland annat ska tre examina införas; en teoretisk examen, en yrkesexamen samt en lärlingsutbildning. Vidare sade Björklund att det individuella programmet på sikt ska reduceras kraftigt (Regeringskansliet, 2006).

Här kan skönjas ett motsatsförhållande till den tidigare sittande regeringen som i sin gymnasiereform Gy-07, ville förstärka det individuella programmet.