

# **GYMNASIESKOLA FÖR ALLA --- ANDRA**

En studie om marginalisering och utslagning i  
gymnasieskolan

*Titel:*

Gymnasieskola för alla...andra

En studie om marginalisering och utslagning i gymnasieskolan

*Författare:*

Jan Olof Hellsten

Héctor Pérez Prieto

*Tryckår:* 1998

Skolverket

Kungsgatan 53

106 20 Stockholm

Telefon: 08-7233200

Telefax: 08-244420

ISBN: 91-89313-09-7

## Förord

I denna rapport redovisas en kunskapsöversikt om ungdomars ofullständiga gymnasieutbildning ofta benämnd marginalisering eller utslagning. Studien har genomförts för att ta fram aktuell kunskap inom området och för att visa på de områden där det finns behov av att veta mera.

Studien bygger huvudsakligen på Skolverkets egna studier inom området, främst från utvärderingar och uppföljningar men med viss komplettering från andra källor bl.a. för att ge möjlighet till en viss internationell jämförelse.

För arbetet ansvarar rapportens författare, doktorand Jan Olof Hellsten och fil.dr. Héctor Pérez Prieto, bägge pedagogiska forskare från Uppsala Universitet. Arbetet har utförts i samverkan med Skolverkets undervisningsråd Gudrun Ahlin och Stig Anderback.

Området för denna kunskapsöversikt är angeläget och föremål för mångas intresse. Att slussa ungdomar genom gymnasieskolan med en fullständig utbildning är viktigt, ändå sker misslyckanden och avhopp. Denna kunskapsöversikt försöker belysa vad det är i skolan som bidrar till utslagning och vill också lyfta fram vilka elevgrupper som riskerar att bli utslagna under gymnasieåren. Förhoppningsvis kan denna studie bidra till en diskussion om de mekanismer som ligger bakom utslagning och marginalisering inom gymnasieskolan.

Stockholm i november 1998

Ann Carlson Ericsson  
Ansvarig för avdelningen för  
kursplaner och nationell skolutveckling

Gudrun Ahlin  
Projektledare

## INNEHÅLLSFÖRTECKNING

	Sid
1. Sammanfattning	5
2. Inledning	8
3. Definitioner	10
4. Marginaliseringen i gymnasieskolan i siffror	12
5. Att komma bakom siffrorna	22
5.1 Inledning	22
5.2.1 Individen i fokus	27
5.2.2 Åtgärder som utgår från individmodellen	30
5.2.3 Diskussion	34
5.3 Skolan	35
5.4 Åtgärder som bygger på att skolan skapar svårigheter	38
5.5 Diskussion	38
6. Att komma bakom modellerna	40
6.1 Skolvärde	40
6.2 Normal eller avvikande	46
6.3 Ämnesidentitet	53
6.4 Att följa spåren	57
6.5 Gymnasieskola för alla -- andra	59
7. Efter skolan	61
8. Att motverka (skolans roll i) marginaliseringen	65
9. Vad vi inte vet	69
9.1 Några exempel	69
9.2 Huvudfrågan	69
10. Referenser	72

## 1. Sammanfattning

Syftet med *Gymnasieskola för alla -- andra* är att belysa frågor om vilka elevgrupper som riskerar att bli utslagna i gymnasiet och vad det är i skolan som bidrar till denna utslagning. Det är en slags kunskapsöversikt, en genomgång av framför allt Skolverkets olika undersökningar och utredningar för att sammanställa den kunskap som samlats om ungdomars ofullständiga gymnasieutbildning.

Många olika försök har gjorts att förstå marginalisering och utslagning. I de rapporter som ligger till grund för den här studien är det två perspektiv som framträder pregnant. Vi kan se dem som en slags modeller för förståelsen av skolsvårigheter.

Den första modellen handlar om individuella och sociala förhållanden som skolan inte har kontroll över. Marginalisering och misslyckanden har sitt ursprung i individuella och sociala faktorer. Det är elevens begåvning som avgör vad hon/han klarar av men hennes/hans framtid avgörs även av de val hon/han gör. Även dessa val styrs av personliga förhållanden. Utifrån sitt kön, sin etnicitet och sin sociala bakgrund väljer man utbildningsvägar och strategier i skolarbetet. Ofta antyds också att den sociala bakgrunden är nära förknippad med begåvning eller i alla fall med förutsättningar att klara skolan.

Den andra modellen utgår från att det till stor del är skolan som skapar marginaliseringen. Elevens framgång och misslyckande avgörs av skolans organisation och verksamhet och av agerandet och attityderna hos dem som arbetar i skolan. Denna modell framställer inte en elev som har skolsvårigheter utan en skola som har undervisningssvårigheter.

Det förefaller som om *marginalisering* är det begrepp som bäst täcker vägen till avhopp och misslyckande i gymnasieskolan. En del elever knuffas ut i marginalen och några av dem faller bort.

Vissa elevgrupper är överrepresenterade bland dessa t ex elever som redan tidigare haft svårigheter i skolan men avbrottsfrekvensen skiljer även mellan gymnasieskolans olika program. Avhoppet är fler från de yrkesförberedande utbildningarna. I materialet framträder tre spår som man kan följa om man vill förstå marginaliseringens mekanismer.

Det första spåret handlar om *skolvärde* som ett uttryck för den skillnad i status som finns mellan olika utbildningsvägar. Naturvetenskapsprogrammet betraktas av både elever och lärare som mera värt än Mediaprogrammet och detta i sin tur står över Fordons- och

Industriprogrammen i hierarkin. Skolvärdet tycks slå igenom inte bara i uppskattningen av de olika programmen utan även i uppfattningen av dem som går där och deras prestationer. Höga betyg är sällsynta på de yrkesförberedande utbildningarna även i programmens karaktärsämnen. Det tycks som om betygen dras ner av utbildningarnas låga status. Prestationerna på de yrkesförberedande programmen undervärderas på grund av utbildningarnas låga skolvärde.

Nästa spår handlar om normalitet. Skolan beskrivs ofta som om det finnes en normal skolverksamhet som är anpassad till normala elever och de som inte passar in i denna verksamhet av olika skäl betraktas som annorlunda och definieras som avvikare. Denna definiering börjar redan i grundskolan varför vissa elever är marginaliserade redan när de kommer till gymnasiet där marginaliseringen bekräftas och fortsätter. Inte bara elever utan även studieinriktningar kan marginaliseras. Det gäller förstås särskilt det individuella programmet men det verkar som om även yrkesprogrammen ligger i skolverksamhetens utkant. Det finns tydliga tecken på särbehandling av elever på de yrkesförberedande utbildningarna. De flesta elever känner av den här situationen men tar sig igenom gymnasiet, är ofta nöjda med sin utbildning och upplever sig ha växt och mognat under de tre åren. Men för en elev som redan är i underläge av något skäl kan detta att gå på ett marginaliserat program, vara den droppe som får honom att hoppa av.

Det tredje spåret i försöken att förstå marginaliseringens mekanismer handlar om kärnämnen. De senaste årens betygsstatistik visar att flertalet icke godkända betyg finns på de yrkesförberedande programmen och att det är just kärnämnen som är det stora problemet. Det verkar inte vara ämnena själva som skapar svårigheter utan arbets sättet och inriktningen av undervisningen. Denna tycks nämligen utformas på samma sätt på de yrkesinriktade programmen som på de studieförberedande.

När undervisningen anpassas till yrkeselevernans erfarenheter och inriktning så sker det inte genom att ämnet programanpassas genom valet av en annan kunskapskärna utan genom en beskärning av kursen som läraren uppfattar som en förenkling och minskning. Även om en ändring av kunskapskärnan gjordes skulle denna troligen uppfattas som en försämring eftersom den avviker från ämnets traditionella innehåll. Så kommer själva undervisningssituationen att innebära ytterligare förskjutning av dessa elever ut mot marginalen genom att lärarens anpassning av kursen inte möter elevernas egentliga behov av

anpassning till programinriktningen och anknytning till de egna livsvärlden. Det är alltså inte alls säkert att de klarar denna förenklade kurs bättre än den "normala" kärnämneskursen. Ur deras synpunkt har det kanske inte alls skett en anpassning. Läraren däremot uppfattar sig undervisa en beskuren kurs på låg nivå och bedömer elevernas prestationer därefter. Elever som redan från början är svaga eller ointresserade löper givetvis stor risk att misslyckas helt eller hoppa av.

En kunskapsöversikt av det här slaget pekar givetvis också ut områden där kunskap saknas. Ett viktigt sådant är själva marginaliseringsprocessen. Det som sker i skolan, även marginalisering och misslyckande, är en följd av samspelet mellan den enskilda eleven och skolan som organisation och arbetsplats. Därför är det naturligtvis inte möjligt att presentera en generell förklaring till att elever slås ut i gymnasieskolan. Utslagningen har så många olika former att ingen beskrivning kan täcka alla. Vill vi förstå bakgrunden till att en elev lämnar Mediaprogrammet för att börja på individuellt program måste vi resonera på ett annat sätt än när vi vill förstå den som väljer reducerat program på Samhällsvetenskapliga programmet eller den som lämnar skolan helt och hållet efter ett år på Byggprogrammet. Vi vet att elever som avbrutit en tre- eller fyraårig teoretisk linje skilde sig markant ifråga om attityder och testresultat från elever som avbrutit andra linjer (Murray 1994). För en sådan elev är vägen till avbrutna studier säkert en annan än för den elev som hoppar av från en yrkesutbildning. Men även om man tittar på en speciell grupp av elever och en viss form av avhopp så vet vi ganska lite. Vi har t ex mängder av statistik som visar att det går sämre i skolan för barn vars föräldrar har låg utbildning. Men man blir inte marginaliserad för att man har föräldrar med låg utbildning utan därför att det i skolans arbetssätt och organisation finns något som slår ut elever med denna bakgrund i högre grad än andra. Om dessa processer vet vi ganska lite.

## 2. Inledning

Propositionen *Växa med kunskaper* (Regeringens proposition 1990/91:85) lade grunden för en reformering av gymnasieskolan i Sverige som egentligen började redan med den försöksverksamhet som initierades 1980. Regeringens proposition: *Gymnasieskola i utveckling - kvalitet och likvärdighet* (Prop. 1997/98:169) föreslår en del åtgärder för att befästa och förstärka kvaliteten i gymnasieskolans utbildning. Med det läggs riktlinjer fast för fortsättningen av denna reformering. Här betonas att Sverige i en hårdnande internationell konkurrens behöver en kvalificerad arbetskraft med god utbildning. Även för den enskilde blir det allt viktigare med en bred kunskapsbas. ”För dem som nu skall ut i arbetslivet finns det praktiskt taget inte någon arbetsmarknad, om man inte har lägst en gymnasiekompetens” (Regeringens proposition 1997/98:169, s 16).

Numera börjar nästan samtliga ungdomar gymnasiet men av dem som 1993 började gymnasieskolan är det bara 80 procent som efter fyra år (1997) har fullföljt sin gymnasiebildning. Detta måste betraktas som djupt otillfredsställande speciellt som denna andel tycks öka. Av dem som började 1988 - 1991 var det i genomsnitt 90 procent som fullföljde. Av dem som började 1992 var det 86 procent.

I propositionen betonas också att det handikapp som en bristfällig utbildning innebär, riskerar att bli större i takt med att kvalifikationskraven i arbetslivet hela tiden ökar. ”Denna utveckling ställer gymnasieskolan inför en stor utmaning att utforma sin verksamhet så att man undviker att nya klyftor skapas”(s 16).

Ett viktigt mål för den fortsatta verksamhetsutvecklingen i gymnasieskolan är då att minska andelen elever som avbryter sin utbildning. Kommittén för gymnasieskolans utveckling vill i sitt slutbetänkande, *Den nya gymnasieskolan - problem och möjligheter* (SOU 1997:107), höja ambitionsnivån till att alla elever ska fullfölja sina gymnasiestudier. För att uppnå detta mål krävs kunskap om mekanismerna bakom gymnasieelevers studieavbrott.

### ***Uppdraget***

Skolverket har under årens lopp initierat en mängd utvärderingar och utredningar som i olika mån har berört frågan om elever utan gymnasiebetyg. Var och en av dem har bidragit



till att skapa kunskap om någon aspekt av frågan. Med tiden har denna kunskap blivit ganska omfattande men fortfarande spridd på olika aspekter. Med den bakgrunden fick vi skolverkets uppdrag att analysera dessa skrifter tillsammans med aktuell statistik för att undersöka vilka övergripande slutsatser man kunde dra ut ur det samlade materialet. En begränsad jämförelse skulle också göras med europeiska förhållanden. Det konkreta uppdraget startade i en fråga om *vilka elevgrupper som riskerade att bli utslagna i gymnasiet* men kompletterades med en fråga om *vad det är i skolan som bidrar till att marginalisera elever eller elevgrupper?*

Det här är alltså ett slags kunskapsöversikt, en genomgång framför allt av skolverkets egna skrifter. Syftet är inte att skapa ny kunskap utan att sammanställa de olika undersökningar och uppföljningar som gjorts i olika sammanhang för att se vilken plattform de tillsammans erbjuder i form av kunskap om ungdomars ofullständiga gymnasieutbildning.

### 3. Definitioner

Det förekommer i diskussionen och litteraturen en mängd termer som alla på ett eller annat sätt syftar på ungdomar som inte har eller löper risk att inte få ett användbart gymnasiebetyg.

Bakom de olika termerna ligger ibland olika definitioner men framförallt betonar de olika aspekter. *Marginalisering* betonar t.ex. utanförskapet (utanför normalgruppen, utanför den trygga arbetsmarknaden etc.) liksom det starkare ordet *utslagning*. Begreppet *studiemisslyckande* antyder ett personligt problem medan *school failure* även kan användas för att placera problemet hos skolan eller skolsystemet. Både *studieavbrott* och *drop-out* förutsätter tanken på en normalstudieväg som någonstans inte fullföljs.

Det är omöjligt att göra någon generell definition som täcker alla aspekter. Istället kommer här att göras en beskrivning av vilka aspekter av en otillfredsställande gymnasieutbildning som olika rapporter arbetar med (en fullständig förteckning över de rapporter som ingår i studien finns i referenslistan).

I Murrays *Ungdomar utan gymnasieskola* (1994) fokuseras, som framgår av titeln, elever som inte har gymnasiekompetens, både de som hoppat av från en påbörjad utbildning och de som aldrig börjat. Samma fokus återfinns i Becknes *Studieavbrott i svensk skola* (1995) liksom i *Unge uden uddannelse* (Andreasen m.fl. 1997) där man använder beteckningen *restgrupp* på dessa elever. Beckne och Murray skiljer i sin litteraturgenomgång *Dropout-problematik i ett europeiskt perspektiv* (Skolverket, 1995g) mellan brutto- och nettoberäkning av studieavbrott. Den förra inkluderar alla som avbrutit studierna vare sig de sedan kommit tillbaka eller inte medan den senare bara omfattar dem som inte återupptagit sina studier.

I Valinders projektrapport *Studieavbrott från det individuella programmet* (1997) används ordet studieavbrott på ett något annat sätt. Det syftar här inte på elever som lämnat gymnasiet utan sådana som lämnat just det individuella programmet även om de gjort det för att börja på ett nationellt program. Det visar på hur olika författare använder samma ord i olika betydelser och manar till försiktighet vid läsning och jämförelse av olika texter. I Huddinge kommuns undersökningar *Studieavbrott* (Malmgren, 1995; 1996) används beteckningen även på elever som bytt program eller t o m sådana som lämnat skolan för ett

års utbytesstudier i ett annat land.

Skolverkets rapport nr 85 *Studieavbrott och mindre studiekurs i gymnasieskolan* (1995d) vill kartlägga bakgrunden till att elever lämnat sitt program eller delar av det. Studieavbrott betyder här att eleven lämnat ett nationellt program även om det var för att börja på individuellt program. Mindre studiekurs betraktas här som en form av avhopp medan det i Skolverkets rapport *Jag kommer nog att klara programmet* (1997h) ses som en form av hjälp till elever med svårigheter. I denna rapport är det stödet åt elever med skolsvårigheter som diskuteras utan att dessa svårigheter närmare definieras. En annan rapport som inte utgår från konkreta studiesvårigheter eller avbrott utan från elevers behov av hjälp och skolans åtgärder för att möta dessa behov är Skolverkets lägesbeskrivning 1996 *Elever med behov av särskilt stöd* (Skolverket, 1997g). En gymnasieutbildning kan också betraktas som otillfredsställande därför att den sker på ett visst program. Oftast gäller det då elever på ett individuellt program t ex i Skolverkets rapport 93: *Det individuella programmet* (Skolverket, 1996c). Det är för övrigt i linje med detta programs huvuduppgift: att förbereda för ett nationellt program. Men det kan också handla om att elever väljer ett mindre studieinriktat program än de skulle ha kunnat välja utifrån sina betyg och/eller begåvning. I Skolverkets rapport *Framgång i skolan* (Skolverket, 1996h) får man lätt uppfattningen att valet av ett yrkesförberedande program är ett slags misslyckande speciellt för en elev med goda betyg (se spec. sid. 42). Ett liknande tänkande kan eventuellt spåras även i Emanuelsson & Murray: *Alternativkurser och utbildningskarriärer* (1989).

De flesta rapporter studerar huvudsakligen elevers förutsättningar och sociala bakgrund för att finna orsaken till deras misslyckanden men det finns några som också diskuterar om skolans organisation och arbetssätt har del i skapandet av svårigheter och avbrott. Ovannämnda *Studieavbrott och mindre studiekurs i gymnasieskolan* (Skolverket, 1995d) är ett exempel liksom Börjessons *Om skolbarns olikheter* (Börjesson, 1997) och Hammarbergs *Elever i behov av särskilt stöd* (Skolverket 1998).

#### **4. Marginaliseringen i gymnasieskolan i siffror**

I det här avsnittet ska vi med hjälp av tillgänglig statistik försöka precisera och beskriva omfånget av vad vi har kallat marginaliseringen i gymnasieskolan, dvs. den process inom gymnasieskolan som leder till att ett visst antal elever avbryter och/eller inte fullföljer sin utbildning inom utsatt tid, som i sin examen uppvisar ofullständiga betyg eller reducerad studiegång. I fokus för genomgången och kriteriet för det vi kallar marginaliseringen är således avvikelser från det som kan ses som normen för en lyckad studiegång i gymnasieskolan och tanken är att presentationen ska fungera som bakgrund och utgångspunkten för de nästföljande resonemangen.

Avsnittet bygger på uppgifter hämtade huvudsakligen från Skolverkets rapportserier *Skolan i siffror*, *Skolan: Jämförelsetal för skolhuvudman*, men också på en del egna bearbetningar av Skolverkets uppföljningsstatistik.

##### ***Icke fullföljd utbildning inom 4 år***

Ett sätt att få en uppfattning om storleken på marginalisering i gymnasieskolan är att titta närmare på hur många elever fullföljer respektive inte fullföljer sin gymnasieutbildning inom en 4 årsperiod sedan de påbörjat sin utbildning. Eftersom 3 år är den normala studietiden för samtliga program ger 4 årsperioden möjligheter att ta hänsyn till en stor del av eventuella studieavbrott (vistelse utomlands som utbytesstudent, au-pair verksamhet, etc.) men också av byte av studieinriktning.

En femtedel (20%) av de elever som i oktober 1993 gick i årskurs 1 har fyra år efter (läsåret 1996-97) som synes i tabell 1 inte fullföljt sin utbildning, vilket innebär nästan en fördubbling av motsvarande siffror (11%) för de elever som i september 1989 gick i årskurs 1. Vidare framgår det i tabellen att dessa siffror inte är jämnt fördelade över landet, utan att det förekommer skillnader mellan olika orttyper: medan andelen elever (som gick i årskurs 1 1993) som inte har fullföljt sin utbildning inom fyra år är exempelvis 18% i de större städerna, i de medelstora städerna och i de större övriga kommunerna är det 31% i de mindre övriga kommunerna.

**Tabell 1: Andel elever utan fullföljd gymnasieutbildning inom 4 år fördelade efter orttyp.**

	Åk 1 Sept. 89	Åk 1 Sept. 90	Åk 1 Sept. 91	Åk 1 Okt. 92	Åk 1 Okt. 93
<b>Gymnasieskolan totalt</b>	<b>11</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>14</b>	<b>20</b>
Storstäder	15	12	13	15	24
Förortskommuner	11	9	9	14	22
Större städer	10	8	8	12	18
Medelstora städer	10	7	7	12	18
Industrikommuner	9	7	7	14	21
Landsbygdskommuner	10	8	8	19	26
Glesbygdskommuner	10	10	9	15	19
Större övriga kommuner	10	8	7	12	18
Mindre övriga kommuner	11	10	16	26	31

Den stora ökningen av andelen utan fullföljd utbildning bland de elever som gick i årskurs 1 1992 och framåt sammanfaller i tiden med och kan också ha sin förklaring i införandet av det individuella programmet, som kommunerna blev skyldiga, fr.o.m. 1 juli 1992, att erbjuda till de elever som inte antas till de nationella programmen. Om vi inte tar med i beräkningen de 10621 elever som i oktober 1993 gick på det individuella programmet blir siffrorna något annorlunda: andelen elever som efter 4 år inte har fullföljt sin utbildning blir 14 och inte 20 procent, dvs. den stora ökningen mellan 1992 och 1993 försvinner. Det är – som synes i tabell 2 - hela 82% av eleverna från individuella program som inte hade fullföljt någon utbildning.

Men samtidigt – vilket också framgår i tabell 2 – är en stor andel elever som inte fullföljer sin utbildning inte enbart något som förekommer i det individuella programmet, utan andelen ligger runt 20 procent i flera av de nationella programmen (energi-, estetiska, fordons-, handels- och administrativa, industri-, livsmedels- och omvårdnadsprogram). Den lägsta andelen utan fullföljd utbildning inom 4 år finns i naturvetenskaps- (7%), samhällsvetenskaps- (9%), el- (11%) och medieprogrammet (13%). Här är det viktigt att lägga märke till att även om naturvetenskapsprogrammet uppvisar den allra lägsta andelen utan examen bland sina elever, har en tiondel av dem som gick i åk 1 oktober 1993,

**Tabell 2: Icke fullföljd och fullföljd utbildning inom fyra år för elever i årskurs 1 den 15 oktober 1993, fördelade efter gymnasieprogram. Procent.**

	Utan fullföljd utbildning inom 4 år	Fullföljd utbildning, samma som första terminen	Fullföljd utbildning, annan än första terminens	Antal
<b>Gymnasieskolan totalt</b>	<b>20</b>	<b>73</b>	<b>7</b>	<b>113681</b>
Barn- och fritidsprogrammet	16	80	4	7879
Byggprogrammet	15	81	4	2989
Elprogrammet	11	84	5	4932
Energiprogrammet	21	71	8	1121
Estetiska programmet	20	75	5	4168
Fordonsprogrammet	18	79	4	3902
Handels- och adm. programmet	19	77	6	6908
Hantverksprogrammet	17	80	3	3894
Hotell- och restaurangprog.	16	79	5	1142
Industriprogrammet	24	72	4	2834
Livsmedelsprogrammet	18	77	5	673
Medieprogrammet	13	83	4	2146
Naturbruksprogrammet	17	78	5	2339
Naturvetenskapsprogrammet	7	83	10	15527
Omvårdnadsprogrammet	20	78	2	5757
Samhällsvetenskapsprogrammet	9	87	4	24523
Specialutformade program	13	31	56	1027
Individuella program	82	1	17	10621
2 åriga yrkesförberedande linje	19	76	5	3625
3 åriga yrkesförberedande linje	31	44	25	373
2 åriga studieförberedande linje	15	80	5	727
3 åriga studieförberedande linje	11	73	16	6574

bytt program och fullföljt sin utbildning i ett annat program. Om vi ser på de övriga programmen är det - med undantag från det individuella och de specialutformade programmen där tanken är att man ska byta eller kombinera olika inriktningar - endast i energiprogrammet som vi kan finna en så pass hög andel elever (8%) som fullföljde sin utbildning i annat program än de började i.

En rimlig förklaring är å ena sidan, att eleverna från det naturvetenskapliga programmet, i större utsträckning än elever från andra program, har ett skyddsnät att falla tillbaka i (i form av möjliga program att byta till) när man av olika anledningar inte kan eller vill vara

kvar på programmet. Ett sådant skyddsnät torde - bl.a. beroende på bristande förkunskaper och lägre betyg – inte vara lika brett för andra programs elever. Samma förhållanden kan observeras bland elever i de gamla gymnasielinjerna: elever från de treåriga linjerna fullföljde i större utsträckning än elever från de tvååriga sin utbildning i en annan linje (25% och 16% respektive 5%). Å andra sidan, det faktum att en tiondel av naturvetenskapsprogrammets elever inte fullföljer den påbörjade utbildningen, utan går över till ett annat program, pekar på att skyddsnätet inom programmet (i form av exempelvis stödundervisning och/eller andra stödåtgärder som skulle kunna göra det möjligt för dem att gå kvar i programmet) inte är lika vanligt förekommande och/eller lika effektiva som i andra program.

### ***Ofullständigt betyg och reducerat program***

Ett annat mått på marginalisering inom gymnasieskolan är andelen elever med ofullständigt avgångsbetyg eller reducerat program, dvs. andelen elever som i sina avgångsbetyg har markering att de har, pga. studiesvårigheter, varit befriade från undervisning i något eller några ämnen som ingår i programmet eller för att de inte har nått de kunskaper eller

**Tabell 3: Andel elever med ofullständigt avgångsbetyg eller reducerat program, läsåren 1994 till 1997.**

	1994	1995	1996	1997
<b>Gymnasieskolan totalt</b>	<b>4,6</b>	<b>5,9</b>	<b>7,9</b>	<b>9</b>
Storstäder	6,9	9,2	11,3	11
Förortskommuner	7,1	9,2	11,1	14
Större städer	3,8	4,9	7	8
Medelstora städer	3,4	4,2	7,2	9
Industrikommuner	3,4	3,7	4,8	7
Landsbygdskommuner	5,6	7,6	10,4	14
Glesbygdskommuner	5,2	3,4	5,7	10
Större övriga kommuner	3,4	4,2	6,9	9
Mindre övriga kommuner	2,7	4,1	5,4	9

färdigheter som utbildningen skall ge. Det rör sig – enligt tabell 3 – om cirka en tiondel av samtliga elever som 1997 gick ut gymnasieskolan, vilket innebär en fördubbling av

motsvarande siffror för 1994 (observera dock att siffrorna är inte helt jämförbara över tid eftersom reglerna har ändrats). Den högsta andelen elever med ofullständigt betyg eller reducerat program finner vi i förorts- och landsbygdskommuner (14%), medan i industrikommunerna är andelen hälften så hög (7%).

**Tabell 4: Andel elever med reducerat program och elever utan behörighet till universitet och högskola, fördelade efter gymnasieprogram. Läsåret 1996/97.**

	Reducerat program	Utan behörighet till universitet och högskola
<b>Gymnasieskolan totalt</b>	<b>9</b>	<b>18</b>
Barn- och fritidsprogrammet	7	18
Byggprogrammet	11	28
Elprogrammet	5	18
Energiprogrammet	10	30
Estetiska programmet	13	22
Fordonsprogrammet	11	34
Handels- och adm. programmet	10	29
Hantverksprogrammet	9	15
Hotell- och restaurangprogrammet	11	23
Industriprogrammet	12	35
Livsmedelsprogrammet	5	17
Medieprogrammet	5	12
Naturbruksprogrammet	4	20
Naturvetenskapsprogrammet	5	9
Omvårdnadsprogrammet	10	21
Samhällsvetenskapsprogrammet	13	14
Specialutformade program	5	22
Individuella program	7	-

I tabell 4 kan vi se att andelen elever med reducerat program skiljer sig stort även mellan de olika gymnasieprogrammen: medan i en del program (el-, livsmedels-, medie-, naturbruks- och naturvetenskapsprogram) det rör sig om ca. 5% av eleverna, är det en dubbelt så stor andel i andra program, bland vilka estetiska och samhällsvetenskaps-programmen uppvisar de högsta siffrorna (13%).

För att ha behörighet till högskolestudier ska man ha lägst betyget godkänd på kurser som omfattar 90% av de gymnasiepoäng som krävs för ett fullständigt program. I tabell 4 kan vi se att läsåret 1996/97 saknade ca. en femtedel av de utexaminerade gymnasiestudenterna en



sådan grundläggande högskolebehörighet. Även i det här avseendet skiljer sig de olika programmen kraftigt åt: den lägsta andelen finner vi bland eleverna från naturvetenskaps- och medieprogrammen (9% respektive 12%). I den andra extreman har vi bygg-, energi-, fordons-, handels- och administrations- samt industriprogrammen där ca. en tredjedel av eleverna saknar högskolebehörighet.

### ***Vilka elever (men inte vilka skolor) handlar det om...?***

Den tillgängliga gymnasieskolstatistiken bygger i högsta grad på uppgifter om elevers bakgrund (kön, utländsk bakgrund, föräldrarnas utbildningsnivå) och prestationer (betyg, fullföljd utbildning, studieavbrott, m.m.), däremot saknas det uppgifter om skolorna och deras verksamhet (dvs. om huruvida olika skolor skiljer sig vad det gäller arbetssätt, -metoder, bedömningskriterier, traditioner, m.m.) och därför blir den bild som här presenteras med nödvändighet ensidig. Bilden pekar på vilka elevkategorier som riskerar att marginaliseras inom gymnasieskolans olika program, men inte på vilka typer av skolor som tenderar att bidra i mindre eller i större utsträckning till en sådan process. Framställningen visar på hur de elever som inte fullföljer sin utbildning inom 4 år fördelar sig utifrån kön, invandrarbakgrund och föräldrarnas utbildningsnivå.

Om vi ser gymnasieskolan i sin helhet är andelen kvinnliga och manliga elever som inte fullföljer sin utbildning inom 4 år lika stora (en femtedel). Inom de olika programmen kan vi dock finna stora skillnader mellan könen, med en genomgående tendens i de flesta programmen: de elever som kan sägas bryta mot 'normen' i de olika programmen (dvs. är i minoritet i dessa program) uppvisar en större andel som inte fullföljer sin utbildning, än de elever som hör till det - inom programmet - 'normala' könet.

**Tabell 5: Icke fullföljd utbildning inom fyra år för elever i årskurs 1 den 15 oktober 1993, fördelade efter kön och gymnasieprogram. Procent.**

	Kvinnor	Totalt i olika program	Män	Totalt i olika program
<b>Gymnasieskolan totalt</b>	<b>20</b>	<b>54929</b>	<b>20</b>	<b>58752</b>
Barn- och fritidsprogrammet	15	6107	21	1772
Byggprogrammet	41	68	14	2921
Elprogrammet	18	64	11	4868
Energiprogrammet	27	22	21	1099
Estetiska programmet	18	2742	22	1426
Fordonsprogrammet	45	104	18	3798
Handels- och adm. programmet	18	3758	19	3150
Hantverksprogrammet	14	974	26	168
Hotell- och restaurangprog.	16	2288	17	1606
Industriprogrammet	31	186	24	2648
Livsmedelsprogrammet	19	308	17	365
Medieprogrammet	13	1297	13	849
Naturbruksprogrammet	19	1187	15	1152
Naturvetenskapsprogrammet	6	5265	8	10262
Omvårdnadsprogrammet	19	4949	26	808
Samhällsvetenskapsprogrammet	8	14908	11	9615
Specialutformade program	13	482	13	545
Individuella program	82	5295	83	5326
2 åriga yrkesförberedande linje	24	984	17	2641
3 åriga yrkesförberedande linje	34	149	29	224
2 åriga studieförberedande linje	18	376	12	351
3 åriga studieförberedande linje	9	3416	12	3158

Vi kan sålunda se i tabell 5 att andelen kvinnor som inte fullföljer sin utbildning är större än andelen män som inte gör det inom de program där manliga elever är en övervägande majoritet (t.ex. bygg-, fordons- och industriprogrammen). Det motsatta förhållandet råder i de program där kvinnliga elever är i majoritet (t.ex. barn- och fritids-, omvårdnads- och estetiska programmen): i dessa program är andelen manliga elever som inte fullföljer sin utbildning större än andelen kvinnliga som inte gör det. Denna tendens gör sig dock inte gällande inom samtliga program, utan exempelvis inom naturvetenskapsprogrammet (med dubbelt så många manliga som kvinnliga elever) och inom medieprogrammet (med en majoritet av kvinnliga elever) är andelen utan fullföljd utbildning relativt lika mellan könen.

Andelen elever med utländsk bakgrund (dvs. elever födda utomlands samt elever födda i Sverige med båda föräldrarna födda utomlands) inom gymnasieskolan är 16%. Gruppen består av en mängd skilda språk och nationaliteter, med varierad grad av kulturellt, utbildningsmässigt, socialt och historiskt avstånd till varandra och till Sverige. Att studera närmare vilken innebörd dessa skillnader har för marginaliseringen inom gymnasieskolan

**Tabell 6: Icke fullföljd utbildning inom fyra år för elever i årskurs 1 den 15 oktober 1993, fördelade efter utländsk bakgrund och gymnasieprogram. Procent.**

	Med utländsk bakgrund	Totalt i olika program	Utan utländsk bakgrund	Totalt i olika program
<b>Gymnasieskolan totalt</b>	<b>35</b>	<b>15038</b>	<b>18</b>	<b>98643</b>
Barn- och fritidsprogrammet	29	725	15	7154
Byggprogrammet	34	251	13	2738
Elprogrammet	26	591	9	4341
Energiprogrammet	32	138	20	983
Estetiska programmet	28	496	19	3672
Fordonsprogrammet	33	442	17	3460
Handels- och adm. programmet	29	1258	16	5650
Hantverksprogrammet	24	205	14	937
Hotell- och restaurangprog.	32	446	15	3448
Industriprogrammet	38	362	22	2472
Livsmedelsprogrammet	35	63	16	610
Medieprogrammet	24	217	12	1929
Naturbruksprogrammet	31	99	16	2240
Naturvetenskapsprogrammet	17	1799	6	13728
Omvårdnadsprogrammet	30	996	17	4761
Samhällsvetenskapsprogrammet	20	2766	8	21757
Specialutformade program	23	136	12	891
Individuella program	88	2297	80	8324
2 åriga yrkesförberedande linje	30	613	17	3012
3 åriga yrkesförberedande linje	34	79	30	294
2 åriga studieförberedande linje	24	127	13	600
3 åriga studieförberedande linje	23	932	9	5642

kräver djupare analyser som faller utanför denna studies ramar. Även om presentationen sker utifrån kategoriseringen *elever med utländsk bakgrund* är det därför viktigt att ha i åtanke att det inte rör sig om en homogen grupp.

I tabell 6 kan vi se att bland elever med utländsk bakgrund är andelen som inte fullföljer sin utbildning inom 4 år, dubbelt så stor som motsvarande andel bland elever utan utländsk bakgrund (35 respektive 18 procent). Skillnaderna mellan båda kategorier är genomgående stora inom samtliga program och i en del fall (jfr. exempelvis naturvetenskaps- och elprogrammen) är andelen elever med utländsk bakgrund som inte fullföljer sin utbildning ca. tre gånger större än andelen utan utländsk bakgrund. Siffrorna pekar sålunda i samma riktning som den tendens som observerades i fråga om könsskillnader: elevkategorin som utgör en minoritet, dvs. de elever som bryter mot det 'normala', tenderar i större utsträckning än de andra att inte fullfölja sin utbildning inom 4 år.

Om vi nu slutligen ser på de elever som inte fullföljer sin utbildning utifrån föräldrarnas utbildningsnivå är skillnaderna inte lika stora som i fråga om kön eller utländsk bakgrund. Tendensen är dock tydlig och entydig: ju lägre föräldrarnas utbildningsnivå är desto större är andelen elever som inte fullföljer utbildningen. Tabell 7 visar andelen av dessa elever fördelade efter moderns utbildningsnivå (moderns högsta utbildning uppdelad i tre olika kategorier: förgymnasial, gymnasial och eftergymnasial utbildning). Genomgående i de olika programmen och linjerna är att elever vars mödrar har en förgymnasial utbildningsnivå i något större utsträckning än de andra två kategorierna inte fullföljer sin påbörjade utbildning (med undantag för de 3-åriga yrkesförberedande linjerna). De lägsta andelarna utan fullföljd utbildning finner vi i kategorin eftergymnasial utbildning (med undantag för hantverks- samt hotell- och restaurangprogrammen).

**Tabell 7: Icke fullföljd utbildning inom fyra år för elever i årskurs 1 den 15 oktober 1993, fördelade efter moderns utbildningsnivå och gymnasieprogram. Procent.**

Moderns utbildningsnivå	För gymnasial utbildning	Gymnasial utbildning	Eftergymnasial utbildning
<b>Gymnasieskolan totalt</b>	<b>23</b>	<b>18</b>	<b>16</b>
Barn- och fritidsprogrammet	20	14	13
Byggprogrammet	17	14	9
Elprogrammet	11	10	10
Energiprogrammet	24	21	16
Estetiska programmet	25	20	16
Fordonsprogrammet	21	16	15
Handels- och adm. programmet	20	17	16
Hantverksprogrammet	17	13	16
Hotell- och restaurangprog.	17	15	16
Industriprogrammet	27	22	19
Livsmedelsprogrammet	23	16	10
Medieprogrammet	12	13	14
Naturbruksprogrammet	19	16	13
Naturvetenskapsprogrammet	10	7	6
Omvårdnadsprogrammet	23	17	13
Samhällsvetenskapsprogrammet	11	8	8
Specialutformade program	17	13	10
Individuella program	85	79	76
2 åriga yrkesförberedande linje	20	17	18
3 åriga yrkesförberedande linje	30	31	35
2 åriga studieförberedande linje	16	14	12
3 åriga studieförberedande linje	10	9	9

## **5. Att komma bakom siffrorna**

### **5.1 Inledning**

Många olika försök har gjorts att förstå marginalisering och utslagning. I de rapporter som ligger till grund för den här studien är det två perspektiv som framträder pregnant. Vi kan se dem som en slags modeller för förståelsen av skolsvårigheter.

Den första modellen handlar om individuella och sociala förhållanden som skolan inte har kontroll över. Marginalisering och misslyckanden har sitt ursprung i individuella och sociala faktorer. Det är elevens begåvning som avgör vad hon/han klarar av men hennes/hans framtid avgörs även av de val hon/han gör. Även dessa val styrs av personliga förhållanden. Utifrån sitt kön, sin etnicitet och sin sociala bakgrund väljer man utbildningsvägar och strategier i skolarbetet. Ofta antyds också att den sociala bakgrunden är nära förknippad med begåvning eller i alla fall med förutsättningar att klara skolan.

Den andra modellen utgår från att det till stor del är skolan som skapar marginaliseringen. Elevens framgång och misslyckande avgörs av skolans organisation och verksamhet och av agerandet och attityderna hos dem som arbetar i skolan. Denna modell framställer inte en elev som har skolsvårigheter utan en skola som har undervisningssvårigheter.

För att konkretisera det hela skall vi följa två elever och se hur deras väg genom skolan skulle kunna berättas enligt respektive modell. Lasse är vad vi kan kalla en framgångsrik gymnasieelev medan Johan har stora svårigheter och till slut avbryter studierna. Det är givetvis fingerade elever och deras väg genom skolan är konstruerad så att skillnaden mellan modellerna skall bli tydliga.

## LASSE

### Med fokus på individen

Lasse är nitton år och har just gått ur gymnasiet. Än så länge bor han hemma i föräldrarnas villa men räknar med att komma in på fysikprogrammet i Göteborg. Utbildningen har han valt därför att fysik är hans stora intresse men också därför att han hade höga betyg i matematik och fysik. Det är inte det första utbildningsval som Lasse gör. Redan på vårterminen i sexan får Lasse förbereda sina högstadiestudier genom att välja mellan allmän och särskild kurs i matematik och engelska. Utan att fundera särskilt länge väljer han den svårare kursen. Både han och hans föräldrar tycker att valet är självklart. Han är duktig i skolan och räknar med att så småningom gå en teoretisk gymnasieutbildning. På högstadiet har han inga problem varken med dessa kurser eller de andra ämnena. När han kör fast på sina hemuppgifter frågar han sina föräldrar och de förklarar. Ibland tycker han att mamman är onödigt ambitiös med att kolla att han gjort sina läxor men ofta ber han själv om hjälp med att bli förhörd särskilt inför viktiga prov. Han har höga betyg i grundskolan och hans föräldrar, som båda har högskoleutbildning över gymnasieskolan, tycker det är självklart att han skall välja Naturvetenskapsprogrammet när nu betygen räcker. Gymnasieåren tycker Lasse är en sorts fortsättning på grundskolan men på en högre nivå. Det är ännu inte det riktiga livet utan mera en slags transportsträcka som skall ge tillträde till de egentliga studierna och så småningom ett stimulerande jobb med hög inkomst. För Lasse som för hans kamrater kommer skolan att präglade hela tillvaron. Fritiden är ofta fylld av pluggande och den fritid han har tillbringar han oftast med kamrater från klassen.

### **Med fokus på skolan**

I nästa version av berättelsen ska vi se hur Lasses skolgång kan beskrivas om man i stället försöker betona skolans roll i händelseförloppet. Givetvis kan vi inte plocka bort Lasse ur historien men det är skolan som fokuseras.

Lasses framgångsrika skolgång börjar redan i årskurs ett. Eftersom han kan läsa lite grand får han egna uppgifter att jobba med medan fröken hjälper de andra. Detta lägger grunden till att lärarna under de sex år som följde förväntar sig bra prestationer av honom. Via konferenserna vid stadiövergången förmedlas dessa förväntningar till lärarna på högstadiet. Lasse tycker att undervisningen på högstadiet är ganska trist men lusten att lyckas håller honom vaken på lektionerna. Den som kan svara på lärarens frågor får beröm så det lönar sig att hänga med. Nu kommer också de höga betygen som belöning. Den som är duktig får bra betyg och därmed också förstärkt självförtroende och ytterligare stimulans för att prestera. Lasse går i särskild kurs i matte och engelska och där är det ganska lätt att få höga betyg eftersom lärarna tänker att här går de duktiga eleverna. Även i de andra ämnena går det bra. Lasse arbetar för han vet att det lönar sig och det är ju också så att om man är bra i några ämnen så betraktas man som en duktig elev och då är det lättare att få höga betyg även i de andra. Inför gymnasievalet går Lasse till Syo- konsulten som egentligen bara bekräftar det val som Lasse redan gjort. Eftersom det är höga intagningspoäng på Naturvetenskapsprogrammet så ska man välja det om man har höga betyg.

Väl inne på gymnasiet tillhör Lasse "överklassen". Naturvetenskapsprogrammet är högstatusutbildningen. Det märks på bemötandet från lärarna. De tolkar elevernas prestationer som uttryck för högtbegåvade individers ansträngning och då är det lätt att se förtjänsterna. Trots att programmets ämnen betraktas som svåra är underbetygen därför sällsynta. Tvärtom, det är här som de riktigt höga betygen ges. Visserligen ställs det krav och man får jobba hårt men har man kommit in på Naturvetenskapsprogrammet har man också redan från början ett betygspoängs försprång i slutbetyget före de andra programmen. Programmet innehåller nästan bara ämnen som Lasse är intresserad av så det är inte svårt för honom att göra bra resultat. Han går ur gymnasiet med höga betyg och kan välja ganska fritt mellan olika universitetsutbildningar.



## JOHAN

### Med fokus på individen

Johan är klasskamrat med Lasse i sexan. Valet av alternativkurs är lika självklart för honom. Matte är han dålig på och engelskan är inte mycket bättre. Det gäller att välja så att det blir så lite jobb som möjligt. Alltså allmän kurs. Johans föräldrar har inga synpunkter. Om de resonerar med Johan så delar de hans synpunkter på skolan. Det är något man måste gå igenom så att man kan bli fri och börja jobba. Högstadiet är en problematisk tid för Johan. Han skolkar ofta och när han är i skolan gör han inte mycket. Dels tycker han inte det är roligt, dels klarar han sällan uppgifterna. Ibland tycker han att en arbetsuppgift verkar intressant men när de andra har läst både lärobokstexten och de uppgifter som hör till håller Johan fortfarande på med första sidan och då tappar han intresset. Matten är svår, även på den allmänna kursen och det är inte någon idé att be föräldrarna om hjälp. Johan klarar i alla fall grundskolan så att han får betyg i alla ämnen och ett betygsgenomsnitt på 2,1. Som alla sina kamrater söker Johan till gymnasiet. Där väljer han Industriprogrammet som verkar vara det minst teoretiska, för det enda som betygen räcker till. Han trivs med mekandet med svets och svarv men finner snart att det även här är mycket teori. Speciellt tar det emot i kärnämnen där han redan från början ligger på efterkälken i matte och engelska. De kunskaper han har med sig från grundskolan räcker inte till att hänga med så han får underkänt där. Religionskunskap och naturkunskap tycker han är meningslöst så dom slutar han gå på. Karaktärsämnen är både meningsfulla och roliga så Johan jobbar verkligen och lägger ner stor energi och lyckas få godkänt. Efter ett år sitter han med usla eller inga betyg i kärnämnen och slätstruket godkänt i de ämnen han verkligen satsat på. Efter lite mer än en termin tröttnar han på alltihopa och hoppar av. Men möter samma situation igen. Inga jobb, inga bidrag. Det är bara att gå tillbaka till skolan nu till ett individuellt program. Här får han en praktikplats - ingen lön visserligen mer än studiebidraget men han slipper i alla fall att "sitta på skolbänken". Johan gör två försök att börja om på programmet men tröttnar och några månader efter sin artonårsdag lämnar han skolan.

Nu har han flyttat från föräldrarnas lägenhet i förorten och bor med sin tjej i en annan förort. Han går arbetslös, liksom sin pappa. Han har inga kontakter i yrkeslivet och hans slätstrukna betyg i yrkesämnen kombinerade med kärnämnenas underbetyg och streck övertygar ingen arbetsgivare.

### **Med fokus på skolan**

När Johan börjar skolan är han nyfiken och entusiastisk. Han är sen att lära sig läsa och får stödundervisning. Därmed är han definierad som en "svag elev" och läraren ställer lägre krav på honom även i andra ämnen. Det är försvårt att inte göra det eftersom krav i skolan ofta är kopplade till uppgifter som kräver läsning. Vid övergången till högstadiet beskrivs Johan som en svag elev som man inte kan ställa för stora krav på. Eftersom han har specialundervisning rekommenderas han att välja den lättare kursen i både engelska och matematik. Det går ganska bra för honom där, han presterar ungefär som de andra i gruppen. Det ger honom en 2:a i betyg eftersom lärarna alltid sätter låga betyg i dessa kurser. Mötet med betygen blir även i övrigt ganska destruktivt för Johan. De tvåor och enstaka treor som han får ger varken ökat självförtroende eller stimulans för extra krafttag "för det lönar sig ju inte".

När Johan kommer upp i nian vill han bara sluta plugga. Helst hade han velat börja jobba men det fanns inga jobb och på arbetsförmedlingen hänvisade de honom till gymnasiet. Yrkesvalsläraren tittar på Johans betyg och ger sina råd utifrån vad han tror att Johan klarar av. Visserligen rekommenderas alla elever att välja efter intressen och kommunen skall försöka tillgodose elevernas önskemål men för Johan är det bara Industriprogrammet som kan komma ifråga menar yrkesvalsläraren.

Så då blir det IP. Johan trivs i verkstaden och tycker om att yrkesteorin är ganska rolig. Han får jobba men han förstår den. Han lyckas bra och ligger i den bättre delen av klassen. Trots det lyckas han inte få mer än godkänt för betygsskalorna är låga på yrkesutbildningarna. Kärnämnen blir en chock för Johan. Lärarna står i katedern och undervisar precis som i grundskolan. Någon anpassning av ämnena till programmet är det inte fråga om utan de undervisar om samma saker och på samma sätt som på de studieförberedande utbildningarna. Dessutom tycks lärarna tro att eleverna är mindre begåvade för att de valt IP. Då har de inte så lätt att upptäcka kvaliteterna i elevernas prestationerna. När eleverna får svårigheter tolkas det av lärarna som att de inte har förmåga att klara ämnet eller att deras förkunskaper är för svaga. Därför gör de inte mycket för att ändra sin undervisning för de tror inte att det lönar sig. Johan inser snabbt att här finns inga belöningar att hämta i form av betyg och eftersom ämnena i sig inte intresserar honom så lägger han av. Syokonsulenten rekommenderar Johan att söka till individuella programmet. Läraren där, som ska planera Johans studier, gör bedömningen att Johan är skoltrött och ska ha en praktikplats men ingen undervisning. Han menar också att Johan kanske måste mogna innan han återupptar studierna i kärnämnen. Några tankar om att kärnämnen skulle kunna ha en annan inriktning eller studeras på något annat sätt framförs inte. Inte heller sker något samråd med Johans lärare på IP eller med skolledningen.

Han får en praktikplats via det individuella programmet. Han sköter den bra men knorrar över att han faktiskt gör en arbetsinsats utan annan lön än "studiebidragets futtiga hundralappar". Inga andra åtgärder vidtas i förhållande till Johan men när höstterminen börjar tycker hans lärare och syokonsulenten att "det är dags att försöka igen". Så Johan börjar om på IP men eftersom allt är sig likt så återgår han till samma jobb under beteckningen individuellt program. Efter ytterligare ett försök på IP lämnar Johan skolan.

Dessa berättelser är starkt förenklade beskrivningar av två människors liv i skolan. De är som sagt inte avsedda att beskriva hur det gick till utan vill exemplifiera hur Lasses och Johans skolkarriärer skulle kunna beskrivas enligt de två modellerna.

### 5.2.1 Individen i fokus

Berättelserna om Lasse och Johan handlar om sambandet mellan personliga förhållanden och framgång resp. misslyckande i skolan. Det är onyanserade schabloner men schabloner med en grundlig empirisk förankring. "skillnader i skolprestationer och uppnådd utbildning mellan ungdomar från olika social bakgrund är de bäst dokumenterade sociala fakta som finns om utbildning" skriver Beckne & Murray i sin litteraturöversikt om dropout-problematik (Skolverket, 1995g, s 23). En lång rad av undersökningar bekräftar sambandet mellan individens bakgrund och förutsättningar och olika slag av misslyckande i skolan. Här ska bara ges några exempel.

Skolverkets studie *Framgång i skolan* (1996h) kan tas som exempel. Där studeras slutbetyg i grundskolan och val av gymnasieutbildning i några områden med olika socioekonomisk status. Utifrån föräldrarnas utbildningsnivå, sysselsättning och etnicitet klassificerades ett antal upptagningsområden i sex olika typer. Studien visar att i områden där en stor del av föräldrarna har postgymnasial utbildning har eleverna valt särskilda kurser i engelska och matematik i större utsträckning och har högre medelbetyg i åk 9 än elever från områden där en stor andel föräldrar inte har gymnasial utbildning. Skillnaden i betyg går igen i alla ämnen men är större i textbundna ämnen speciellt svenska. Minsta skillnaden finns i ämnen som slöjd och idrott. I åk 9 är det fler ungdomar från områden med högt utbildade föräldrar som söker till gymnasieskolan. De söker i större utsträckning studieförberedande program och får i större utsträckning sina förstahandsval tillgodosedda. När de söker yrkesförberedande program är det framförallt Mediaprogrammet och det Estetiska programmet medan elever från områden där de flesta föräldrarna inte har gymnasieutbildning i högre grad väljer program med tydligare yrkesinriktning t ex Fordonsprogrammet och Omvårdnadsprogrammet. Etnicitet förstärker tendenserna så att den största skillnaden finns mellan ungdomar från områden med högt utbildade föräldrar födda i Sverige och ungdomar från områden med lågt utbildade föräldrar där minst en är född utanför Norden.

Emanuelsson & Murray (1989) finner också att vägen genom skolan präglas av den sociala tillhörigheten. Arbetarbarnen väljer i högre utsträckning allmän kurs i matematik och engelska och gör därmed i praktiken sitt gymnasieval redan i årskurs sex.

En dansk undersökning *Unge uden uddannelse* (Andreasen & al 1997) bekräftar de svenska resultaten. Ungdomar vars föräldrar saknar utbildning är mycket starkt överrepresenterade bland dem som hamnar i "restgruppen" dvs. som inte fullföljer en utbildning efter grundskolan. På samma sätt finns ett starkt samband mellan föräldrarnas inkomst och ungdomars fortsatta utbildning. Studien refererar till dessa förhållanden som "det sociala arvet". Det är detta tillsammans med de ungas kunskaper i läroämnena som spelar störst roll för deras väg genom skolsystemet. Ungdomar med dåliga kunskaper i läroämnena och vars föräldrar är låginkomsttagare löper störst risk att hamna i restgruppen.

Murray (1994) finner att ungdomar med arbetarbakgrund är överrepresenterade bland dem som inte börjat gymnasiet eller avbrutit sina studier - med undantag av sådana som avbrutit tre- eller fyraåriga (teoretiska) linjer. Vidare hade föräldrarna till ungdomar utan gymnasieutbildning lägre utbildningsförväntningar på sina barn. Murrays studie bekräftar också sambandet mellan individens intellektuella förutsättningar och skolresultatet. Hon relaterar begåvningsprov vid 13 års ålder med gymnasiestudierna och visar att

alla grupper utan gymnasieskola, utom de som avbrutit en tre- eller fyraårig eller en tvåårig teoretisk linje, hade provresultat som låg klart under genomsnittet för hela årskullen ( a.a., s 75)

Det finns en mängd undersökningar som bekräftar detta samband. Svensson & Stahl (1996) tittar på elevernas resultat på tre typer av begåvningsstest i åk 6 och finner att de ger en god prognos för studieframgång både i grundskolan och gymnasiet. Gruppmedelvärdena på dessa test hos ungdomar som senare avbrutit gymnasiestudier ligger för alla utbildningar lägre än för dem som fullföljt gymnasiet. Även valet av utbildningslinje tycks samspela med resultaten från dessa test. Gruppmedelvärdena är klart lägre hos dem som senare kommer att välja yrkesförberedande utbildningsvägar än hos dem som väljer studieförberedande. Ser man på dem som fullföljer gymnasiet visar det sig att även slutbetygen påverkas av elevens studieförutsättningar men även kön och social grupptillhörighet har ett tydligt samband med betygen. En kvinna från socialgrupp ett med

höga resultat på begåvnings testen i åk 6 kan förväntas få ett högt slutbetyg från den linjen hon valt. Det förväntade medelbetyget hos en man ligger lägre, speciellt om han är från socialgrupp 3.

Svensson & Stahl undersöker även avhopparnas intressen och attityder. I förhållande till dem som fullföljt utbildningen framträder en skillnad redan vid valet av studieväg på gymnasiet. Bland dem som fullföljt är det 75 % som uppger att intresset för ämnesområdet varit viktigt för valet medan det bara är 60 % av dem som avbrutit som uppger detta skäl. Även planerna på yrke och utbildning efter gymnasieskolan har haft större betydelse för dem som fullföljde än för dem som avbröt. För dessa tycks betygen från grundskolan ha styrt studievalet i gymnasieskolan i något högre grad än för dem som fullföljde. De som senare avbröt tyckte i högre grad än de som fullföljde att arbetet var mycket svårare än de trott. Det är också fler som känner sig stressade och tycker sig ha svårt att hinna med på lektionerna. Att de också trivdes sämre är kanske inte förvånande. På frågor om studiekapacitet uppger avbrytarna i högre grad att de ofta ger upp inför svåra uppgifter och att de har svårt att koncentrera sig.

Undersökningar från andra länder ger ytterligare stöd för individperspektivet. I *Ungedens utbildning* (Andreasen m.fl. 1997) bekräftas sambandet mellan föräldrarnas socioekonomiska förhållanden och elevernas avbrutna resp. fullföljda utbildning. Dåliga skolkunskaper var en annan faktor som hade stor betydelse för när de unga valde att avbryta en utbildning eller att aldrig börja.

*Our children at risk* (OECD, 1995) presenterar ett antal sociala faktorer som predicerar till misslyckanden i skolan. Där nämns t ex elever på skolor med stor andel elever från fattiga familjer, barn från enföräldersfamiljer, etniska minoriteter, föräldrarnas utbildningsnivå.

Det är alltså ingenting märkvärdigt att forskare, författare och praktiker utgår från individen och individens villkor i diskussionerna om utslagning, marginalisering och andra slag av misslyckanden i skolan. I Skolverkets rapport *Fem gymnasieprogram under omvandlingstryck* (1998d) skriver man:

När undervisningen tar utgångspunkt i elevernas egna erfarenheter och när de ser sammanhangen med den egna livsvärlden får detta direkta effekter på intresset och förståelsen. Studiesvårigheter i de "akademiska" ämnena kan således förstås som en

konsekvens av elevernas sociala och kulturella bakgrund (a.a., s 128).

I en annan utvärderingsrapport inventeras kommunala åtgärder för *Elever med behov av särskilt stöd* (Skolverket, 1997g) och ställer redan i titeln, individen i fokus. Den börjar med en genomgång av de problem som eleverna kan ha och hur dessa skall definieras. En av de studerade kommunerna definierar

Elever som på något sätt är förhindrade att fullt ut delta i undervisningen på grund av psykiska, fysiska eller sociala begränsningar samt olika former av inlärningssvårigheter som medför att arbetssätt och arbetsformer behöver särskilt anpassas (a.a., s 2)

Koncentrationssvårigheter nämns ofta som ett stort problem och sätts ofta i samband med individualdiagnoser av typen MBD eller DAMP. De åtgärder som beskrivs i rapporten utgår också nästan konsekvent från individen och hans/hennes problem till exempel insatser av speciallärare, särskilda undervisningsgrupper.

### **5.2.2 Åtgärder som utgår från individmodellen**

En elev som har svårigheter i skolan ska få hjälp att övervinna dem. Det betraktas nog som självklart av dem som arbetar i skolan och det betonas i de flesta dokument. Gymnasieförordningen säger att

För elever som har behov av extra stöd i skolarbetet under en begränsad tid skall stödundervisning anordnas...För elever som har behov av särskilt stöd får specialundervisning anordnas inom klassen (Gymnasieförordningen 8 kap. 1 ')

I ovannämnda proposition *Gymnasieskola i utveckling* sägs det i anslutning till undervisningstid att "varje elev (bör) få möjlighet att bli minst godkänd i de kurser som ingår i programmet" (s 28) och i de utredningar som föregick den betonas vikten av att ge stöd åt den som behöver det (spec. SOU 1997:107). Många människor: lärare, elevvårdspersonal, skolledare och andra lägger ner mycket engagerat arbete på att hjälpa elever att klara av sin studiesituation och en rik flora av åtgärder har utvecklats. Här ska göras en kort beskrivning av sådana åtgärder som utgår från individmodellen dvs. som

bygger på en föreställning om att skolsvårigheter bottnar i individuella eller sociala handikapp och att det därför krävs speciella åtgärder riktade till speciella elever eller elevgrupper. De flesta är välkända för den som har haft att göra med utbildning i någon form.

”Alla elever ska ha rätt till den undervisning och den handledning som var och en behöver” hävdar Gymnasiegruppen (Ds 1997:78, s32). Många gymnasieskolor skaffar sig information om sina elever för att kunna sätta in lämpliga stödåtgärder. Enligt en undersökning av 48 gymnasieskolor (Skolverket 1997h) fick 90 procent av gymnasieskolorna information från grundskolan om elever som erhållit stöd. Denna information var i första hand en uppgift för elevvården. Ungefär 2/3 av skolorna gjorde i årskurs 1 en kartläggning av elevers läs- och/eller skrivförmåga. Dessa diagnoser är helt naturligt individuellt inriktade. De åtgärder som vidtas på grundval av dessa diagnoser tycks i hög grad ske vid sidan av den ordinarie undervisningen och samarbetet mellan olika lärare är litet. Efter dessa diagnoser verkar det däremot inte ske någon uppföljning av elevernas eventuella svårigheter att följa undervisningen (Skolverket, 1995d).

Gymnasiegruppen (Ds 1997:78, s32) betonar elevernas individuella behov och konkretiserar: ”En del elever behöver mer undervisning för att nå utbildningsmålen och andra mindre”. Det här är också den vanligaste formen av stöd till elever med svårigheter: att utöka undervisningstiden. Det vanligaste tycks vara att en elev som fått underkänt på en kurs får stödundervisning i anslutning till omtentamen (Zetterberg & Lestander 1997; SOU 1997:107) men även inom ramen för den vanliga undervisningen händer det att lärare får extra timmar för att ge mer stöd åt elever som har svårigheter (Skolverket 1997h) det kan ske genom att eleven beviljas att gå om ett år eller efter avslutad utbildning får gå det fjärde år som gymnasiestadgan ger möjlighet till för att komplettera ett ofullständigt betyg.

En annan form av stöd består i en minskning av kursen eller genom att kurserna anpassas i omfattning eller svårighetsgrad. Nivågruppering är en form av kursanpassning. Den kan beskrivas så här av en elev

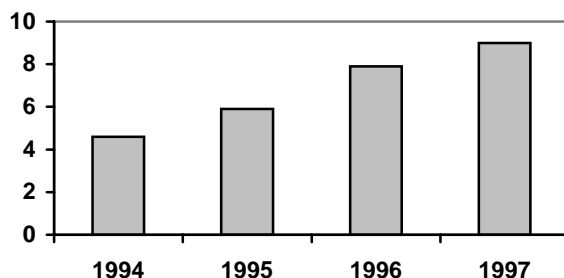
Jo, vi har olika svårighetsgrader, vi är uppdelade i olika grupper, det finns en jättelätt och så finns det en som är lätt, en medium och en svår. Och vartefter man blir bättre så flyttar man upp och ifall man inte hänger med så kan man flytta ner. Det är ju väldigt bra, för då hänger man ju med i alla fall (Skolverket 1998g, s 39)

men andra elever har andra erfarenheter

Gruppindelningen bestod av ett matteprov & ett engelskprov. Efter dessa två prov blev vi indelade i fyra grupper beroende på vilket resultat vi hade på provet. Jag hamnade i den näst bästa gruppen i matte, svenska & engelska. Tack vare ett prov kan jag inte få bättre än betyget VG för att jag går i denna grupp. De som går i grupper under mig kan inte få mer än G. KONSTIGT! (Elevbrev)

Reducerat program innebär att eleven lägger ner studiet av något eller några ämnen. Enligt någon undersökning (Skolverket 1997h) är det här något som undviks på de flesta skolor men det finns också tecken på att det används i allt större omfattning och 1997 hade 9% av eleverna markering i slutbetyget att de följt ett reducerat program.

**Diagram 1: Andel elever med ofullständigt avgångsbetyg eller reducerat program**



I vissa skolor har individuella programmet utvecklats till en institution dit elever kan gå för att få stöd av olika slag. Även andra slag av läxhjälp, räknestugor etc. förekommer. Olika slag av undervisning med speciallärare förekommer även på gymnasiet. För det mesta är den inriktad på inlärningssvårigheter, läs- och skrivsvårigheter etc. men det finns också exempel på att specialister anställts för att arbeta med elevers sociala problem.

Den mest radikala av dessa individinriktade åtgärder är det individuella programmet som är avsett för elever som av olika anledningar behöver en annan undervisning än den som erbjuds på de nationella programmen. Som namnet antyder är det meningen att varje



elev kall ha sin skräddarsydd studieplan men ofta ställs de inför valet mellan olika paketlösningar där det enda individuella är valet av praktikplats.

Alla dessa slag av åtgärder utgår alltså från att problemen bottnar i individens psykologiska och sociala förutsättningar, att skolans normala verksamhet passar för vanliga elever men det finns några avvikande elever med särskilda behov. Det är dessa elever som stödåtgärderna ska hjälpa att komma över sina svårigheter.

Ibland tycks även grupper av elever uppfattas ha särskilda behov. Det är ofta de yrkesinriktade programmens elever som inte anses ha möjlighet att klara godkänt i kärnämnen. Ett vanlig åtgärd blir då att man anpassar undervisningen genom att sänka kraven eller att göra undervisningen mindre "teoretisk". Många skulle helst ta bort kärnämnen helt och hållet från dessa program, ett förslag som ofta återkommer i den offentliga debatten. En skola har t.ex. gjort en speciallösning för elever på Industriprogrammet och Fordonsprogrammet. Det bygger på lärares och skolledares uppfattning att elevernas svårigheter beror på att det gått snett någon gång på mellanstadiet. Man har därför anställt en manlig 4-9 lärare som undervisar i vissa kärnämnen. (Skolverket 1998g)

I fråga om stödåtgärder finns olika traditioner och kulturer, inte bara mellan skolor utan även mellan utbildningsvägar. *Fem gymnasieprogram under omvandlingstryck* (Skolverket, 1998d) redogör för hur det på olika program utvecklas olika former av stöd åt elever som har svårigheter. På Barn- och fritidsprogrammet utvecklas en vårdande skolkultur som innebär en helhetssyn på eleven och stort engagemang för dem som behöver stöd. Detsamma gäller Industriprogrammet. På Naturvetenskapsprogrammet däremot finns ingen tradition att hjälpa svagpresterande elever. Lärare och skolledning ser inget behov av stödåtgärder även om en stor del av eleverna misslyckas på de nationella proven. Här gäller snarare avskiljning än hjälp. Om det går dåligt för en elev är det vanligt att han/hon får rådet att byta program. Det förekommer ändå stöd ibland i form av extra lektioner o dyl. På Elprogrammet är stödet av tillfällig karaktär: extraundervisning när någon kommer efter, nivågrupperingar och omtentor. Lärarna tycker att det inte är svårt att upptäcka om någon elev får svårigheter men det finns också elever som menar att det kan dra ner betygen om de frågar för mycket. Mediaprogrammet är det som har utvecklats mest olika på olika skolor och det är svårt att se någon gemensam policy. Kanske kan man ana en "det är upp

till dig själv"-attityd när det gäller svårigheter med studierna.

### 5.2.3 Diskussion

Det är ingen tvekan om att man står på en stabil grund när man bygger sitt tänkande och sina åtgärder på individmodellen. Sambandet mellan elevens personliga förutsättningar och social bakgrund å ena sidan och resultat i skolan är, med Beckne & Murrays formulering, en *väl* dokumenterad kunskap. Ibland kan grunden tyckas lite för stabil. Vad får man syn på om man väljer en annan betoning och konstaterar att det är en väl *dokumenterad* kunskap?

Om man med dessa glasögon gör en ny läsning av texterna ser man att sambandet mellan personliga egenskaper och sociala förhållanden å ena sidan och skolframgång å den andra inte bara är något som man kommer fram till som ett resultat av undersökningarna, det är också utgångspunkten för många studier. Skillnader i skolframgång t ex mellan olika sociala och etniska grupper förutsätts när undersökningen planeras och genomförs. *Framgång i skolan* (Skolverket, 1996h) är ett exempel. Där struktureras hela materialet efter sociala och etniska förhållanden som även får ligga till grund för analysen av resultaten. Rapporten jämför grundskolebetyg och val till gymnasiet för ungdomar från olika områden. Dessa områden har sorterats enligt en blandning av etniska kriterier och sådana som har att göra med utbildnings, lön och typ av sysselsättning. På så sätt får man i ena änden av skalan svenska föräldrar med hög utbildning som har ledande arbetsuppgifter, i andra änden lågutbildade invandrarföräldrar, arbetare eller arbetslösa. Det som håller samman skalan och ligger till grund för definition av polerna verkar vara författarnas föreställning om vilka faktorer som kan orsaka problem.

Studien visar att sambandet mellan elevens resultat och sociokulturella bakgrund är tydligt men med den uppläggnings är det inte möjligt för några andra faktorer att slå igenom i resultatet. I just denna rapport är förväntningarna på ett samband mellan framgång och elevernas personliga förhållanden så starkt att man, när sambandet verkar svagt, förklarar det med att man inte gjort en fullständig undersökning.

De senaste årens utveckling har troligen medfört att övergången till gymnasieskolan inte lika tydligt präglas av sociokulturellt betingade skillnader mellan eleverna som tidigare. *Däremot skulle sådana skillnader troligen framträda tydligare* vid en uppföljning av i vilken utsträckning eleverna fullföljer gymnasieskolan, avbryter sina studier eller byter studieinriktning, liksom när eleverna står inför nya vägval efter avslutad gymnasieskola (s 45,

min kursivering)

Även i *Our Children at Risk* (OECD 1995) finns ett liknande resonemang där man ger en ad hoc förklaring till att vissa barn från dåliga miljöer ändå lyckas i skolan och livet. Här förklaras det med att dessa har en slags förmåga att avvärja (demonstrate a resilience) omgivningens inflytande.

På samma sätt förhåller det sig med många andra av de undersökningar som visar t ex på de sociala faktorernas samband med skolframgång: tittar man närmare på dem så är det inte så konstigt att sociala förhållanden slår igenom i resultatet. Det är dessa som undersöks. Struktureringen av materialet är gjord utifrån en indelning i etnicitet, kön, föräldrarnas utbildning etc. och då är det ju mycket svårt att få syn på något annat. Även skolverkets egen statistik (Skolan i siffror, Skolan: Jämförelsetal för skolhuvudman) är strukturerad på samma sätt. Det finns kolumner för etnicitet och kön, tabeller för olika kommunstrukturer och socialgrupper etc. Det verkar som om man förväntar sig vissa samband och därför spaltas materialet upp så att dessa samband ska bli synliga. Detta betyder inte att resultatet är felaktigt, bara att det är begränsat och kanske förutsägbart.

Denna skevhet handlar inte bara om *struktureringen* av materialet, även *valet* av empiriska data styrs av dessa föreställningar om vad som kan vara intressant t ex studeras sällan undervisningsmetoder i samband med skolmisslyckanden. Det kanske är symtomatiskt att den ovan citerade kommunen definierar problemen så att vissa elever kräver speciella undervisningsmetoder, inte att vissa undervisningsmetoder marginaliserar grupper eller enskilda elever. Det här behandlas utförligt längre fram.

### **5.3 Skolan**

I avsnitt 5.2.1 kunde det visas att det finns gott om kunskap som bekräftar individmodellen. Vi ska nu pröva om även en modell som betonar hur skolan skapar marginaliseringen kan bekräftas av erfarenhet och forskning. De berättelser om Lasse och Johan som gjordes med skolförhållanden som utgångspunkt för förståelsen är som sagt, onyanserade schabloner. Men det ska visa sig att det även här är fråga om schabloner med stark empirisk förankring. Murray (1994) finner starka samband mellan skolfaktorer och studieresultat och visar t ex att

förekomst av specialundervisning och valet av alternativkurs redan i åk sex hade en signifikant effekt på om ungdomar fortsatte sin skolgång i gymnasieskolan eller ej även om man kontrollerade för hembakgrund och studiebegåvning (a.a., s 131).

I avhandlingens sammanfattning konstaterar hon att ungdomarnas hembakgrund påverkar valet av gymnasiestudier men att det var faktorer i skolgången som visade det starkaste sambandet.

Många andra studier bekräftar detta samband mellan skolfaktorer och elevens framtida studiekarriär. Redan i 40-talets folkskola var det framförallt elever i specialundervisning som avbröt sin skolgång. Under 70-talet gällde detsamma för dem som avbröt sina grundskolestudier och på 80-talet kan man se att de som inte går till gymnasiet i hög grad fått specialundervisning i grundskolan (Beckne 1995, s 20). Specialundervisningen tycks alltså inte förbättra individens möjligheter i framtiden utan snarare konservera hans/hennes liv i marginalen.

Valet av alternativkurser är intressant. Det val som ungdomar gjorde mellan alternativkurser i årskurs sex styrde det val de senare gjorde till gymnasiet. De som valt allmän kurs i matematik och engelska valde i hög grad yrkesförberedande linjer i gymnasieskolan medan de som valt särskild kurs i båda ämnena valde studieförberedande (Emanuelsson & Murray 1989, Reuterberg & Svensson 1998). Ett närmare studium av de båda kursalternativen visar också att elevers misslyckande skapas ur skolans sortering. Emanuelsson & Murray (1989) studerade bl.a. valet av alternativkurser i årskurs sex. Nästan hälften av eleverna valde särskild kurs i både matematik och engelska, det närmast vanligaste valet var allmän kurs i båda ämnena. På det här sättet skapas en markerad tudelning som får följder för elevernas resultat. Det verkar som om eleverna på grund av sin grupptillhörighet bedöms olika vilket avspeglar sig i betygsättningen. Dels är hela betygsckalan förskjuten mot lägre värden i den allmänna kursen (som vid den här tiden utgör en egen referensgrupp). Dels är det i allmän kurs vanligare än i den särskilda, att man får lägre betyg än standardprovsresultatet. Extremen åt andra hållet utgörs av flickorna med särskild kurs i matematik där nära hälften har högre betyg än på standardprovet. Det verkar också som om valet av allmän kurs påverkar betygsättningen i andra ämnen. Betyget i svenska sjunker ofta för elever som går över från allmän till särskild kurs. Nivågrupperingen gynnar alltså de elever som väljer särskild kurs medan valet av allmän

kurs förstärker svagheten hos en elev som redan har en svag studiesituation.

Elevenkäter ger stöd åt en modell som ser skolförhållanden som orsak till avhopp från gymnasiet. "Ungdomarna ger en samstämmig bild av anledningen till sitt avhopp, förklaringen ligger i undervisningssituationen" konstaterar man i *Studieavbrott och mindre studiekurs i gymnasieskolan* (Skolverket, 1995d) där 143 elever som avbrutit sina studier eller valt mindre studiekurs intervjuas. Det är undervisningen, skolmiljön och läraren som dominerar stort bland de skäl som framförs. I Huddinges studie (Malmgren, 1995) av studieavbrott är det skolförhållanden som dominerar bland de skäl ungdomarna uppger för sitt avhopp. "Trivdes inte med lärarna" är det vanligaste alternativet (a.a., s 33). Följande år görs en liknande undersökning och då är denna orsak på sjätte plats. Men även detta år dominerar motiven av skolförhållanden fr.a. att undervisningen inte känns meningsfull, ett alternativ som inte fanns med 1995 men som året efter anges som skäl för avhoppet av nästan 44 %.

I ovannämnda studie av sådana som avbrutit sina studier (Skolverket, 1995d) finner man att problemen sällan tas upp med lärare eller skolledare trots att eleverna uppger att problemen finns i undervisningssituationen (se även Malmgren, 1996). Det görs ingen problemanalys i samråd med den pedagogiskt kunniga personalen på skolan utan eleven hänvisas till Syofunktionären där "eleven erbjuds en färdig organisatorisk lösning, oftast det individuella programmet" (a.a., s 7). Bara ett fåtal av de ungdomar som avbröt hade haft kontakt med pedagogisk personal medan en betydligt större andel av dem som går kvar på skolan med mindre studiekurs hade pratat med lärare eller skolledare. Författaren antyder att skolans hantering av elever i svårigheter påverkar elevens vägval. Eleverna med mindre studiekurs kan ha valt detta i stället för avbrott tack vare att de haft kontakt med lärare och skolledare.

Det finns inga tecken som tyder på att elever som inte kommit in på sitt förstahandsval avbryter sina gymnasiestudier i högre grad än andra (Malmgren 1995 och 1996, samt Skolverket, 1995d). Ändå uppger avhoppare ofta som skäl för sitt avhopp att de tappat intresset för området. I *Unge uden uddannelse* (Andreasen & al 1997) är detta det vanligaste skälet till studieavbrott.. Om man då ser lite närmare på valsituationen blir det tveksamt om förstahandsvalet verkligen är det val eleven skulle vilja göra eller om det är det val som skolan ger honom/henne. Valet är inte något som sker i ett bestämt ögonblick.

Wallin (1997) menar att det är en process över tid där information och erfarenheter lagras upp över hela skoltiden och så småningom leder fram till ett beslut om studieväg. Man kan tänka sig att det som eleven upplever under sin väg genom årskurserna ger honom/henne en uppfattning om sin plats i skolans hierarki och med det vilken linje som är lämplig att välja.

Det kanske är så att eleven vid gymnasiestarten väljer det program som han/hon bedömer motsvara sitt eget '(skol)värde' (Skolverket, 1996b, s 71).

Betygen är en indikator på detta skolvärde och när eleven kommer till syofunktionären för att rådgöra om sitt gymnasieval är det ofta betygen som står i centrum. Han/hon får information om vilka genomsnittsbetyg som krävdes förra året för att komma in på olika program (SOU 1997:107) Detta tillsammans med elevens upplagrade skolerfarenheter bekräftar skolvärdet och begränsar valmöjligheterna till kanske några få program. När sedan gymnasisten hoppar av därför att han/hon har tappat intresset för utbildningen är det kanske inte det personliga förstahandsvalet som blivit ointressant utan det förstahandsval som skolvärdet krävde. I Huddingeundersökningen (Malmgren, 1995, 1996) är det mellan 25 och 30 procent av eleverna som anger alternativet "Ville egentligen inte gå det här programmet" som skäl för varför de avbrutit studierna.

#### **5.4 Åtgärder som bygger på att skolan skapar svårigheter**

Åtgärder som konsekvent utgår från en syn på skolan som skapare av marginalisering är ovanliga. De diskuteras i kapitel 8 nedan.

#### **5.5 Diskussion**

Det förs ibland en het debatt mellan sådana som hävdar att elevens förutsättningar och bakgrund är helt avgörande för skolkarriären och andra som hävdar att eleven är mer eller mindre ett offer för skolans agerande. Vi menar att det inte behöver vara någon motsättning mellan de två modellerna. De intresserar sig för var sin sida av samspelet mellan skola och elev och kompletterar varandra i studiet av utslagningen. Vi kan ta frågan om skoltrötthet som exempel. Det är vanligt att elever anger skoltrötthet som skäl för att de slutat skolan. Enligt Murray (1994) och Beckne (1995) var detta den viktigaste orsaken till att inte fortsätta på gymnasiet efter grundskolan. Även i den professionella diskussionen används

begreppet skoltrötthet i försöken att analysera bakgrunden till avhopp och misslyckande i skolan och när man utformar åtgärder för elever som behöver stöd (Skolverket, 1995d och 1996c). Begreppet kan användas inom båda modellerna.

I individmodellens referensram betonar man ordets sista del: *trötthet*. Det är eleven som är trött. Andra elever är inte så trötta att de lägger av. Dessa andra är de normala. En forskare som ville gå vidare enligt denna modell skulle undersöka bakgrunden till att en viss elev är tröttare än de andra. Man skulle leta (och förmodligen finna) samband med hemförhållanden, språksvårigheter, bristande begåvning eller förkunskaper eller att eleven i fråga inte är intresserad av skolans verksamhet.

Utgår man från en modell som betonar skolans roll i utslagningen så kursiverar man den första delen: *skol*. Det är skolan som eleven är trött på eller trött av. Det är skolan som genom sin stofffrängsel, sitt arbetssätt, sin dåliga arbetsmiljö eller sina organisatoriska rutiner tröttar ut eleven. Många elever som avbrutit sin skolgång berättar om skoltrötthet som beror på att "de måste sitta stilla och lyssna på läraren som ofta undervisar ur en bok timme efter timme år ut och år in" (Skolverket, 1995d, s 15). Forskare som går vidare enligt den här modellen skulle t ex intressera sig för skillnaden mellan skolor och varför andelen skoltrötta elever är större på den ena skolan än den andra.

På samma sätt kan man studera andra aspekter av utslagningen enligt den ena eller andra av modellerna. I de rapporter som utgör underlag för denna litteraturstudie är det individmodellen som dominerar. Som redan nämnts har även all statistik en slagsida åt individmodellen. I de olika årgångarna av *Skolan i siffror* ges i nästan alla tabeller separata siffror för kön och etnicitet så att man i ett visst ämne kan jämföra betygen för män och kvinnor, 'svenskar' och 'invandrare'. Däremot kan man inte se vilka skillnader det finns i medelbetyg för yrkes elever i skolor med 'akademisk' utbildningstradition och skolor med yrkesutbildningstradition, en skillnad som är mycket intressant i ljuset av resonemanget i kapitel 6.

Detta är ett skäl till att det i den här rapporten framförallt är skolans roll som studeras. Ett annat skäl är att det är det som uppdraget handlar om.

## 6. Att komma bakom modellerna

De flesta undersökningar om skolsvårigheter är gjorda utifrån någon av dessa två modeller och beskriver statistiska samband mellan olika faktorer. Om man inte nöjer sig med att beskriva utan vill förstå det som händer när elever marginaliseras och slås ut kommer man inte så långt med de två modellerna. Litteraturen innehåller många exempel på hur samband mellan fenomen har förväxlat med orsaksförklaringar. Det kan leda till tolkningar av den här typen: "I en industriklass, årskurs 1, hade 10 av 49 elever slutat under läsåret 1996/97. En förklaring till detta kan vara att skolan tagit emot elever från grundskolan med så låga betyg som 1,3 i genomsnitt" (Skolverket 1997h, s 43) eller att "studiesvårigheter i de akademiska ämnena kan ...förstås som en konsekvens av elevernas sociala och kulturella bakgrund" (Skolverket, 1998d, s 128). I *Likvärdighet – ett delat ansvar* (Skolverket, 1996g) anses till och med de statistiska sambanden vittna om de sociokulturella faktorernas 'förklaringskraft' med avseende på elevers resultat i skolan (a.a., s 51)..

Ur de rapporter som ingått i litteraturstudien kan ändå mycket kunskap vaskas fram även om de processer som leder till utslagning. Det här avsnittet ska försöka sammanfatta den kunskapen genom att visa på tre spår som man kan följa för att förstå marginaliseringens mekanismer. Dessa spår var de som framträdde tydligast i materialet med de ska inte ses som den slutgiltiga sanningen om elevers utslagning. För det första finns det andra spår att följa. För det andra, och viktigare, framställs spåren i onyanserad form. Det är som när man i fysiken låter en linje föreställa ljusstrålen. Alla vet att ljus inte ser ut så men genom att förenkla den kan man upptäcka eller visa på viktiga egenskaper hos ljuset. De tre spåren och resonemanget kring dem ska ses på det sättet. Verkligheten är sannerligen inte så enkel, det vet var och en som har arbetat i ett klassrum, men förenklingen och skärpan kan visa på sådant som vi annars inte skulle ha lagt märke till.

### 6.1 Skolvärde

Vi vill använda begreppet *skolvärde* för att försöka komma bakom siffrorna (se avsnitt 5.3). Vi kommer att försöka utveckla begreppet men först och främst får det syfta på den skillnad i status som finns mellan olika utbildningsvägar. Naturvetenskapsprogrammet betraktas av både elever och vuxna i skolan, som mera värt än t.ex. Mediaprogrammet och detta i sin tur



står över Fordonsprogrammet i hierarkin. Det här omvittnas i många rapporter. Elever på Industriprogrammet känner sig särbehandlade och nedvärderade jämfört med övriga studerande på skolan (Skolverket, 1995e) medan eleverna på Naturvetenskapsprogrammet kan få höra att " det är ni som är framtiden" (Skolverket 1998h) "Vi är liksom slummen här nere" säger en Elprogramselev (Skolverket, 1998d, s 84) och en elev på Naturvetenskapsprogrammet menar att

Ja vi anser att vi är högst på skolan....Nej, det är väl mycket på skoj också men klart ligger det lite allvar i det. Jag vet inte. Det är väl tradition att de mest ambitiösa eleverna går natur och det är inte många som har svårt för skolan som väljer det. Det kräver ju rätt mycket....Det blir rätt hög nivå så vi anser väl oss som vi är högst (Skolverket, 1996b, s 27)

En elev på mediaprogrammet ger en avslöjande bild av skolans statussystem

Natur är fint och jag går ju en praktiskt inriktad, alltså yrkesinriktad och vi är ju "prackare"...Det är ju inte lika fint. Man läser inte lika mycket teori och det är mindre matte och ja så där, utan vi leker mest tycker de....(men själv tycker hon) att vi är snäppet högre än de. Vi är alltså både praktiska och teoretiska på något vis. Vi är mittemellan. Vi är inte t ex som - jag ska inte klandra ner på någon - men fordon de är mer bara intresserade av dessa bilar och de är inte så intresserade av matte och sånt. de tycker inte det är intressant (Skolverket, 1996b , s 28).

Skolvärdet tycks slå igenom inte bara i uppskattningen av de olika programmen utan även i uppfattningen av dem som går där och deras prestationer. Ett närmare studium av betygsstatistik bekräftar detta. Låt oss börja med ett exempel från det gamla linjegymnasiet. Inom vissa utbildningsvägar fanns både två- och treåriga linjer t ex ekonomisk och samhällsinriktad<sup>1</sup>. I den relativa betygsskala som då gällde skulle betygen fördelas kring ett medelvärde på tre i alla referensgrupper. Det var helt olika kurser man läste och att det enligt reglerna skulle vara samma medelvärde i alla referensgrupper. Skolverkets betygsuppföljningar visar att betygen 1 och 2 i kärnämnen var vanligare på de 2-åriga linjerna än på de 3-åriga trots att de 2-åriga linjerna dels var en egen referensgrupp dels att

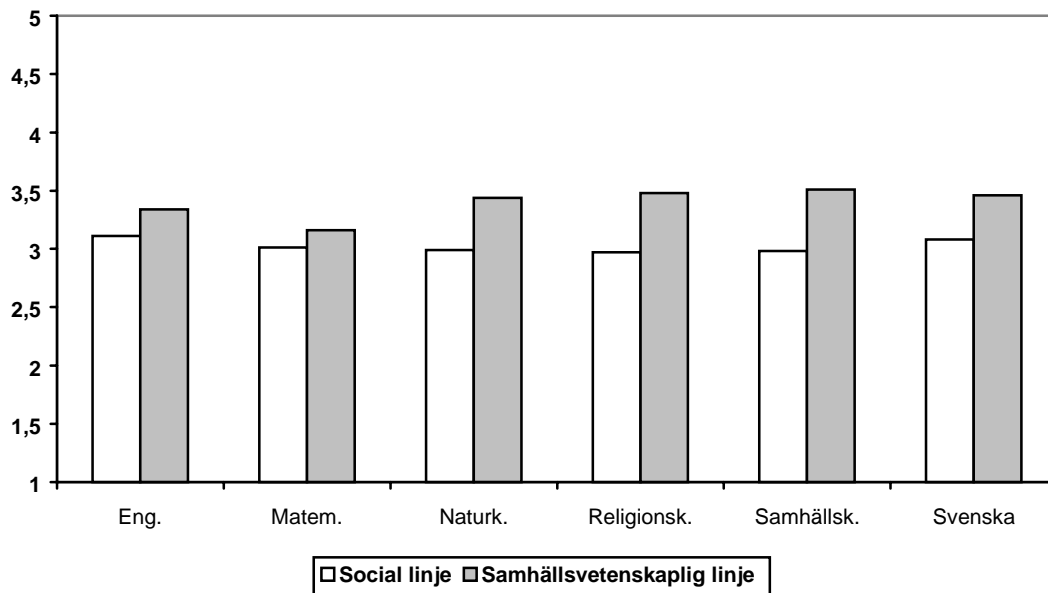
---

<sup>1</sup> Den treåriga kallades samhällsvetenskaplig, den tvååriga social.

kärnämnen där skulle vara mindre krävande än på de 3-åriga.

Begreppet skolvärde kan användas för att förstå det här. Om den treåriga linjen har högre

**Diagram 2: Avgångsbetyg i ett urval ämne. Läsåret 1994/95**



skolvärde än den tvååriga i hierarkin präglas även bedömningen av eleverna av detta skolvärde. Elever med högt skolvärde bör ha högt betyg eftersom betygen är skolans värdemätare. Trots att det är helt olika kurser är det svårt att verkligen använda olika kriterier för enligt skolvärdeshierarkin skall den som kan mer ha högre betyg än den som kan mindre.

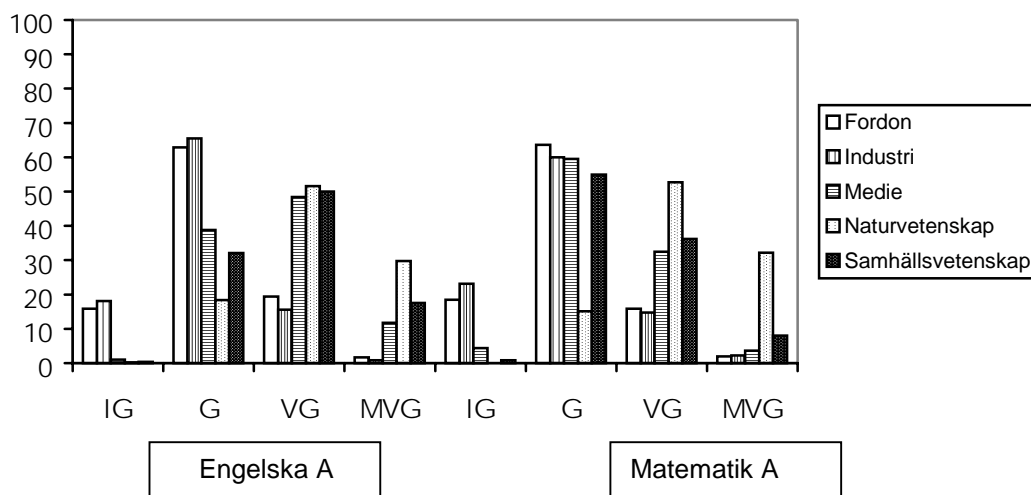
Emanuelsson & Murray (1989) gjorde en liknande studie i grundskolan och undersökte bl.a. betygsnivån i allmän och särskild kurs i matematik och engelska. Deras studie görs från den tiden när dessa båda elevgrupper utgjorde olika referensgrupper som var för sig skulle ha en betygsspridning kring medelvärdet 3. Trots det kan de konstatera att betygsnivån ligger lägre i allmän kurs än i särskild. När det gäller enskilda individer noterar de att det är vanligare i allmän kurs än i särskild att elever får lägre betyg än standardprovsresultatet. De drar slutsatsen att

lärarna har svårt att sätta höga betyg på elever i allmän kurs, som ju i alla fall kan mindre än särskildkurseleverna, och att man upplevelsemässigt har svårt att hålla isär de olika

referensgrupperna (a.a., s 90)

Aktuell betygsstatistik visar systematiska skillnader i betygsmedelvärden mellan olika program.

**Diagram 3: Urval av betyg och program. Läsåret 1996/97**



På ett sätt är det naturligtvis självklart. Intagningspoängen är högre på de studieförberedande programmen än på de yrkesförberedande. Det finns redan i utgångsläget en skillnad i intresse, förkunskaper och förmodligen matematisk och verbal förmåga.

Men andra skillnader är inte lika lätta att förklara. Intagningspoängen på Mediaprogrammet är inte särskilt mycket lägre än på Samhällsvetenskapliga programmet. Ändå skiljer det mycket på betygsnivåerna.

Ännu svårare är det att förklara varför betygen i programmens karaktärsämnen följer statushierarkin. Högsta medelvärdena hittar vi på Naturvetenskapsprogrammet och Samhällsvetenskapsprogrammet, därefter följer de program som är både studie- och yrkesförberedande och har en mellanställning i status. Sist kommer de yrkesförberedande med Industriprogrammet och Byggprogrammet i botten.

**Tabell 8: Betygsfördelning i karaktärsämneskurser i ett urval program. Läsåret 1996/97.**

	IG %	G %	VG %	MVG %
<b>Byggprogram</b>				
Arbetsmiljö – yrkesliv	0,8	75,9	21,7	1,5
Byggkunskap	0,1	72,1	26,1	1,6
Hus- och anläggningsbyggnad, måleri och byggplåt – grundkurs	0,0	69,1	27,4	3,5
<b>Fordonsprogram</b>				
Arbetsmiljö – yrkesliv	2,3	71,6	24,2	1,9
Fordonsteknik – grundkurs	0,5	64,7	31,7	3,1
Elsäkerhet	1,9	61,8	32,7	3,6
<b>Industriprogram</b>				
Arbetsmiljö – yrkesliv	2,0	67,6	27,9	2,5
Styrteknik – grundkurs	7,9	66,8	21,9	3,4
Kvalitetsteknik	5,0	64,4	27,5	3,1
<b>Naturvetenskapsprogram</b>				
Teknologi A	1,0	40,4	42,4	16,1
Biologi A	0,7	40,4	43,5	15,3
<b>Omvårdnadsprogram</b>				
Arbetsmiljö – yrkesliv	2,6	56,2	34,5	6,7
Hälso- och omsorgskunskap	0,4	62,3	33,0	4,3
Omvårdnad A	0,3	58,7	35,9	5,2
<b>Samhällsvetenskapsprogram</b>				
Historia A	1,7	51,5	37,7	9,1
Naturkunskap B	2,3	51,6	37,2	8,9

Man kan naturligtvis tänka sig att även karaktärsämnen på Industriprogrammet, Mediaprogrammet Byggprogrammet osv. innehåller så mycket av 'akademiskt teoretiska' moment att elevernas förmåga i dessa ämnen skulle följa förmågan i kärnämnen. Det är långsökt och förklarar bara själva medelvärdet. Det förklarar inte alls varför de högsta betygen är mycket ovanliga på yrkesförberedande program<sup>2</sup>. Det finns nämligen ganska många elever som tas in på yrkesförberedande program med höga genomsnittsbetyg. Enligt Reuterberg & Svensson (1998) är det i programgymnasiet en jämn fördelning av eleverna på den högsta betygsnivån. Det rör sig om 15-20 procent inom varje studieinriktning. (Se

2. I utvalda karaktärsämnen hade c:a 40 procent av eleverna på Naturvetenskapsprogrammet och Samhällsvetenskapsprogrammet medan 12 procent hade MVG. Motsvarande siffror för yrkesförberedande program var 22 procent resp. 4 procent (Barklund 1997).

även Skolverket, 1998d, s 19). Med hjälp av skolvärdet kan man förklara det här med att betygen dras ner av utbildningens status. Prestationerna på de yrkesförberedande programmen undervärderas eftersom programmen har så lågt skolvärde.

Ett högt skolvärde hör ihop med höga betyg medan ett lågt skolvärde genererar en lägre betygsnivå. "Det är dösvårt att få ett MVG" säger en fordonslev (Zetterberg & Lestander, s 7) och på elprogrammet menade eleverna att MVG får de i yrkesämnen "om de är lika bra som läraren" (Skolverket, 1998d, s 95). Enligt skolvärdesbedömningen är det inte på dessa program som de höga betygen skall delas ut. De är avsedda för en annan sorts elever. Därför kan en lärare säga om eleverna på naturvetenskapsprogrammet att "Betyget G räknas inte - det är inget värt för dem" (Skolverket 1998h, s 16) och författarna till *30 gymnasiekolor i ett reformarbete* uttrycka farhågor att "vissa betyg 'reserveras' för elever som valt vissa program" (Skolverket, 1995e, s 63).

Skolvärdet för de olika programmen tycks överensstämma med värderingarna i samhället för övrigt. Även de politiska besluten präglas av de teoretiska utbildningarnas högre status. Gymnasireformen är ett tydligt exempel. Den syftade bland annat till att höja ambitionsnivån för yrkesutbildningarna (SOU 1997:107, s 14). Denna ambitionshöjning skedde då enligt skolvärdet dvs. man ökade omfattningen av icke-yrkesinriktade ämnen med 70 procent och minskade undervisningen i yrkesämnen med 6 procent (SOU 1997:107, s 106). Man höjer alltså yrkesutbildningarnas status genom att höja deras skolvärde dvs. genom att göra dem mindre yrkesinriktade.

Den här kopplingen är så stark att det ibland tycks förutsättas att elever med höga betyg ska välja Naturvetenskapsprogrammet. De tillhör ju den utvalda gruppen. Det finns undersökningar om vad som skiljer elever på (dåvarande) naturvetenskapliga och tekniska linjer från sådana som enligt sin begåvning, sina betyg och attityder *skulle haft förutsättningar att gå dem*. (Svensson & Stahl 1996 samt Skolverket & Verket för högskolestudier, 1995). Sådana jämförelser är knappast tänkbara t.ex. i fråga om Industriprogrammet.

Även i de offentliga texterna avspeglas synen att de höga betygen hör hemma på vissa program men inte på andra. Formuleringarna i Skolverkets promemoria: *Slutbetyg i gymnasieskolan* (Barklund, 1997), kan läsas som ett exempel på detta. I Byggprogrammets karaktärsämnen (två utvalda) hade, på 120 undersökta skolor, mellan 13 - 17 procent VG

och mindre än en procent fick MVG. Detta kommenterades med att "Även eleverna på Byggprogrammet lyckades mycket bra i karaktärsämneskurserna" (a.a., s 20). På samma sätt ansågs eleverna i Barn- och fritidsprogrammet ha lyckats 'mycket bra' när 5-6 procent hade MVG (a.a., s 19). När däremot 15 % av naturvetenskapsprogrammets elever hade MVG kommenteras detta "relativt få MVG gavs i ...de båda karaktärsämnena" (a.a., s 21).

## 6.2 Normal eller avvikande

Nästa spår i försöket att förstå utslagningen i gymnasieskolan. Det handlar om normalitet. Skolan beskrivs ofta som om det finnes en normal skolverksamhet som är anpassad för normala elever och de som inte passar in i denna verksamhet av olika skäl är sådana som i någon mån är annorlunda och har speciella behov. Hammarberg (1998) gör oss uppmärksamma på att författningstexter fokuserar de individuella problemen genom att använda uttrycken *elever med särskilda behov* och *elever som har svårigheter i arbetet*. Det är också den term som, ofta ganska oreflekterat, används i flertalet rapporter. Dessa termer avspeglar en uppfattning att eleven har vissa behov på grund av att han är beskaffad på ett visst sätt. På så sätt avskiljs en grupp elever från de andra, de normala, eleverna.

Vissa elever marginaliseras därför att de i något avseende betraktas som avvikande. För en del börjar det redan i grundskolan. I avsnitt 4.3 beskrevs hur specialundervisning ofta inte förbättrar en elevs möjligheter i skolan utan snarare konserverar en marginalisering. Det är som om själva åtgärden definierar eleven som en person med sämre kapacitet både i sina egna och i andras ögon. Den som får specialundervisning skiljs därmed ut från normalgruppen vare sig han placeras i en särskild undervisningsgrupp eller får sin specialundervisning i sin vanliga klass<sup>3</sup>. Anpassning till individen ses alltså inte som självklar i skolans vardag utan som extraordinära åtgärder som vidtas för att en person är avvikande. Han/hon får en diagnos, den kan vara specificerad eller bestå i en generell bedömningen 'i behov av särskilt stöd' och därefter anpassas undervisningen till honom/henne. Börjesson (1997) menar att

Det inte är skolbarns individualitet, deras personlighet som är legitimeringen av de särskilda

---

3. Hammarberg (1998) påpekar att denna slag av specialundervisning kallas integrerad vilket visserligen betyder att den ges inom ramen för den vanliga undervisningen men samtidigt markerar att den som får den egentligen är en som står utanför (normalgruppen) och blir insläppt (s 8).

åtgärderna. Det är deras klienttillhörighet som motiverar åtgärder... En särartad personlighet behöver placeras in i en kategori, en grupp, för att kunna bli föremål för extraordinära åtgärder (a.a., s 21)

Många föräldrar till barn med s k DAMP kan vittna om vilken lättnad det var när deras barn äntligen fick en accepterad diagnos för då blev dess problem genast respekterade och det fick hjälp. Förutsättningen för en individuell behandling är alltså att eleven betraktas som annorlunda, att han/hon får en diagnos. När sedan en elev blivit identifierad som en person med 'särskilda behov', oavsett om det är en medicinsk diagnos eller skolans egen beteckning på att han/hon inte passar in i mallen, tenderar klassificeringen att bli bestående. "Ingen gång är ingen gång, en gång är alltid, kroniskt, notoriskt" (Börjesson, 1997, s 21). Hammarberg (1998) pekar på att diagnoser börjat användas i allt större utsträckning under nittiotalet som grund för pedagogiska insatser.

Detta innebär att skolans personal i mindre utsträckning utgår från de *behov* som uppenbaras i klassrum och skola och istället lutar mer till expertutlåtanden och *tillstånd* (a.a., s 37).

Det som stämplar eleven som avvikande är naturligtvis inte att han/hon får hjälp utan det som leder till marginalisering är avskiljandet dvs. dels att denna elevs behov betraktas som *särskilda* dvs. av en annan sort än andra elevers *normala* behov dels att de ses som en personlig egenskap, ett tillstånd. Eleven är inte *i* (mer eller mindre tillfälligt) behov av en viss sorts hjälp utan eleven är *en person med* särskilda behov (se Hammarberg 1998, s 7). Det finns alltså en stor risk för att eleven i fortsättningen skall betraktas och betrakta sig själv som en person med just dessa problem. Det kan leda till att problemen verkligen blir permanenta. Lundberg ger exempel på hur lässvaga barn tidigt lär sig att undvika läsning "De blir allt skickligare i att hitta ursäkter för att inte läsa och kan snart vara inne i en ond cirkel med allt mindre möjligheter att utveckla färdigheten" (I Beckne 1995, s 217). Samma scenario presenteras i *Measures to Combat School Failure* (Eurydice, 1993) på tal om kvarstannning:

The damage is all the more serious when the pupil's teachers, parents, and classmates attribute educational problems to intellectual ability, holding the view that intelligence is innate. In

short, the child learns to interpret difficulties not as obstacles to be overcome but as the very proof of lack of ability. This process ends in fatalism and resignation (a.a., s 9).

Men det tycks som om även själva undervisningen kan förstärka en påbörjad marginalisering. Murray (1994) hävdar att elever som fått specialundervisning i årskurs 1-6 valde enklare tillval inför årskurs 7 och därefter inte gick till gymnasieskolan i samma utsträckning som andra elever. Hon tolkar det som att

elever som får specialundervisning får lägre aspirationer och därför i högre utsträckning väljer en mindre studieväg inför högstadiet (a.a., s 131).

Hammarberg (1998) talar om effektivitetsparadoxen dvs. att elever som får extra stöd i avskilda undervisningsmiljöer lär sig mindre än i en vanlig klassrumsmiljö. Med hänvisning till Stangvik aktualiserar hon frågan om inte undervisning i särskild grupp på sikt kan skapa ett utbildningshandikapp.

På det här sättet kommer vissa individer att vara marginaliserade redan när de börjar gymnasieskolan. Denna marginalisering är trefaldig och kan bestå dels av att de kommit på efterkälken i sina särskilda undervisningsgrupper, dels av att självkänslan och ambitionsnivån i deras relation till skolan är låg och dels av att de är stämplade som avvikare. Givetvis lider ofta en och samma elev under två eller alla tre aspekterna. Här är det viktigt att observera att marginaliseringen för många är kopplat just till skolsituationen. Börjesson (1997) beskriver skolan som

en klinisk miljö, där barns svårigheter uppdragas - inte nödvändigtvis för att de 'har' dessa problem utan för att skolan kräver ett visst sätt att fungera (a.a., s 41)

Man kan alltså anta att de har en ganska svag anknytning till skolan där de för övrigt redan blivit avskiljda från normalgruppen. Beslutet att hoppa av från gymnasieutbildningen ligger alltså nära till hands. På så sätt kan det inträffa att det som skolan gör för att hjälpa en elev i själva verket förstärker en påbörjad marginalisering.

Definierandet av vissa elever som avvikande fortsätter på gymnasiet i delvis nya former. Enligt *Fem gymnasieprogram under omvandlingstryck* (Skolverket, 1998d) framhåller



lärare och skolledare på många skolor att undervisningen blivit svårare för att man fått nya elevkategorier. Det här gällde alla de studerade programmen. På Barn- och fritidsprogrammet samlas enligt lärarna "allt fler elever som är skoltrötta eller svagpresterande, och elever med sociala problem" (a.a., s 41) och "Elprogrammet måste i dag ta hand om en delvis ny elevgrupp, elever som har svårt att följa undervisningen och som behöver stöd" (a.a., s 100). Även på det nya Mediaprogrammet där inga elever tidigare gått menar lärarna att det behövs nya ansatser för att hjälpa elever i behov av särskilt stöd "inte minst mot bakgrund av att 'nya elevkategorier' söker till programmet" (a.a. , s 159).

Vi kan alltså se hur vissa elever klassificeras och avskiljs redan vid början av sina gymnasiestudier. I denna belysning kan gymnasieskolan ses som ett mönster av ständigt pågående avskiljning. En 'ny kategori av elever' betraktas som annorlunda än de andra eleverna på respektive program. Elever på individuella programmet är *annorlunda* än eleverna på andra program. Yrkeseleverna är *annorlunda* i förhållande till de studieförberedande programmen som utgör normen. Men även på dessa program finns det alltså *annorlunda* elever. Även här har lärarna "under de senaste åren fått en helt annan elevgrupp framför sig i klassrummet" (a.a., s 185).

Även i många av Skolverkets rapporter kan en marginaliserande attityd spåras. Text skrivs det i *Elever i behov av särskilt stöd* (Skolverket, 1998g) om Industriprogrammet att "Många elever går på programmet därför att de misslyckats i grundskolan" (s 43).

Detta mönster av avskiljning bör beaktas när man studerar elevers avhopp från gymnasieskolan. Några är kanske trängda så långt ut på kanten att det inte finns så många andra alternativ.

Inte bara elever utan även studieinriktningar kan hamna i utkanten av verksamheten på gymnasieskolan. Det gäller förstås särskilt det individuella programmet. Det är inriktat på att ta hand om elever som inte valt eller inte kommit in på nationella program liksom dem som inte klarat eller av andra skäl lämnat ett nationellt program. Det skiljer sig från de nationella programmen genom sitt programmål: att förbereda ungdomar för övergång till något nationellt program. På skolorna har det lägst status, det betraktas av många inte som ett riktigt gymnasieprogram. I *Det individuella programmet* (Skolverket, 1996c) ges exempel på osäkerhet hos skolans personal, även hos lärare och elever på IV, om det egentligen hör till gymnasieskolan. Det har ofta sina egna lärare, egna lokaler etc. En flicka

säger att "det enda hon har gemensamt med andra elever är matsalen" en annan vägrar att stå i skolkatalogen under beteckningen IV, eftersom hon "inte ville skylta med att hon gick där" (a.a., s 30). När man börjar på det individuella programmet benämns det ofta som att man 'skrivs in på IV' (Skolverket, 1995d) ett uttryck som aldrig används när man byter till ett nationellt program.

Ofta har IV-programmet egna lokaler som kan ligga skilt från resten av gymnasiet "När gymnasieskolan har lokalbrist hör IV till de program som får lokaler utanför själva gymnasieåbyggnaden, ibland ensamt ibland tillsammans med andra program" (Skolverket, 1996c, s 22). Från många skolor rapporterar man också att andra elever och även lärare ser ner på dessa elever. Man kan alltså se IV som ett led i den en marginalisering som sker i gymnasiet. Det kan delvis förklara skillnaden mellan de elever som kommer till IV direkt från grundskolan och de som kommer dit efter att först ha börjat på ett nationellt program. För de förra är IV en väg in och 60 procent av dem går till ett nationellt program efter ett år medan IV för de senare är början på vägen ut och efter ett år är det 50 procent som lämnar gymnasieskolan medan 25 procent går ett år till på IV och bara 25 procent går till ett nationellt program.

Det bör återigen påpekas att den här rapporten är en orättvis betraktelse såtillvida att den studerar det negativa, dvs. faktorer som skapar utslagning. Det finns också tendenser som tyder på att IV för många fungerar som en språngbräda till en skolkarriär och att elever söker sig dit för att få en bättre grund inför sina gymnasiestudier. Många elever stärker sitt självförtroende under studierna på IV. Det finns också skolor där IV blir ett resurscentrum för hela skolan dit elever från alla program kommer för att få hjälp med specifika ämnesproblem. Men det står inte i fokus den här gången.

På gymnasiet är det förstås i första hand sådana ungdomar som börjar gymnasiet med en lång rad av misslyckanden bakom sig som får förväntningar på sig att vara elever med särskilda behov men även hela grupper av elever kan på samma sätt bli 'stämplade' som mindre kompetenta. I en undersökning av betygsättning berättar en lärare att hon inte tror att hennes fordons elever skulle förstå betygsriterierna så dem har hon inte visat "Det skulle inte fungera på denna typ av elever" (Zetterberg & Lestander 1997, s 5).

I *Studieavbrott och mindre studiekurs i gymnasieskolan* (Skolverket, 1995d) om studieavbrott i gymnasieskolan framförs tanken att lärarnas inställning till elevernas förmåga att lära sig, styrs av myter varav en är att "elever som visar liten studiemotivation inte har förmåga att tänka på en högre logisk nivå, tänka kritiskt eller förstå begreppsliga sammanhang" (a.a., s 6) Elever som valt yrkesförberedande program kan då kollektivt bli betraktade som en grupp som inte har förmåga att klara godkänt i skolans kärnämnen. I pressdebatten har den här åsikten ofta framförts, vanligen i samband med krav på att vissa ämnen skall tas bort eller få minskad betydelse på yrkesförberedande program. En sådan inställning kan få konsekvenser både för arbetssätt och för bedömning av elevernas prestationer. Man kan också säga att eleverna på dessa utbildningar är marginaliserade redan från början genom att de som grupp inte förväntas klara programmets ämnen.

Det verkar som om yrkesprogrammen ligger i skolans utkant hur egendomligt det än kan verka att en hel utbildningsinriktning skulle vara marginaliserad. Men det finns tydliga tecken på särbehandling av elever på yrkesförberedande program. Begränsning av de individuella valen är ett exempel. De hindras ofta att läsa ämnen som hör hemma inom den studieförberedande delen av skolan. Lars på Industriprogrammet berättar att

.. vi försökte ju att få matte men de sa blankt nej...Det finns ingen anledning att ni ska ha matte så det blev ingenting av med det. annars hade jag gärna tagit matte utanför skolan i så fall. Det fanns andra som ville det men det...(Skolverket, 1996b, s 31).

Många elevbrev berättar om hur man som yrkeselev känner sig satt på sidan i skolan. "Vi yrkesstuderande får inte läsa vad vi vill (Matte B) Medan Natur fick läsa F Matte." skriver en elev på Elprogrammet och från BF klagar någon "Synd bara att vi inte kan bli accepterade som resten av skolan av både lärare och elever" och en annan " Man får ofta höra glåpord om att man är korkad för att man går barn- och fritidsprogrammet"

(Skolverket, 1998d, s 59).

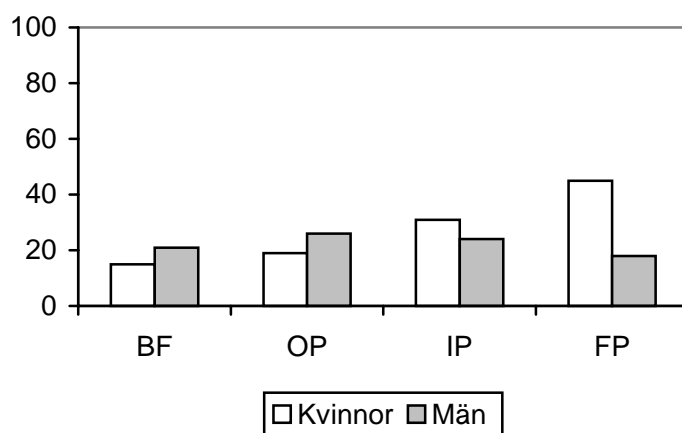
Elevrådet domineras av elever på de studieförberedande programmen. "Elevrådet har väl blivit naturare och samhällare som sitter i elevrådet. Det är liksom inte lönt att komma som estet eller fordon eller något sådant..." säger Ulrika på estetiska programmet (Skolverket, 1996b, s 37).

De flesta elever känner av den här situationen men tar sig igenom gymnasiet, är ofta nöjda med sin utbildning och upplever sig ha växt och mognat under de tre åren. Men för en elev som redan är i underläge av något skäl kan detta att gå på ett marginaliserat program, vara den droppe som får honom att hoppa av.

En speciell grupp av avvikande elever är de som går på linjer som kraftigt domineras av det motsatta könet. Det gäller t ex flickor på Fordonsprogrammet och Byggprogrammet och pojkar på Omvårdnadsprogrammet. Här skedde redan på det gamla linjegymnasiets en mycket medveten värvning. En tid var det t o m stadgat att utbildningar med en stark könsprofil måste ha en viss procent elever av underrepresenterat kön för att få drivas. Med facit i hand kan man väl säga att skolans förmåga att rekrytera var större än förmågan att ta hand om dessa elever. Avhoppet var många. Aktuell statistik visar att det är likadant i dag. Det underrepresenterade könet är mycket kraftigt överrepresenterat bland avhopparna. Det gäller alla program med ensidig könsrekrytering men starkast på de mansdominerade programmen.

Samma resonemang kan tillämpas på elever med utländsk bakgrund som också är överrepresenterade i avbrottsstatistiken.

**Diagram 4: Utan fullföljd utbildning efter kön i ett urval program.**



Det finns säkert många trådar att följa för den som vill söka förklaringar. Flickor berättar att de blir mobbade och trakasserade men andra säger sig ha blivit mycket väl behandlade. Pojkar på vårdutbildningarna blir antagligen generellt bättre mottagna, ibland t o m omhuldade, men kommer även de in i en miljö som helt har utformats av och för det andra könet. Lärare, som är vana vid enkönade grupper, vittnar om svårigheter att undervisa så att det passar även dessa enstaka avvikande individer. Utan att närmare gå in på hur den könsspecifika utslagningen går till nöjer vi oss med att peka på att en elev som uppfattas som annorlunda riskerar att bli marginaliserad och på så sätt mera benägen för att lämna utbildningen.

### **6.3 Ämnesidentitet**

Det tredje spåret i försöken att förstå marginaliseringens mekanismer handlar om kärnämnen. De senaste årens betygsstatistik visar att flertalet icke godkända betyg finns på de yrkesförberedande programmen och att det är just kärnämnen som är det stora problemet.

**Tabell 9: Andel elever med betyg Icke Godkänd i kärnämneskurser, läsåret 1996/97.**

	Eng.	Est.	Idr.	Mat.	Nat.	Rel.	Sam.	Sve A	Sve B	Sve. B
Barn-och fritid	<b>7,9</b>	1,9	3,9	<b>14,5</b>	<b>5,8</b>	<b>6,2</b>	<b>5,9</b>	<b>1,8</b>	<b>6,1</b>	<b>8,7</b>
Bygg	<b>17,6</b>	<b>8,1</b>	<b>10,8</b>	<b>22,3</b>	<b>16,4</b>	<b>20,4</b>	<b>16,9</b>	<b>5,8</b>	<b>18,4</b>	<b>22,5</b>
El	4,9	2,1	<b>4,3</b>	3,2	<b>5,0</b>	<b>6,7</b>	4,3	<b>1,6</b>	<b>6,3</b>	<b>9,4</b>
Energi	<b>9,9</b>	<b>3,5</b>	<b>7,2</b>	<b>12,3</b>	<b>6,4</b>	<b>15,6</b>	<b>13,0</b>	<b>3,2</b>	<b>10,8</b>	<b>15,1</b>
Estetiska	1,4	1,1	<b>7,3</b>	6,3	<b>5,5</b>	<b>7,4</b>	<b>5,2</b>	1,3	4,9	<b>8,0</b>
Fordon	<b>15,9</b>	<b>6,0</b>	<b>10,4</b>	<b>18,5</b>	<b>13,3</b>	<b>15,7</b>	<b>12,9</b>	<b>4,4</b>	<b>14,5</b>	<b>19,2</b>
Handels och adm	<b>6,9</b>	<b>3,4</b>	<b>6,7</b>	<b>13,2</b>	<b>8,4</b>	<b>9,5</b>	<b>8,9</b>	<b>2,6</b>	<b>8,5</b>	<b>12,8</b>
Hantverk	<b>6,1</b>	1,6	<b>6,7</b>	<b>8,9</b>	4,1	5,5	3,6	1,5	<b>5,2</b>	5,6
Hotell och rest	<b>7,5</b>	<b>3,8</b>	<b>7,8</b>	<b>11,8</b>	<b>9,5</b>	<b>8,6</b>	<b>7,8</b>	<b>2,8</b>	<b>8,1</b>	<b>10,7</b>
Industri	<b>18,1</b>	<b>4,7</b>	<b>12,0</b>	<b>23,1</b>	<b>13,5</b>	<b>16,7</b>	<b>16,0</b>	<b>5,4</b>	<b>17,6</b>	<b>24,4</b>
Livsmedel	<b>8,7</b>	<b>3,8</b>	<b>5,3</b>	<b>13,0</b>	0,2	<b>6,3</b>	<b>5,7</b>	<b>1,7</b>	<b>5,9</b>	<b>7,6</b>
Medie	1,0	1,6	<b>7,4</b>	4,4	<b>4,5</b>	4,8	4,5	0,5	4,1	6,7
Naturbruk	<b>8,9</b>	1,9	<b>5,5</b>	<b>13,3</b>	4,1	<b>9,3</b>	<b>9,2</b>	<b>4,4</b>	<b>10,8</b>	<b>12,7</b>
Naturvetenskap	0,2	0,2	0,4	0,0	0,6	1,6	0,9	0,2	1,0	2,2
Omvårdnad	<b>8,1</b>	1,6	<b>6,6</b>	<b>12,0</b>	<b>4,7</b>	4,5	<b>5,1</b>	1,5	<b>5,2</b>	<b>8,0</b>
Ssamhällsvet.	0,4	0,6	1,3	0,8	1,0	1,8	0,8	0,3	1,7	3,4
Specialtuformade	4,3	2,5	3,9	6,0	<b>4,7</b>	<b>7,5</b>	<b>5,5</b>	1,4	<b>5,2</b>	<b>8,7</b>
Individuella	<b>28,0</b>	<b>12,3</b>	<b>29,5</b>	<b>44,6</b>	<b>35,2</b>	<b>34,9</b>	<b>28,2</b>	<b>18,0</b>	<b>35,1</b>	<b>39,8</b>
<b>Totalt</b>	<b>5,6</b>	<b>2,5</b>	<b>4,0</b>	<b>6,5</b>	<b>4,3</b>	<b>5,5</b>	<b>4,5</b>	<b>1,5</b>	<b>4,9</b>	<b>7,3</b>

Med **fetstil**: Högre andel än för gymnasieskolan totalt

De flesta elever tycks inte uppleva själva ämnena som problem. De har däremot mycket kritik mot arbetssättet i dessa ämnen (se t.ex. Skolverket, 1995d och e). Rapporterna pekar på flera faktorer som försvårar relationen mellan yrkes eleverna och skolans kärnämnen. En är att eleverna har valt en yrkesinriktning, enligt Göteborgsundersökningen (Reuterberg & Svensson, 1998) är det intressemotiv som dominerar för elever som väljer yrkesförberedande program. Elevernas intresseengagemang finns alltså i yrkesämnena. Kärnämnen framstår som mindre viktiga, en uppfattning som kanske förstärks av att skolan på olika sätt markerar att det är en stor skillnad mellan yrkesprogrammets karaktärsämnen och kärnämnen. Arbetssättet är ett exempel. I karaktärsämnena är det mycket självständigt, eleverna får ta ansvar både för arbetet och för sin egen planering medan lektionerna i kärnämnen ofta består av traditionell katederundervisning. Som en förlängd grundskola, menar vissa elever. Även schemat förstärker skillnaden mellan olika slag av ämnen. Medan arbetet i programmets karaktärsämnen sker i långa sammanhängande perioder snuttifieras kärnämnen i korta arbetspass. Ofta görs även en lokalmässig markering av ämnens olika karaktär. Eleverna får dra iväg till andra delar av skolan, ibland till andra byggnader, för att komma på lektioner i engelska, religionskunskap etc. Genom

att skolan visar på skillnaden mellan olika slag av ämnen får eleverna 'alibi' för att inte satsa på kärnämnen och det leder ibland till att "de inte orkar komma på lektionerna" (Skolverket, 1998d, s 84) speciellt inte när de är i andra änden av skolan.

Gymnasieskolan kan sägas innehålla två helt olika kulturer, dels den som har rötter i en akademisk gymnasietradition dels den som utgår från arbetskraven i yrken med "praktisk" inriktning. Så här beskrivs skillnaden när det gäller kursplanering

För svenskläraren vars ämne utgör ett utsnitt inom ett specifikt kunskapsområde är problemet att få "didaktisk snits" på det kunskapsinnehåll som har rubriken svenska. För yrkesläraren innebär arbetet med kurser att först uttolka kurserna som ett system av olika färdigheter inom skilda verksamhetsområden, och därefter överföra dem till olika meningsfulla "kunskapsstrukturer" kring vilka han kan göra en begriplig och intressant undervisning" (Skolverket, 1998d, s 115)

Någon sammansmältning av dessa två kulturer har inte skett vilket bl.a. leder till att det är ämnesmålen inte programmålen som styr både undervisningsplanering och fortbildning.

Vårt intryck är emellertid att många lärare i kärnämnen, men även en del lärare i karaktärsämnen, i första hand utgår från kursplanerna för sina ämnen och i mindre omfattning använder läroplanen och programmålen som underlag för planering, genomförande och utvärdering av undervisningen (Skolverket, 1998d, s 47).

I *20 gymnasieskolor i ett reformarbete* (Skolverket, 1995e) betonas traditionernas inflytande så att den tidigare undervisningen på de studieförberedande linjerna får bli norm för undervisningen i kärnämnen, oavsett program, eftersom ämnet tidigare fanns bara där. Eleverna på de yrkesförberedande programmen missgynnas då i kärnämnen som anknyter till en helt annan kultur i den tudelade skolan. Men det finns också skolor där man bara har Industriprogrammet eller Omvårdnadsprogrammet och där den 'akademiska' traditionen inte väger så tungt när lärarna tolkar kursens mål och innehåll.

Det som ofta tas fram som en svårighet är själva ämnets karaktär. Det är teoretiskt säger både lärare och elever men menar olika saker. Medan lärarna menar att det är abstrakt och kräver mycket tänkande så menar eleverna att det är lärarnas undervisningsmetoder som gör

dem teoretiska. I den offentliga debatten är det just ämnenas akademiska karaktär som anses vålla problem. Det passar inte eleverna sägs det där och detsamma säger lärarna. Därför har försök gjorts att anpassa kärnämnen till yrkesprogrammen bl.a. genom s k infärgning där yrkesinriktningen får prägla undervisningen. Många av dessa försök har slagit väl ut, se t ex Elprogrammet i Häckner m.fl.(1996). Men det är ganska lite som har gjorts. Många kärnämneslärare är tveksamma till den typen av anpassning. ”Det är svårt att veta vad man ska rucka på” säger en lärare och antyder därmed att ämnet i sig har en normalkaraktär och att andra inriktningar av ämnet innebär att det förvanskas.

I *Studieavbrott och mindre studiekurs i gymnasieskolan* (Skolverket, 1995d) beskrivs detta som en av de myter som styr många lärares inställning:

Det finns en bestämd samstämmig stomme av kunskap i varje ämne som måste överföras till eleverna. Avsteg från denna norm innebär att undervisningens standard sänks (a.a., s 6).

I *Fem gymnasieprogram under omvandlingstryck* (Skolverket, 1998d) hävdas att sådana föreställningar om ämnets identitet är mycket vanliga och står i vägen för olika försök till samverkan mellan undervisningen i kärnämnen och karaktärsämnen. Lärarna tycks anse att ämnet i sig har en fast identitet och att en anpassning alltid handlar om att minska ner och förenkla. Man tänker sig alltså inte att ämnet i sig är många olika ämnen med olika karaktär så att det man t ex skulle studera på Industriprogrammet inte vore en *enklare* matematik utan en *annan* matematik. (Här kan man jämföra med högskoleutbildning. Den matematik man läser på fysikprogrammet bör vara helt annorlunda än den man läser på läkarutbildningen. Inte därför att läkarkandidaterna är mindre begåvade utan för att dom behöver andra kunskaper). I gymnasieskolan upplevs kraven på anpassning som ett avsteg från normen och alltså som en försämring. När läraren anpassar undervisningen t ex i matematik till yrkesprogrammet går det också ofta till så att hon minskar och förenklar den kurs som eleverna läser i Naturvetenskapsprogrammet och Samhällsvetenskapsprogrammet. Detta i sin tur leder till att elever på yrkesprogrammen dels får en sämre undervisning, dels att de definieras som avvikare från det normala och därför får svårare att hävda sig betygsmässigt. Eftersom dessa elever betraktas som annorlunda vilket i skolans hierarkiska syn betyder att de inte klarar undervisningsmålen så försöker man i undervisningen ta hänsyn till dem genom att sänka kraven. Men om kraven inte är för höga



utan inadekvata så hjälper inte en sådan åtgärd.

#### 6.4 Att följa spåren

Det är redan sagt att dessa tre spår är förenklingar som visar på olika processer i den utslagning som sker. Här ska ges exempel på hur man kan resonera med deras hjälp. Avsikten är att konkretisera några av de mönster som framträder vid läsningen av utvärderingslitteraturen. De bör inte ses som en beskrivning av 'hur det går till' utan som exempel på hur man kan använda dessa mönster vid analysen av utslagning och marginalisering.

Med hjälp av skolvärdet kan man förstå varför vissa elever får hjälp medan andra inte får det. Stödundervisning ges i olika sammanhang i gymnasieskolan. Vanligen sker det på förekommen anledning dvs. när elever redan blivit underkända och ska försöka tentera till godkänt betyg. Det finns också en mera regelbunden stödundervisning för elever som har svårigheter. Denna är vanligen knuten till kärnämnen på de yrkesförberedande programmen. Det kan förefalla naturligt med hänsyn till att det är där det är vanligast med de icke-godkända betygen. Men ett närmare studium av resultaten på nationella prov visar att det även på Naturvetenskapsprogrammet finns många elever som har svårigheter med att klara studierna. På de nationella proven var det 11 procent som hade IG i matematik D och 14 procent i matematik E. Skolverkets utvärderare fann tre skolor där andelen IG i matematik D var 20 procent (Skolverket, 1998d). Här handlar det alltså om ett av utbildningens karaktärsämnen. Trots det menade både skolledare och lärare att problemen var små och att det inte fanns behov av stödundervisning. Utvärderarna konstaterar att

stöd förekommer i blygsam omfattning och att kulturmönstret (främst från N-linjens tid) att elever som inte passar in ska byta program finns kvar (Skolverket, 1998d, s 192).

Naturvetenskapsprogrammet är ett program med högt skolvärde. Det är avsett för elever som själva har högt skolvärde dvs. som är 'duktiga'. Duktiga elever misslyckas inte-- åtminstone inte enligt den endimensionella synen som skolvärdet representerar. Med hjälp av resonemanget om hur elever definieras utifrån sina svårigheter (avsnitt 5.2) kan vi gå vidare: ett misslyckande är inte bara något eleven *gör* utan ett tecken på något han/hon *är* dvs. inte tillräckligt duktig. Och om man misslyckas flera gånger så hör man inte hemma i

gruppen av normalelever utan bland dem som behöver stöd. Det är de avvikande som får stödundervisning - sådana som har behov av särskilt stöd - och dessa ska inte gå på Naturvetenskapsprogrammet som är avsett för de duktiga. På samma sätt som de höga betygen är avsedda för en viss sorts elever - de som går på utbildningar med högt skolvärde - så är stödundervisning avsedd för en viss sorts elever och de hör inte hemma på Naturvetenskapsprogrammet. På det här sättet kan det finnas en utslagning som inte märks när elever byter från högstatusprogram till utbildningar med låg status. En utslagning som skolan kanske inte försöker motverka eftersom man ser det som en process där en elev som valt en olämplig utbildning väljer om till en som passar honom/henne bättre (jfr tabell 2 i avsnitt 4).

När det gäller elever på de yrkesförberedande utbildningarna befinner de sig på sätt och vis i riskzonen redan på grund av programmets låga status. Det här är inte de program där de höga betygen ska ges. De möts de sedan av förväntningar från omgivningen att de som grupp inte är intresserade av studier<sup>4</sup>. I lärarens föreställning hör ointresse ofta ihop med oförmåga och så förstärks förväntan om dåliga resultat. På så sätt läggs också grunden för en negativ tolkning av elevernas prestationer t ex så att det avvikande uppfattas som sämre. När dessa elevers tänker på ett annat sätt än eleverna i Naturvetenskapsprogrammet och Samhällsvetenskapsprogrammet så tolkas det inte som ett *alternativt* tänkande utan som ett *sämre eller felaktigt*. När undervisningen anpassas till yrkeselevernans erfarenheter och inriktning så sker det därför genom något som läraren uppfattar som en förenkling och minskning av kursen inte genom valet av en annan kunskapskärna. Även om en ändring av kunskapskärna gjordes skulle denna troligen uppfattas som en försämring eftersom den avviker från ämnets traditionella innehåll. Så kommer själva undervisningssituationen att innebära ytterligare förskjutning av dessa elever ut mot marginalen genom att lärarens anpassning av kursen inte möter elevernas egentliga behov av anpassning till programinriktningen och anknytning till de egna livsvärlden. Det är alltså inte alls säkert att de klarar denna förenklade kurs bättre än den 'normala' kärnämneskursen. Ur deras synpunkt har det kanske inte alls skett en anpassning. Läraren däremot uppfattar sig undervisa en beskuren kurs på låg nivå och bedömer elevernas prestationer därefter. Elever

---

4. Det kan ofta vara alldeles rätt men enligt Bilder och motbilder (Heckner m fl 1996) är det vanligt att lärarna missbedömer elevernas intresse för ett visst ämne)

som redan från början är svaga eller ointresserade löper givetvis stor risk att misslyckas helt eller hoppa av. I detta samspel mellan lärarens förväntningar och elevernas inriktning mot en yrkesinriktning kan sådana självuppfyllande profetior skapas som uttrycks i *Jag kommer nog att klara programmet* (Skolverket, 1997h):

I en industriklass, årskurs 1, hade 10 av 49 elever slutat under läsåret 1996/97. En förklaring till detta kan vara att skolan tagit emot elever från grundskolan med så låga betyg som 1,3 i genomsnitt (a.a., s 43).

De tre spåren kan användas för att förstå åtminstone vissa aspekter av skoltrötthet nämligen hur den utvecklas ur en kamp för skolvärde som pågår tills man slutar gymnasiet. Alla får skolvärde i viss mån när de börjar skolan. Några har mer än de andra redan när de börjar t ex för att de kan läsa eller för att de känner sig hemma med miljön och språket. Andra ligger lägre och kämpar för att höja. Några elever identifieras under resans gång som avvikare, hamnar i skolans marginal och kämpar i ett ständigt underläge. Några får slåss desperat för att bevara det de har men får bara uppleva hur det sjunker (se t ex avsnitt 5.1 om särbehandlingen av eleverna på yrkesförberedande program). Kampen för skolvärde tar på krafterna särskilt för dem som har ett underläge och det är lätt att tappa sugen när det inte leder till något resultat. För elever på yrkesförberedande program förstärks underläget av att undervisningen i kärnämnen är anpassad till de studieförberedande programmets elever. Den förenkling som lärare gör för att tillmötesgå yrkes eleverna gör inte någon skillnad för det var kanske inte svårighetsgraden utan inriktningen som gjorde det tunga motståndet.

## **6.5 Gymnasieskola för alla -- de andra**

Murray (1995) skriver i sin litteraturöversikt om studieavbrott

utmärkande för de ungdomar som avbröt sin skolgång i grundskolan var inte själva studieavbrottet utan att de under lång tid, ofta redan från skolstarten, känt sig utanför det egentliga skolarbetet (a.a., s 27).

Det verkar som om samma sak kunde sägas om studieavbrytarna på gymnasieskolan. De

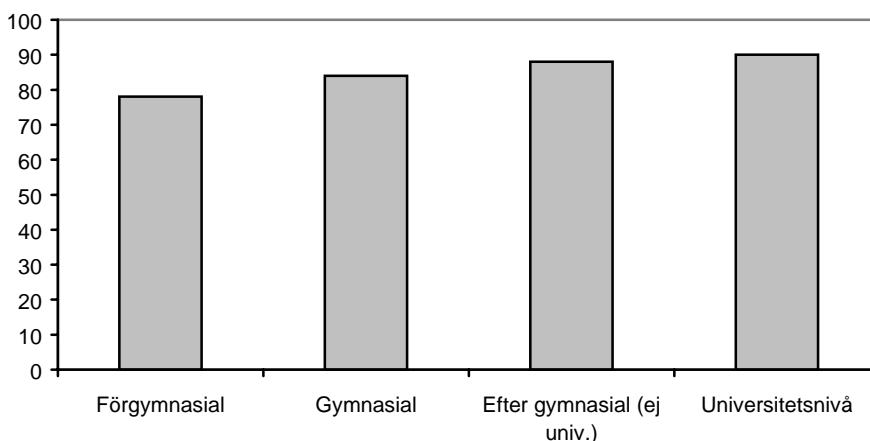
står utanför. Skolan är till för de "normala" dvs. för elever som stämmer med en föreställning om normaleleven. De som inte stämmer är annorlunda, de behöver särskilt stöd eller bör byta program. Dessa, de annorlunda, kan vara många. "En av de intervjuade lärarna bedömer att ca 30 procent av programmets elever kommer att klara utbildningen enligt kursplanerna" (Skolverket, 1997h, s 44). det är kanske inte så konstigt att det är just i dessa grupper som avhoppet är stora "I en industriklass, årskurs 1, hade 10 av 49 elever slutat under läsåret 1996/97" (a.a., s 43).

Det förefaller som om *marginalisering* är det begrepp som bäst täcker vägen till avhopp och misslyckande i gymnasieskolan. Vissa elever knuffas ut i marginalen och några av dem faller bort. Gymnasieskolan är en skola för dom andra.

## 7. Efter skolan

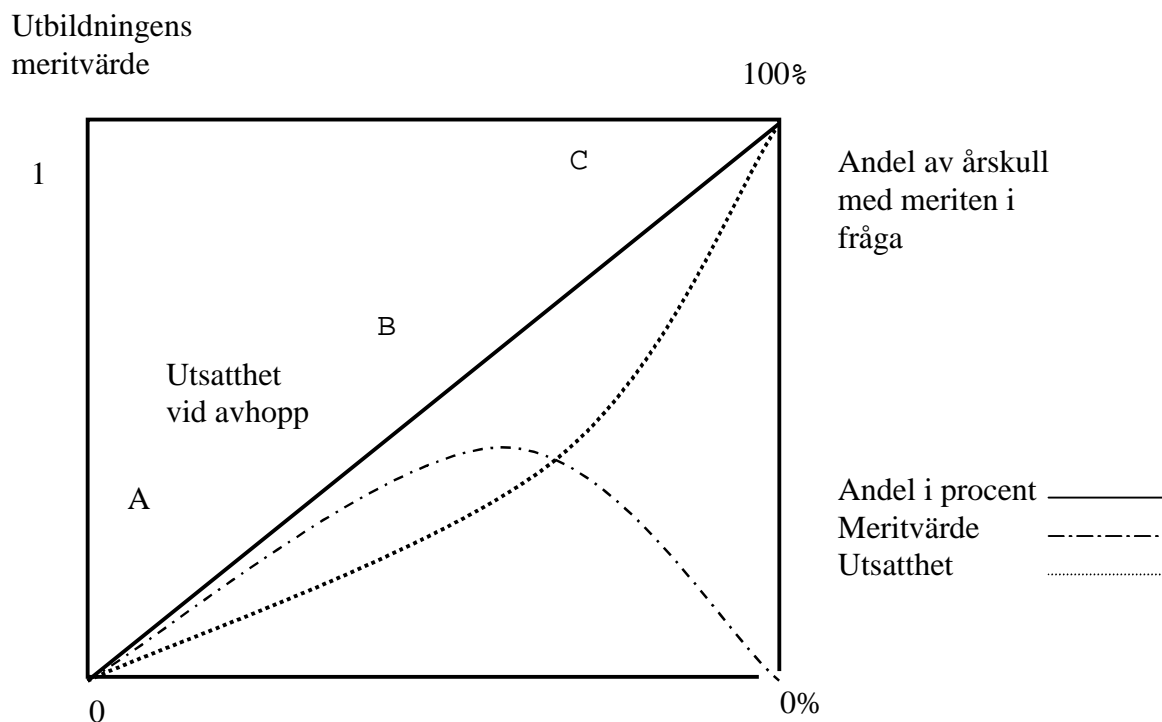
Temat för den här studien är utslagning och marginalisering i skolan. Men man kan inte gå helt förbi frågan om hur fortsättningen ser ut. Hur ser situationen ut för dem som inte har något användbart avgångsbetyg från gymnasieskolan? Finns det något samband mellan misslyckande i skolan och utslagning i arbetsliv och samhälle? Några hävdar att det finns en övertro på utbildningens betydelse för yrkeskarriären, en utbildningsfundamentalism. De flesta svenskar kan ge exempel på människor i sin omgivning som bara har grundskola men som klarar sig utmärkt ändå. Ser man på statistiken kan man konstatera att åtminstone chanser att få ett jobb ökar ju högre utbildningsnivå man har:

**Diagram 4: Förvärvsarbete och utbildningsnivå, 1995. Källa OECD, 1997.**



Följande kurva är värd att fundera över. Den visar att när andelen ungdomar med en viss kompetens ökar så ökar också meritvärdet av utbildningen men bara upp till en viss nivå. Sedan sjunker meritvärdet ju fler som har kompetensen i fråga. Samtidigt blir den som inte har kompetensen alltmer sårbar. Punkten B svarar enligt Lindblad (1998) ungefär mot situationen för realskolan på 50-talet. Hälften av alla ungdomar gick till realskolan som vid den tiden hade högt meritvärde. Samtidigt var det just ingen belastning i arbetslivet för den som inte hade realskola. När grundskolan genomfördes förändrades situationen. Fullbordad grundskola är ingen merit eftersom nästan alla går den men de som inte fullbordat grundskolan har en utsatt position. Denna situation motsvarar punkt C i figuren. Enligt

Lindblad råder i dag en liknande situation även i fråga om gymnasiekompetens. Det handikapp som det innebär att inte ha gymnasiekompetens ökar stadigt ju större andel ungdomar som har den. I dag när nästan alla ungdomar har gymnasieutbildning har den nästan inget meritvärde alls. Trots det - eller kanske just därför - har ungdomar utan



Figur 1: Relationer mellan ett utbildningssystem expansion, utbildningens meritvärde, samt utsatthet vid avhopp. (Efter Seidman, 1996 och Lindblad, 1998).

gymnasiekompetens stora svårigheter på arbetsmarknaden. Lindblad påpekar att

Stora delar av ungdomar i dag befinner sig i något av en knipa, där de å ena sidan måste slutföra sina studier och där å andra sidan denna utbildning inte har något större meritvärde (a.a., s 12).

Internationella undersökningar visar samma tendens. En jämförelse mellan olika länders arbetslöshetsstatistik och utbildningsnivå är mycket svår att göra eftersom man tillämpar olika metoder och kriterier. Även om siffror tolkas med stor försiktighet råder dock ingen

tvekan om att den som idag inte har fullständig gymnasieutbildning har ett utsatt läge på arbetsmarknaden: de högsta arbetslöshetssiffror – oavsett vilken arbetslöshetsnivå finns i de olika länder – finner vi (med fetstil i tabellen) bland de som saknar gymnasieutbildning.

**Tabell 10: Ungdomsarbetslöshet efter utbildningsnivå i ett urval länder. 1995.**

Utb.nivå	Förgymnasial			Gymnasial			Eftergymnasial			Universitet	
	Åldersgrupp	15-19	20-24	15-29	15-19	20-24	15-29	20-24	15-29	20-24	15-29
Belgien		22,9	<b>29,7</b>	8,9	27,3	19,2	11,1	9,7	4,8	14,5	5,7
Danmark		3,3	18,4	<b>1,7</b>	7,4	9,3	8,3	14,2	6,6	9,9	7,7
Frankrike		25,3	<b>41,3</b>	17,6	23,2	24,8	15,0	18,9	8,4	14,4	13,8
Norge		16,9	<b>18,3</b>	4,4	14,4	10,0	6,8	8,3	6,5	7,0	4,0
Stor Britanien		28,1	<b>31,8</b>	17,8	14,9	13,2	9,8	5,6	4,4	12,2	3,7
Sverige		19,6	<b>30,0</b>	11,3	24,2	18,9	12,2	10,6	6,1	8,1	7,5
Tyskland		5,6	12,5	<b>15,5</b>	7,5	6,8	6,9	4,7	4,9	-	5,1
USA		<b>20,4</b>	19,4	3,3	10,2	9,1	7,0	5,4	3,7	3,9	3,0

Källa: OECD, 1997.

Murray (1995) redovisar ett antal internationella undersökningar om ungdomars arbetslöshet. Vilka faktorer som var kopplade till om ungdomarna fick arbete eller ej, varierade mellan länderna. I en Australisk undersökning tycks det framförallt handla om hur långt ungdomarna kommer i sina studier. Enligt en skotsk undersökning spelade utbildningsnivån störst roll, därefter kom betyg i allmänna skolämnen medan betygen i yrkesämnen inte verkade ha stor betydelse. I USA verkar det avgörande vara om ungdomarna fullföljt high school eller ej. Gemensamt för samtliga var att de tyder på att ungdomar med kort skolutbildning i högre grad riskerar att bli arbetslösa och att de tjänar mindre än ungdomar med längre skolutbildning.

Vi måste också minnas att många elever redan drabbats av en slags åldersbetonad utslagning. De går i skolan just för att de är utestängda från arbetslivet. Enligt Skolverkets rapport: *Vem tror på skolan* skulle var tredje manlig gymnasieelev och var femte kvinnlig hellre jobba än gå i skolan (Skolverket, 1997f, s 141). Det är svårt att bedöma hur angeläget de upplever önskan att arbeta men det innebär ändå att de befinner sig nära eller i skolans marginal. Vad det betyder för framgången i skolan är naturligtvis svårt att veta.

Övergången från skola till arbetsliv och studier kan vara problematisk även för elever

som har ett fullständigt gymnasiebetyg. Skolan kan spela en viktig roll för elevernas fortsatta verksamhet men även i det avseendet finns ett A-lag och ett B-lag. Det är eleverna på de studieinriktade programmen och elever som ska gå vidare till andra studier som får råd och hjälp, ofta ganska handfast, genom skolans Syofunktion. Yrkesprogrammets elever hänvisas däremot till egna initiativ eller arbetsförmedlingen. Man tycks bry sig mera om eleverna som ska gå till universitet. Det kan vara ett utslag av sådana värderingar när 'övergångsfrekvensen från gymnasieskolan till högskolan' används som resultatmått i *Beskrivande data om skolverksamheten '97* (Skolverket, 1997e, s 46). I *Our children at risk (OECD 1995)* granskas ett antal projekt som syftar till att hjälpa ungdomar in i arbetslivet. sammanfattningsvis konstaterar man att dessa projekt visserligen hjälper en minoritet av eleverna men att:

schools tend to care more for those students who leave secondary school for colleges and universities than for those who aim at a direct transition from school to work. They often keep in touch with the former after they have left school, while the latter often are not tracked at all (a.a., s 123).

Vad värre är är att många elever från yrkesutbildningarna inte har fått den hjälp till etablering i arbetslivet som en APU-plats innebär. Enligt programmets timplaner skall 15 procent av undervisningstiden genomföras som arbetsplatsförlagd utbildning. På många skolor fungerar detta alldeles utmärkt, eleverna trivs och får genom sin placering kontakter med människor i det lokala näringslivet. Om det nu beror på att kontakter knutits eller något annat visar det sig att elever som haft APU i högre grad får anställning efter utbildningen än de som inte har det (Skolverket, 1998d, s 21).

Skolan kan alltså göra en stor insats för sina elevers framtid genom att se till att alla får den APU som de har rätt till. Tyvärr fungerar detta inte alls på många skolor. Enligt en aktuell rapport *Samverkan skola - arbetsliv* (Skolverket, 1998e) är det nästan 40 procent av eleverna i årskurs 3 som inte får den arbetsplatsförlagda utbildning de har rätt till. Skillnaden är stor mellan olika program. Nästan 90 procent av eleverna på programmen Barn och fritid, omvårdnad och skogsbruk får den APU de ska ha i årskurs 3 men bara 20 procent på elprogrammet, c:a 30 på Mediaprogrammet och lite över 40 på Industriprogrammet (a.a. sid. 12).



## 8. Att motverka (skolans roll i) marginaliseringen

I rapporten *Jag kommer nog att klara programmet* (Skolverket, 1997h) finner man att det inte finns något samband mellan omfattningen av skolans hjälpinsatser och andelen elever med icke godkända betyg (a.a., s 39). Man bör nog inte dra slutsatsen att det som görs därför är meningslöst eller ineffektivt, skolverkligheten är mera komplicerad än så, vilket också påpekas i rapporten. Ändå bör resultatet tas på allvar. Det ger en vink om att de insatser som görs kanske träffar vid sidan av målet. Vår förhoppning är att den analys som gjorts här ska kunna bidra till att utveckla synsätt och verksamhet ännu en bit mot alltmer adekvata insatser. Med utgångspunkt från resonemanget i kapitlet 5 skall här göras en inventering av åtgärder som syftar till att motverka de mekanismer som beskrivs i de tre spåren. Några exempel finns på att dessa redan prövats, i andra fall rör det sig om tankar och förslag.

Frågan om kärnämnenas anknytning till de olika programmen har diskuterats i avsnitt 6.3. Regeringen har i flera dokument uppmärksammat situationen i kärnämnen. I *Utvecklingsplan för förskola, skola och vuxenutbildning – kvalitet och likvärdighet* (Regeringens skrivelse 1996/97: 112) förutskickas en kursplanerevision. Den skall skapa förutsättningar för en undervisning som tar mera sikte på elevernas behov och intressen och mindre på skolämnets tradition. Enligt regeringens proposition: *Gymnasiekola i utveckling* (Regeringens proposition 1997/98:169) ges skolverket i uppdrag att utreda hur kursplanerna i svenska, engelska och matematik ska knytas närmare målen för resp. program. Fem gymnasieprogram under omvandlingstryck (Skolverket, 1998d) vittnar om att det finns redan exempel på försök till en sådan närmare anknytning. I en undersökning från Luleå (Häckner m.fl. 1996) berättas om ett projekt med s k infärgning i en klass på Elmekaniska programmet<sup>5</sup>. De positiva effekterna är tydliga. Bl.a. värderas även kärnämnen positivt av eleverna till skillnad från bedömningen i klasser på andra program. Eleverna i Elmeklassen refererar också till sin egen roll i utbildningen medan detta sällan görs i de andra klasserna. Det verkar som om infärgningsprojektet också mera allmänt har fört lärare och elever närmare varandra. Det visar sig t ex i att lärarna har en korrekt bild av elevernas intresse för olika ämnen något som inte är fallet i de andra klasserna.

---

5. Infärgning innebär att inslag från programmets kärnämnen i stor eller liten utsträckning integreras i ett kärnämne.

Tid är en viktig faktor i inlärningsprocessen. Stödet åt svagpresterande elever inriktas ofta på att ge dem mera tid i form av förlängd undervisning, långsammare studietakt eller extratimmar. Båda de utredningar som föregår propositionen *Gymnasieskola i utveckling* diskuterar elevernas olika behov av tid. Gymnasiegruppen (Ds 1997: 78) anser att både timplanen och bestämmelser om reducerat program skall kunna tas bort och att utbildningssystemet istället borde "inriktas mot att varje elev skall få möjligheter att bli godkända i de kurser som ingår i programmet" och därmed också få den undervisning som behövs. Man betonar att det är bättre att eleverna får mer undervisning då svårigheterna visar sig i stället för när de redan har misslyckats och ska tentera om. Kommittén för gymnasieskolans utveckling (SOU 1997: 107) är inne i samma tankebanor men kommer till slutsatsen att timplanen skall bestå som garant för elevernas rätt till undervisning. I propositionen: *Gymnasieskola i utveckling* (Regeringens proposition 1997/98: 169) föreslog regeringen en mellanväg genom att behålla elevens rätt till en fastställd minsta undervisningstid men samtidigt ta bort bestämmelser om undervisningstid för de enskilda kurserna. *Den nya gymnasieskolan – problem och möjligheter* (SOU 1997: 107) kan berätta att det i flera kommuner inrättats klasser där undervisningen redan från början är upplagd på fyra år.

Elevernas rätt till inflytande över sina egna studier är fastslagen i läroplan och skollag. Det tycks dock inte vara särskilt utvecklat i de svenska skolorna. Det som finns är framförallt den formella strukturen med elevråd som domineras av elever från de studieförberedande programmen. Kommittén för gymnasieskolans utveckling framhåller att

Det allra viktigaste är...att eleverna får inflytande över hur de skall arbeta i skolan och därmed hur de skall organisera sin egen inläring ( SOU 1997: 107, s 14).

Det här kan vara en framkomlig väg att motverka kärnämnenas "akademiska" slagsida. I samplanerandet lärare-elev kan det ske ett möte mellan skolans två kulturer. Läraren får då möjlighet att lyssna av och ta hänsyn till hur eleverna ser på sina behov av kunskaper och undervisningen kan kanske då programanpassas på ett mera adekvat sätt än om läraren skall sitta själv och fundera över "vad man ska rucka på". Infärgningen i kärnämnet har då en viss chans att utvecklas naturligt ur planeringsarbetet.

Jag skulle vilja att all undervisning koncentrerades inom yrkesområdet dvs. som när man har engelska kan man t ex skriva brev till snickarfirmor i England för att ta reda på hur arbetsmarknaden är där osv. På matten kunde man lära sig räkna ut vinklar på möbler och göra ritningar. Och lära sig liknande saker som i andra ämnen som berör vårt yrkesområde. (Elev på Industriprogrammet: trä, Elevbrev)

En sådan här samplanering är inte enkel - i så fall skulle den redan vara fullt utvecklad på nästan alla skolor. Det tar tid att utveckla rutiner och det behöver utvecklas konkreta, genomtänkta modeller för hur det skall gå till. En sådan modell beskrivs av Häckner m.fl. (1996). De kan konstatera att deras kartläggning av synen på undervisning hos lärare och elever även haft inflytande på skolkulturen. Undersökningen har bl.a. påverkat inställningen till undervisning hos deltagarna genom att de fått tänka över sin egen position. Vidare har lärare och elever som en följd av undersökningen börjat prata mera med varandra om utbildningen. Författarna menar att en studie där lärare och elever får göra tankekartor över sin inställning till utbildning kan vara en inkörsport till en konstruktiv dialog om undervisningen.

Den arbetsplatsförlagda utbildningens betydelse för inträdet på arbetsmarknaden har betonats i kapitel 7. I propositionen *Gymnasieskola i utveckling* markeras dess betydelse för utbildningsresultatet i en skarp formulering: ”Enligt regeringens uppfattning bör en skola som inte kan erbjuda APU för ett visst program i princip inte få erbjuda utbildning på detta program” (Regeringens proposition 1997/98:169, s 50). Syftet är att förbättra undervisningens kvalitet men en sidoeffekt bör bli att eleverna kan knyta kontakter som kan underlätta inträdet på arbetsmarknaden.

Det arbetas mycket och kreativt både centralt i ämbetsverken och lokalt i enskilda skolor för att hitta vägar för att minimera risken för studieavbrott och misslyckanden i gymnasieskolan. Det framgår, hoppas vi, även av denna mycket kortfattade översikt. Kanske finns det ändå skäl att lägga in en varning. I de diskussioner om svensk undervisning som de senaste åren förts i pressen har det funnits en tendens att debattörerna framfört just sin metod som en patentrösning på skolans problem. Det är kanske rimligt att man gör det i en debatt. Om man däremot tillämpar samma teknik i det professionella arbetet blir det slagsida. Några av de åtgärder som prövas är mycket bra. Några är t o m

bättre än andra som har tillämpats. Men det finns inga patentrösningar som eliminerar marginaliseringen.

## **9. Vad vi inte vet.**

### **9.1 Några exempel**

Under arbetet med en litteraturgenomgång upptäcker man inte bara vad som finns utan även vad som fattas. Många fenomen är genomforskade och beskrivna men det finns även mängder av områden där kunskapen är liten eller kanske nästan obefintlig.

Frågor om kärnämnen är ett sådant område. En skolledare sade i ett samtal om ämnesövergripande samarbete:

Ja, kursmålen ska ju vara underordnade programmålen, vilket är en nyhet för lärarna. Där har vi en informationsuppgift (Skolverket, 1998d, s 51).

I viss mån är det säkert så. Det krävs information och attitydförändring. Men en annan, lika viktig, sida är att lärarna kanske inte vet hur det ska gå till. Vilka olika kunskapsstommar kan kärnämnen byggas kring (med ändrad inriktning men utan att sänkt standard) och hur kan dessa relateras till olika program mål? Här behövs både teoretisk analys och praktisk utprovning.

En annan fråga som förtjänar uppmärksamhet är hur avhoppet påverkas av att gymnasieskolan i hög grad är en valfrihetsskola. I en miljö där det ständigt betonas att man ska välja ligger det kanske nära till hands även att välja att lämna skolan. Speciellt om man som elev tolkar bristen på styrning som en brist på intresse. En sådan tanke tycks dessutom ha ett visst fog för sig enligt Studieavbrott och mindre studiekurs i gymnasieskolan (Skolverket 1995d, t.ex. sid. 7-8).

### **9.2 Huvudfrågan**

Det vi anser vara det viktigaste området där kunskapen är liten är frågan om hur det går till när man blir marginaliserad eller utslagen, själva processen alltså.

Denna rapport har baserats på texter där frågan om misslyckande och utslagning i skolan i princip har betraktas utifrån två modeller. Den ena utgår från sambandet mellan marginalisering och personliga förhållanden som intressen, begåvning, social bakgrund etc. Den andra modellen intresserar sig för sådana förhållanden i skolan som har samband med

utslagning: betygsgivning, gruppstruktur, undervisningsformer, lärare etc. Det har redan påpekats att dessa modeller är förenklingar. Den största förenklingen är själva uppdelningen i två modeller. Det är nödvändigt att göra det för att få skärpa i studiet av olika situationer men vi kan aldrig förstå verkligheten bara utifrån den ena modellen. Beckne (1995a), som har studerat dropout- problematik konstaterar att

den väv av orsaksfaktorer som framkommit består av ett mönster där de centrala motiven utgörs av sådant som hembakgrund, skolorganisation, psykisk och social skolmiljö, lärarbeteende, undervisningssätt, tid för inläring, krav, bedömning och betyg. Vi kan också se ett mönster av tidigt debuterande svårigheter som tillväxer successivt (a.a., s 17).

Det som sker i skolan, även marginalisering och misslyckande, är en följd av samspelet mellan den enskilda eleven och skolan som organisation och arbetsplats. Därför är det naturligtvis inte möjligt att presentera en generell förklaring till att elever slås ut i gymnasieskolan. Utslagningen har så många olika former att ingen beskrivning kan täcka alla. Vill vi förstå bakgrunden till att en elev lämnar Mediaprogrammet för att börja på individuellt program måste vi resonera på ett annat sätt än när vi vill förstå den som väljer reducerat program på Samhällsvetenskapliga programmet eller den som lämnar skolan helt och hållet efter ett år på Byggprogrammet. Vi vet att elever som avbrutit en tre- eller fyraårig teoretisk linje skilde sig markant ifråga om attityder och testresultat från elever som avbrutit andra linjer (Murray 1994). För en sådan elev är vägen till avbrutna studier säkert en annan än för den elev som hoppar av från en yrkesutbildning. Men även om man tittar på en speciell grupp av elever och en viss form av avhopp så vet vi ganska lite. Vi har t ex mängder av statistik som visar att det går sämre i skolan för barn vars föräldrar har låg utbildning. Men man blir inte marginaliserad för att man har föräldrar med låg utbildning utan därför att det i skolans arbetssätt och organisation finns något som slår ut elever med denna bakgrund i högre grad än andra. Om dessa processer vet vi ganska lite.

Vårt uppdrag beskrevs i form av två frågor *Vilka elevgrupper riskerar att bli utslagna i gymnasiet?* Statistiken och resonemanget i kapitel 3 och avsnitt 4.2.1 ger förhoppningsvis ett svar på den frågan. Den andra frågan handlade om *vad det är i skolan som bidrar till att marginalisera elever eller elevgrupper*. Det är det som diskuteras i avsnitt 4.3 samt kapitel 5.

Vad vi däremot inte vet särskilt mycket om är mötet mellan den enskilda eleven och skolans utslagningsmekanismer. Frågan om *hur det går till* när elevers personliga egenskaper och sociala bakgrund blir skolhandikapp återstår att besvara.

## 10. Referenser

- Barklund, A. 1997: *Slutbetyg i gymnasieskolan vårterminen 1997*. Skolverket: Promemoria.
- Beckne, R. 1995a: *Studieavbrott i svensk skola*. Studies in Educational Sciences 2. Lärarhögskolan i Stockholm.
- Beckne, R. 1995b: *Studieavbrott i Sverige*. I Skolverket, 1995g: Dropout - problematik i ett Europeiskt perspektiv.
- Andreasen, L.B., T.P. Jensen, T., K.H. Larsen, K.B. Mogensen, M. Boeg, A. Jensen & M.B. Nielsen 1997: *Unge uden uddannelse*. AKF Forlaget.
- Börjesson, M. 1997: *Om skolbarns olikheter*. Skolverket.
- Emanuelsson, I. & Murray, Å. 1989: *Utvärdering genom uppföljning av elever. VI. Alternativkurser och utbildningskarriärer*. Institutionen för pedagogik: Rapport 2/1989. Stockholm: Högskolan för lärarutbildning.
- Eurydice, 1993: *Measures to Combat School Failure*. Commission of the European Communities.
- Hammarberg, L. 1998: *Elever i behov av stöd*. Skolverket 1998.
- Härd, S. & Wahlström, S. 1998: *Gymnasieskolan och den föränderliga ekonomin*. Skolverket: Internrapport 1998 -01- 20.
- Häckner, E., Björklund, L., Fendell, E., Sellén, M. & Tschudi, F. 1996: *Bilder och motbilder*. Högskolan i Luleå.
- Lindblad, S. 1998: *Om skolan och ungdomarna*. Pedagogiska institutionen, Uppsala universitet. Opublicerat manuskript.
- Malmgren, B. 1995: *Studieavbrott. En undersökning vid gymnasieskolorna i Huddinge hösten 1995*. Stencil.
- Malmgren, B. 1996: *Studieavbrott. En undersökning vid gymnasieskolorna i Huddinge 1996*. Stencil.
- Murray, Å. 1994: *Ungdomar utan gymnasieskola*. Acta Universitatis Stockholmiensis. Stockholm Studies in educational Psychology 25.
- Murray, Å. 1995: *Studieavbrott - en internationell översikt*. I Skolverket, 1995g: Dropout - problematik i ett Europeiskt perspektiv.
- OECD, 1995: *Our Children at Risk*. Centre for Education research and Innovation
- OECD, 1997: *Education at a Glance*. OECD Indicators. Centre for Educational Research and Innovation. Indicators of Education Systems.
- Reuterberg, S.E. & Svensson, A. 1998: *Vem väljer vad i gymnasieskolan*. Institutionen för pedagogik. Göteborgs universitet.
- Seidman, R.H. 1996: *National Education 'Goals 2000': Some Disastrous Unintended Consequences*. Education Policy Analysis Archives, vol. 4 Nr 11 (<http://olam.ed.asu.edu/epaa/v4n11/1998-04-24>)
- Skolverket, 1993a: *Skolan: Jämförelsetal för skolhuvudmän. Organisation – Resurser – Resultat*. Delrapport, mars 1993. Rapport nr 7.
- Skolverket, 1993b: *Skolan: Jämförelsetal för skolhuvudmän. Organisation – Resurser – Resultat*. Årsrapport, augusti 1993. Rapport nr 33.
- Skolverket, 1994a: *Skolan: Jämförelsetal för skolhuvudmän. Organisation – Resurser – Resultat*. Årsrapport, september 1994. Rapport nr 70.



- Skolverket, 1994b: *Attityder till skolan. Skolbildsundersökningen 1993/94*. Skolverkets rapport nr 72.
- Skolverket, 1995a: *Skolan: Jämförelsetal för skolhuvudmän. Organisation – Resurser – Resultat*. Delrapport, mars 1995. Rapport nr 73.
- Skolverket, 1995b: *Skolan i siffror 1995: Del 1. Elever – lärare - betyg*. Rapport nr 74.
- Skolverket, 1995c: *Skolan: Jämförelsetal för skolhuvudmän. Organisation – Resurser – Resultat*. Årsrapport, september 1995. Rapport nr 76.
- Skolverket, 1995d: *Studieavbrott och mindre studiekurs i gymnasieskolan*. Skolverkets rapport nr 85
- Skolverket, 1995e: *30 gymnasieskolor i ett reformarbete*. Skolverkets rapport nr 89.
- Skolverket, 1995f: *Elevernas värdering av sin gymnasieutbildning*. Skolverkets rapport nr 90.
- Skolverket, 1995g: *Dropout - problematik i ett Europeiskt perspektiv - en litteraturgenomgång*.
- Skolverket & Verket för högskolestudier, 1995: *Att välja eller välja bort naturvetenskap och teknik*. Nothäfte Nr3, 1995.
- Skolverket, 1996a: *Skolan i siffror 1996: Del 1*. Skolverkets rapport nr 88.
- Skolverket, 1996b: *Individens skolkarriär*. Skolverkets rapport nr 92.
- Skolverket, 1996c: *Det individuella programmet*. Skolverkets rapport nr 93.
- Skolverket, 1996d: *Skolan: Jämförelsetal för skolhuvudmän. Organisation – Resurser – Resultat*. Delrapport, mars 1996. Rapport nr 97.
- Skolverket, 1996e: *Skolan i siffror 1997: Del 2. Elever och lärare*. Rapport nr 103.
- Skolverket, 1996f: *Skolan: Jämförelsetal för skolhuvudmän. Organisation – Resurser – Resultat*. Årsrapport, september 1996. Rapport nr 106.
- Skolverket, 1996g: *Likvärdighet - ett delat ansvar*. Skolverkets rapport nr 110.
- Skolverket, 1996h: *Framgång i skolan*. En studie av slutbetyg och gymnasieval i områden och skolor med olika social och etnisk karaktär. Intern rapport.
- Skolverket, 1997a: *Skolan i siffror 1997: Del 2. Betyg och utbildningsresultat*. Rapport nr 128.
- Skolverket, 1997b: *Skolan: Jämförelsetal för skolhuvudmän. Organisation – Resurser – Resultat*. Delrapport, mars 1997. Rapport nr 129.
- Skolverket, 1997c: *Skolan i siffror 1997: Del 2. Elever och lärare*. Rapport nr 130.
- Skolverket, 1997d: *Skolan: Jämförelsetal för skolhuvudmän. Organisation – Resurser – Resultat*. Årsrapport, november 1997. Rapport nr 134.
- Skolverket, 1997e: *Beskrivande data om skolverksamheten 1997*. Skolverkets rapport nr 135
- Skolverket, 1997f: *Vem tror på skolan? Attityder till skolan 1977*. Skolverkets rapport 144.
- Skolverket, 1997g: *Elever med behov av särskilt stöd. En bild av läget 1996*. Stencil 1997-05-12.
- Skolverket, 1997h: *"Jag kommer nog att klara programmet..."* - om hjälp och stöd i gymnasieskolan. Stencil.
- Skolverket, 1997i: *Betygen i gymnasieskolan efter fem terminer*. Stencil 1997 - 04 - 16.
- Skolverket, 1997j: *"Men jag bestämmer i alla fall i klassrummet..."* Skolverket. Liber Distribution: best nr 97: 318.
- Skolverket, 1997k: *Betygsättning i kärnämnen och karaktärsämnen vid 12 gymnasieskolor*. Intern rapport.
- Skolverket, 1998a: *Skolan i siffror 1998: del 1*. Skolverkets rapport nr 142.

- Skolverket, 1998b: *Skolan: Jämförelsetal för skolhuvudmän. Organisation – Resurser – Resultat*. Delrapport, mars 1998. Rapport nr 146.
- Skolverket, 1998c: *Skolan i siffror 1998: Del 2. Elever och lärare*. Rapport nr 148.
- Skolverket, 1998d: *Fem gymnasieprogram under omvandlingstryck*. Skolverkets rapport nr 149.
- Skolverket, 1998e: *Samverkan Skola - arbetsliv*. Skolverkets rapport nr 153
- Skolverket, 1998f: *Tillståndsbeskrivning 1997*. Resultat. INTRANET.
- Skolverket, 1998g: *Elever i behov av särskilt stöd*. Ur delrapport om IP. Stencil
- Skolverket, 1998h: *Utvärdering NV. Arbetsmaterial*. Intern rapport.
- Svensson, A. & Stahl, P-A. 1996: *Framgång och misslyckande i gymnasieskolan*. Institutionen för pedagogik. Rapport nr 1996: 17. Göteborgs universitet.
- Valinder, G. 1997: *Studieavbrott från det individuella programmet*. Konsultrapport
- Wahlström, S. 1996: *Påverkar skolans resurser elevernas resultat*. En kunskapsöversikt. Skolverket.
- Wallin, E. 1997: *Gymnasieskola i stöpsleven - då nu alltid*. Skolverket
- Zetterberg, I. & Lestander, M. 1997: *Betygsättning i kärnämnen och karaktärsämnen vid 12 gymnasieskolor*. Skolverket: Internrapport 1997 - 09 - 15

### **Propositioner, betänkanden, författningar**

- Regeringens proposition 1990/91: 85*. Växa med kunskaper.
- Regeringens proposition 1997/98: 169*. Gymnasieskola i utveckling - kvalitet och likvärdighet.
- Regeringens skrivelse 1996/97:112* Utvecklingsplan för förskola, skola och vuxenutbildning – kvalitet och likvärdighet.
- Ds 1997: 78*: Gymnasieskola i ständig utveckling. Utbildningsdepartementet.
- SOU 1997: 107*: Den nya gymnasieskolan - problem och möjligheter. Utbildningsdepartementet.

### **Övrigt**

- Elevbrev. I samband med utvärderingen av fem gymnasieprogram (Skolverkets rapport nr 149) ombads elever från ett antal skolor att skriva brev om sin skolsituation. Stenciler.

