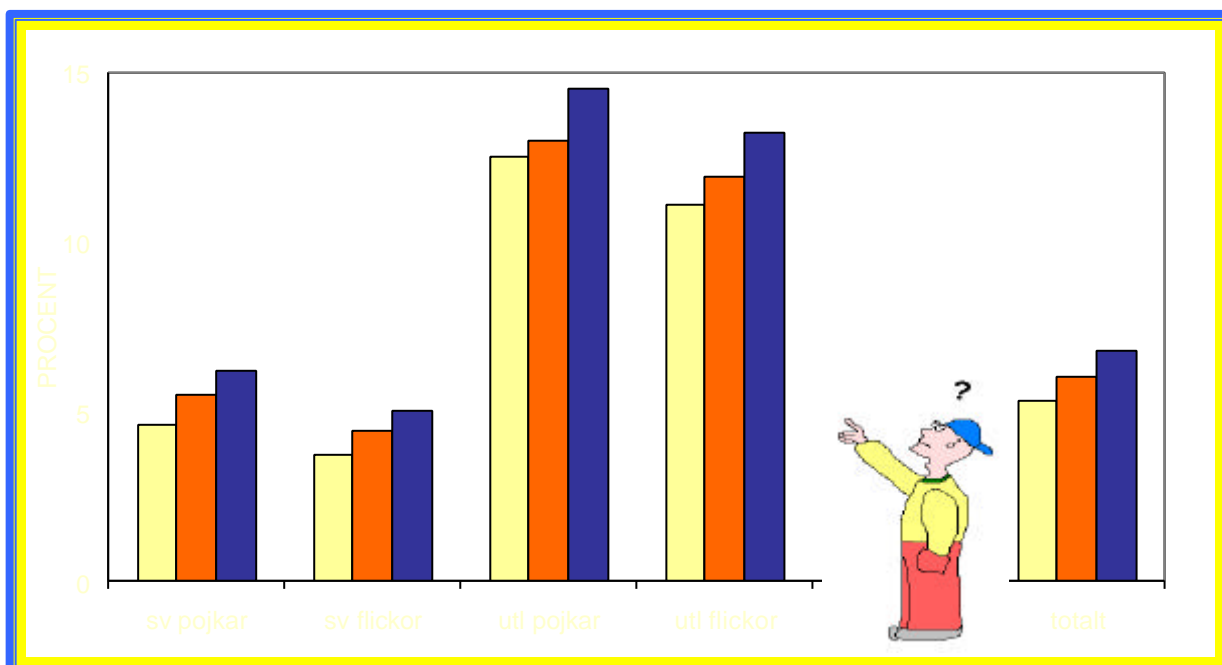


Dnr 2000:1491 (samband 2000:02255 och 1998:1330)

Regeringsuppdrag "Konsekvenser av de nya behörighetsreglerna till gymnasieskolan" – slutrapport (regeringsbeslut 49, 1998-12-17)

Den hägrande framtid...?



FÖRORD

Föreliggande rapport är den tredje och sista rapporten i regeringsuppdraget ”Konsekvenser av de nya behörighetsreglerna till gymnasieskolan” (regeringsbeslut 49, 1998-12-17). Arbetet har bedrivits inom projektet GROGY – övergången mellan grundskolan och gymnasieskolan. I arbetet har hela projektgruppen deltagit, undervisningsrådet Birgitta Gladh-Carlsson, Janne Holmqvist, Björn Schéele, Sven Sundin och projektassistent Henrik Danielsson. Dessutom har undervisningsråd från avdelningen Analys och stöd deltagit, framför allt vid skolintervjuerna. Vid dessa deltog också Håkan Andersson vid Umeå universitet, Peter Holmberg och Ulla Lindqvist från granskningsenheten på Skolverket.

Undervisningsrådet Kristian Ramstedt har haft det övergripande ansvaret för rapportens tillkomst.

Skolverket i april 2001

Margareta Rönnbäck
projektledare

INNEHÅLL

SAMMANFATTNING	5
Statistisk uppföljning	5
Intervjustudie	5
Vilka konsekvenser har behörighetsreglerna fått?	5
Hur har verksamheten i grundskolan påverkats?	6
Hur stor andel elever får inte fullständiga slutbetyg?	6
Slutsatser och förslag	7
SKOLVERKETS UPPDRAG	9
BAKGRUND	9
Behörighetskraven	9
Redovisningen av uppdraget 1999	10
Redovisningen av uppdraget 2000	10
Frågeställningar inför det fortsatta arbetet	11
Andra regeringsuppdrag	12
STUDIER ÅR 3	13
Inledning och syfte	13
Statistiska förändringar	14
Allmän uppföljningsstatistik	14
Antal elever	14
Andel elever som inte nått målen	15
Andel elever behöriga till gymnasieskolan mm.	16
Meritvärden	17
Andel elever som ej når målen olika ämnen och ämnesgrupper	18
Svenska och svenska som andraspråk	18
So-ämnen	18
B-språk	19
Engelska	21
Matematik	22
No-ämnen	24
”Praktisk - estetiska” ämnen	25
Direktövergång från år 9 till IV	25

Sammanfattande diskussion.....	27
Intervjustudien.....	29
Inledning.....	29
Genomförande	29
Urval.....	29
Intervjuerna.....	30
Intervjuade grupper	30
Intervjuernas giltighet och tillförlitlighet.....	30
Uppföljningsseminarium	31
Resultat.....	31
Intervjuerna.....	31
Skolarbetets organisation och aktörer	32
Vilken betydelse har behörighetsämnena olika år	36
Hur är relationen mellan behörighetsämnena och andra ämnen?	37
Diagnos och stöd?	38
Information, kommunikation och val?.....	40
Vad anser olika grupper om behörighetskraven?	45
Intervjuernas sammanfattande kommentarer	47
Intervjuare A.....	47
Intervjuare B	48
Intervjuare C	49
Intervjuare D	50
Uppföljningsseminariet.....	51
Deltagare	51
Synpunkter från deltagarna	51
Sammanfattande kommentar	55
Sammanfattning av intervjustudien.....	55
PRIV-möte 12 – 13 mars 2001	59
Sammanfattande kommentar år 3	60
Referenser	63

SAMMANFATTNING

Skolverkets uppdrag som det formulerades i regleringsbrevet 1998 var att följa

vilka konsekvenser de nya behörighetsreglerna till gymnasieskolan har fått, hur verksamheten i grundskolan har påverkats, hur kommunerna följt upp elever som inte klarat behörighetsreglerna, omfattningen vad gäller antalet elever med ofullständiga slutbetyg samt vad eleverna erbjudits för alternativa studier t.ex. inom ramen för det individuella programmet. (Regleringsbrev enligt regeringsbeslut 49, 1998-12-17)

Den här rapporten gäller i huvudsak behörighetskravens konsekvenser för grundskolan. Följande frågeställningar i uppdraget behandlas

Vilka konsekvenser ha behörighetsreglerna fått?

Hur har verksamheten i grundskolan påverkats?

Hur stor andel elever får inte fullständiga slutbetyg?

Statistisk uppföljning

I årets studier har statistik granskats under de tre år behörighetskraven verkat. De tre behörighetsämnen men även ämnesgrupperna So, No och ”praktiskt – estetiska” ämnen har granskats. Avsikten var att undersöka om de indikationer som finns på att tid tas från andra ämnen för att arbeta med behörighetsämnen kunde spåras i statistiken, det vill säga om det som ibland brukar kallas ”treämnesskolan” avspeglar sig i statistiken genom att resultaten förbättras i behörighetsämnen medan de försämras i övriga ämnen som får avstå tid.

Intervjustudie

En intervjustudie har genomförts vid 19 grundskolor för att undersöka vilka konsekvenser behörighetskraven fått för verksamheten i skolan. Nedan redovisas i sammanfattning de svar på uppdragets frågor som studierna resulterat i.

Vilka konsekvenser har behörighetsreglerna fått?

De behörighetsgivande ämnena är viktiga i hela grundskolan. I grundskolans lägre år beror det emellertid mer på tradition och på de nationella proven i år 5 än på behörighetskraven. Lärare och föräldrar på denna nivå är ofta inte insatta i vilka krav som gäller för gymnasieskolan och barnen känner till dem endast om de har äldre syskon.

I grundskolans senare år och i synnerhet när eleverna börjar få betyg blir behörighetskraven en påtaglig realitet. För somliga elever i riskzonen för att inte bli behöriga till gymnasieskolans nationella eller specialutformade program är stressen påtaglig. En allmän betygsstress tycks i många fall råda även bland elever som inte riskerar att bli utan betyg i behörighetsämnen.

En del vuxna tycker behörighetsreglerna är bra som påtryckningsmedel på vissa elever som har god förmåga men som inte anstränger sig. Många tycker dock att konsekvenserna blir för stora för de elever som anstränger sig men som ändå inte klarar målen. Så gott som alla som uttalar sig anser att övergången till gymnasieskolan bör göras mjukare än

vad den är i dag. Det individuella programmets (IV) dåliga rykte skapar vanda och oro hos många elever.

De intervjuade lärarna, rektorerna och föräldrarna anser att behörighetsreglerna är bra för vissa elever och dåliga för andra. Om det goda eller det dåliga överväger är en värderingsfråga och något ”objektivt” svar finns inte. Den uppfattning som tycks gälla för majoriteten är att de negativa konsekvenserna anses för stora med det alternativ i form av IV som erbjuds i dag. Med en mjukare och flexiblare övergång enligt någon PRIV-modell (programriktat individuellt program) skulle behörighetskraven inte få lika negativa konsekvenser som de har i dag.

Hur har verksamheten i grundskolan påverkats?

Det förefaller rätt klart att de behörighetsgivande ämnena sedan behörighetskraven trädde i kraft har fått en förstärkt position under grundskolan senare år. I stort sett alla stödresurser satsas på dessa ämnen och ofta tas även tid från andra ämnen för att träna behörighetsämnen.

Under grundskolans tidigare år är däremot inte skillnaden mellan olika ämnen lika tydlig. Även om lärarna betonar ämnena vid intervjuerna är det inget som tycks förmedlas till eleverna. Dessa anser att flertalet ämnen är viktiga. De tycker också att många olika ämnen är roliga. I det avseendet är skillnaden påtaglig mot eleverna i de avslutande åren. Dessa anger nästan uteslutande praktisk - estetiska ämnen som roliga ämnen.

Stödinsatserna under de tidigare åren tycks inte heller påverka elevernas attityd till skolarbetet lika som mycket som de gör under de senare åren. De tycks på ett mer omärkligt sätt ingå som en naturlig del av skolverksamheten under de tidiga åren.

För eleverna i de avslutande åren är bilden annorlunda. Här är pressen på måluppfyllelse tydlig och elever i problem får ofta ta tid från andra verksamheter för att ägna sig åt behörighetsämnen. Den gängse metoden tycks gå ut på att ge ”more of the same”. Det förefaller som om den allmänna trossatsen är att det råder ett enkelt linjärt samband mellan tid och resultat. Om eleven får mer tid till ämnet förutsätts resultatet med automatik bli bättre.

Det intryck man får är att för de elever som har problem att nå målen i behörighetsämnen utvecklar sig skolan till en form av teoretisk eller abstrakt straffkommendering där tillvaron präglas av ett tröslöst malande av matematik, svenska och engelska. Skolan tycks för dessa elever bli en trist förvaringsplats där endast den mänskliga hjärnans förmåga till instrumentella färdigheter ska drillas. Det är svårt att förstå hur dessa ungdomar ska kunna känna att de är fullvärdiga människor med legitima behov av rörelse, lek, glädje, känslor, lust och allt annat än som är väsentliga delar av en hel människa. Det är som om tanken att en lycklig människa lär bättre än en olycklig och frustrerad inte tycks falla någon in.

Hur stor andel elever får inte fullständiga slutbetyg?

Den första delen av årets avslutande rapport visar statistik över andelen som når målen i olika ämnen. Utveckling har genomgående varit negativ under de senaste tre åren, det vill säga sedan behörighetskraven började tillämpas. Andelen som inte nått målen har ökat i

samtliga ämnen och ämnesgrupper. Även i de behörighetsgivande ämnena där betydande ansträngningar gjorts och görs har resultaten efterhand försämrats. Dessa resultat är svår-förklarliga. Redan i fjolårets enkätundersökning var det förvånade att flertalet rektorer angav att ökade resurser satsades på stödåtgärder samtidigt som många trodde att andelen som inte klarade målen trots detta skulle fortsätta att öka. Året studie visar att de hade rätt i sina farhågor.

Några enkla förklaringar finns knappast. Skolan är en del av samhället och allt som händer där. Resultaten i skolan kan inte bara ses som effekter av vad som görs i skolan. Även livet utanför skolan har betydelse. Ingen lever enbart i skolans värld.

En hypotes som ibland framförs är att de försämringar vi nu ser är effekter av de kraftiga resursnedskärningar som skedde i början och mitten av 90-talet. De barn som då behövde stöd fick det inte och det skulle då vara effekterna av detta vi ser i dagens betygsresultat. Det är givetvis en rimlig hypotes men underlaget från årets studier kan varken förkasta eller verifiera den. De närmaste åren får utvisa om de trender som rått sedan 1998 kan brytas.

De studier som rapporteras här ger inte tillräckligt underlag för att på något djupare plan förklara eller förstå vad som händer i skolan och vad som är effekter av det ena eller det andra. Studierna ger vissa bilder av hur behörighetskraven och deras effekter kommit till uttryck vid intervjuer och samtal. De försöker också ge röst åt de intervjuades egna uppfattningar om behörighetskraven och deras effekter. Den bild som förmedlats får ses som en pusselbit bland många andra som vi också behöver i våra försök att förstå vad som sker i skolan och varför just det som sker sker och inte något annat. Och kanske också för att vi ska förstå varför vi gör det vi gör, och vad det vi gör gör.

Slutsatser och förslag

De slutsatser och förslag som här presenteras bygger på resultaten av alla studier som genomförts under de tre år regeringsuppdraget gällt.

Behörighetsreglerna infördes eftersom måluppfyllelse i dessa tre ämnen sågs som minimikrav för att klara studier på gymnasieskolans nationella och specialutformade program. Skolverkets statistik visar emellertid att andelen elever som lämnar gymnasieskolan utan fullständiga betyg ökar (se figur 10). Även om de första eleverna som började gymnasieskolan efter behörighetskravens ikraftträdande lämnar gymnasieskolan först våren 2001, och således inte ingår i föreliggande statistik, finns det ingenting i de genomförda studierna som tyder på att trenden skulle komma att ändras. Behörighetskraven har således enligt de genomförda studierna inte lett till en högre måluppfyllelse i gymnasieskolan.

De studier som Skolverket genomfört och som redovisas i föreliggande rapport pekar på att nackdelarna med reglerna är större än fördelarna.

Följande *fördelar* har kunnat noteras.

- Behörighetsreglerna tydliggör kommunens och skolans ansvar när det gäller att ge stöd till elever i behov av sådant.
- Behörighetskraven får vissa elever att inse allvaret i sin skolsituation och öka sina ansträngningar att nå målen.

Följande *nackdelar* har kunnat konstateras.

- Grundskolorna tenderar under de avslutande åren att bli treämnesskolor genom att i stort sett alla stödresurser inriktas mot svenska/svenska som andraspråk, engelska och matematik.
- Elever som riskerar att inte nå målen får ta tid från andra ämnen för att läsa behörighetsämnen med påföljd att deras skoltillvaro blir trist och enformig och att de får kunskapsbrister i övriga ämnen.
- Vissa delar av skolans kunskapsuppdrag överbetonas på bekostnad av demokratiuppdrag och bildningsuppdrag.
- Betygsstressen ökar och leder till en instrumentell kunskapssyn och en fokusering på skriftliga prov.
- Kommunerna tenderar att endast intressera sig för resultaten i de tre behörighetsämnena.
- Konsekvenserna av att inte bli behörig upplevs som orimliga och alltför drastiska av elever, föräldrar och lärare på grund av individuella programmets dåliga rykte och låga status.
- Ensidiga satsningar på de behörighetsgivande ämnena i grundskolan medför att många elever når målen i dessa ämnen men inte i andra med påföljd att de kommer in på nationella program med mycket låga meritvärden. Erfarenheterna visar att dessa elever har svårt att klara målen. Överströmningen från nationella program till individuella programmet ökar och erfarenheterna visar att det är svårt för sådana elever att på nytt komma tillbaka till ett nationellt program.

Förslag: Eftersom de negativa konsekvenserna av behörighetsreglerna överväger och eftersom de behörighetsgivande ämnena även utan behörighetskrav betonas på grund av sin traditionellt starka ställning och genom nationella prov föreslår Skolverket att de särskilda behörighetskraven på betyget Godkänd i svenska/svenska som andraspråk, engelska och matematik ändras.

SKOLVERKETS UPPDRAG

Skolverket har i regleringsbrevet för 1999 fått i uppdrag att under tre år studera konsekvenserna av de behörighetsregler för tillträde till nationella program i gymnasieskolan som började tillämpas i och med antagningen 1998.

Skolverkets uppdrag skulle redovisas 15 augusti vart och ett av åren 1999, 2000 och 2001. I regleringsbrevet anges att Skolverket särskilt ska följa

vilka konsekvenser de nya behörighetsreglerna till gymnasieskolan har fått, hur verksamheten i grundskolan har påverkats, hur kommunerna följt upp elever som inte klarat behörighetsreglerna, omfattningen vad gäller antalet elever med ofullständiga slutbetyg samt vad eleverna erbjudits för alternativa studier t.ex. inom ramen för det individuella programmet. (Regleringsbrev enligt regeringsbeslut 49, 1998-12-17)

Den första avrapportering av uppdraget redovisades 1999-08-13 (Dnr 98:130), den andra 2000-08-15 (Dnr 2000:02255). I den nu föreliggande rapporten redovisas det tredje årets studier vad avser de delar i uppdraget som gäller behörighetsreglernas konsekvenser på verksamheten i grundskolan.

Rapporten är disponerad så att först ges en kort resumé över resultaten från de två första årens studier. Därefter presenteras resultaten av det tredje årets undersökningar och ett försök till sammanfattande analys och diskussion.

BAKGRUND

I detta avsnitt redovisas kortfattat behörighetskravens ursprung samt resultaten i den första och andra redovisningen av uppdraget samt de frågeställningar som i den senare formulerades inför uppdragets tredje och avslutande år. Ett par närliggande regeringsuppdrag beskrivs kortfattat.

Behörighetskraven

Reglerna om behörighet föreslogs 1993 (Proposition 1992/93:250) men trädde i kraft 1 juli 1997. Våren 1998 var det första året då elever lämnade år 9 med betyg enligt det nu gällande betygssystemet och läsåret 1998/99 tillämpades behörighetsreglerna för första gången. Behörighetskraven kan ses som en uppmjukning av Betygsberedningens (SOU 1992:86) förslag att kravet för behörighet skulle vara Godkänd i alla ämnen i slutbetyget. I propositionen reser regeringen också frågan att behörighetskraven skulle gälla vissa för det valda programmet särskilt viktiga kärnämnen förutom de tre aktuella behörighetsämnen. Riksdagen bestämde dock i enlighet med propositionen att de tre ämnena svenska/svenska som andraspråk, engelska och matematik skulle gälla som behörighetskrav för de nationella och specialutformade programmen. Det motiv som angavs i propositionen var att

Elever som i den nya grundskolan inte når godkänd nivå i något av de grundläggande ämnena svenska, matematik och engelska bör emellertid enligt regeringens bedömning hänvisas till studier på ett individuellt program i gymnasieskolan. De saknar enligt regeringens bedöm-

ning förutsättningar för att följa undervisningen på ett nationellt program innan de kompletterat sina kunskaper på individuellt program. Det innebär i princip att det generellt, dvs. för alla nationella program, ställs upp behörighetskrav på godkänd nivå i svenska, engelska och matematik från grundskolan. (s. 61).

Ett antagande som låg till grund för införandet av behörighetskraven var att andelen elever som klarar målen i gymnasieskolan skulle öka när alla elever som antogs hade godkända betyg i de viktiga färdighetsämnena svenska, engelska och matematik. Denna förhoppning har dock kommit på skam genom att andelen elever som inte når målen i gymnasieskolan tvärt emot antagandet ökat för varje år (Skolverkets rapport 196).

Redovisningen av uppdraget 1999

I 1999 års rapport gavs en redovisning av de förarbeten och bestämmelser som ligger till grund för det rådande regelverket. Dessa kommer inte att upprepas i årets rapport. I 1999 års rapport redovisades exempel på kommuners insatser i grundskolan, i arbetet med övergången mellan grundskola och gymnasieskola och i arbetet med det individuella programmet. Som underlag användes olika studier som framför allt Skolverket, men även t.ex. Lärarförbundet genomfört, samt synpunkter som framkommit vid seminarier med skolledare.

I rapporten konstateras att sommarskolor förekommer främst för elever som inte klarat betyget Godkänd i år 9 och i mindre utsträckning för elever från år 8. Insikten om behovet av tidiga insatser tycks dock ha ökat i kommunerna. Möjligheten att förlänga grundskoletiden för en elev hade utnyttjats i liten utsträckning. Kommunerna ansåg i allmänhet att sommarskolor och det individuella programmet är bättre alternativ. Vidare konstaterades i rapporten att antalet elever på det individuella programmet ökat i ett stort antal kommuner.

I rapporten redovisades också resultat från en då pågående studie av lärares och rektorers uppfattningar om grundskolans arbete med mål att uppnå i år 9¹. Den studien tycktes bland annat peka på att de tillfrågade lärarna och skolledarna ansåg att det hände att elever blir godkända trots att de inte bedömdes uppfylla målen. Av enkätresultaten tycktes även framgå att det förekom mer eller mindre förtäckta påtryckningar från olika håll med syfte att godkänna elever trots tveksam måluppfyllelse. I varje fall föreföll det som om många lärare själva ansåg sig utsatta för påtryckningar eftersom närmare fyra av tio svarade jakande på en sådan fråga (två av tio rektorer gav samma svar).

Redovisningen av uppdraget 2000

Under det andra året genomfördes en enkätstudie riktad till rektorer vid 300 stratifierat utvalda grundskolor. Att kraven på betyget Godkänd i tre ämnen hade påverkat arbetet i grundskolan framkom i både enkätundersökningen och i de kommunrapporter från den nationella kvalitetsgranskningen 2000 som utgjorde det främsta empiriska underlaget för rapporten. Nio av tio rektorer ansåg enligt enkäten att undervisningen förändrats och att insatser som mindre grupper, nivågrupperingar, resurslärare och sommarskolor satts in

¹ *Grundskolors arbete med mål att uppnå i år 9 – en kartläggning*. Projektrapport 1999-08-23, Skolverket, Stockholm.

för att öka andelen godkända elever. Enligt enkäten hade vidare många rektorer haft tillgång till extra resurser för de elever som hade svårigheter. Men även de rektorer som ej fått extra resurser sade sig ha satsat mer än tidigare på elever som riskerade att inte bli behöriga.

Den statistikredovisning, baserad på Skolverkets uppföljningsstatistik, som gjordes visade att andelen elever som inte var behöriga ökat trots att extra stödinsatser sätts in. Ökningen gällde även den grupp elever som inte hade betyg i 16 ämnen och andelen elever som gick direkt till gymnasieskolans individuella program. En markant ökning av antalet elever som gick från år 9 till det individuella programmet kunde ses i statistiken vid en jämförelse av åren 1997 och 1998. Andelen steg från 5,5 procent till 8,0 procent. Det förefaller troligt att den ökningen berodde på att 1998 var det första året behörighetsregeln tillämpades.

Ökningen fortsatte 1999 till 8,7 procent. Eftersom extra resurser enligt rektorerna hade satts in föreföll det något märkligt att ökningen var så stor men en förklaring ansågs vara det korta tidsperspektivet. Effekten av de insatta åtgärderna bedömdes ännu inte ha hunnit återspegla sig i resultaten.

Vissa skolor tycktes av underlaget att döma koncentrera resurserna enbart på de tre behörighetsämnena. Det gjorde att vissa elever visserligen kom in på ett nationellt program men de bristfälliga kunskaperna i övriga ämnen ansågs få till följd att de troligen skulle få svårigheter att klara studierna i gymnasieskolan.

Det individuella programmets låga status omvittnas rätt enhälligt i rapporterna från kvalitetsgranskningarna. Trots det fanns det många elever som trivdes på det individuella programmet.

Frågeställningar inför det fortsatta arbetet

I den andra rapporten formulerades några frågeställningar som bedömdes viktiga att studera under uppdragets sista år.

Av betygsstatistiken framgick att andelen elever som inte nådde behörighet ökade trots att skolorna enligt enkätresultaten uppmärksammar elevernas svårigheter tidigare och tillför mer resurser. Inför slutredovisningen av uppdraget ansågs därför viktigt att närma sig granska hur arbetet med uppföljning av elevernas resultat under grundskoletiden går till. Hur används till exempel utvecklingssamtal, åtgärdsprogram, elevvårdskonferenser etc. i uppföljningsarbetet? När under elevens grundskoletid planeras och startar eventuella insatser? Vilken betydelse har mål att uppnå i år 5?

Vissa av resultaten visade att grundskolan fokuserar på de tre behörighetsämnena på de andra ämnenas bekostnad. Detta kan få till följd att eleverna visserligen blir behöriga men samtidigt får svårigheter i gymnasieskolan på grund av bristande kunskaper i de övriga ämnena. Det bedömdes därför som angeläget att ta fram betygsstatistik som gör det möjligt att jämföra betyg i de behörighetsgivande ämnena med betyg i andra ämnen, till exempel naturorienterande ämnen, samhällsorienterande och språk. En sådan statistik skulle kunna ge mer kunskap om behörighetskravens effekter på måluppfyllelsen i andra ämnen.

Andra regeringsuppdrag

I regleringsbrevet för år 2000 ålades Skolverket ett uppdrag ("regeringsuppdrag 8") som ligger nära det här redovisade.

I regleringsbrevet står bland annat beträffande regeringsuppdrag 8 att Skolverket ges i uppdrag att

Genomföra en studie av orsakerna bakom att elever lämnar grundskolan och gymnasieskolan utan fullständiga betyg samt till att en mindre grupp elever vid det individuella programmet inte går vidare till studier på nationellt eller specialutformat program. Skolverket skall i sammanhanget särskilt uppmärksamma elever med utländsk bakgrund och skall därvid även redovisa sambandet mellan antal år i svensk skola och studieresultat. Skolverket skall också uppmärksamma elever med funktionshinder och särskilt bedöma de insatser som görs för dessa målgrupper. Skolverket skall även uppmärksamma huvudmännens insatser för att andelen elever med fullständigt slutbetyg skall öka.

Även uppdrag 9 i regleringsbrevet för budgetåret 1999 har anknytningspunkter till det här redovisade uppdraget. I det uppdraget kan man läsa att

Skolverket skall följa elevströmmar till och från samt inom gymnasieskolan. Skolverket skall undersöka hur stor andel av eleverna, fördelat på program, som fullföljer sin utbildning på nationella respektive specialutformade program inom tre, fyra och fem år. Verket skall ägna uppmärksamhet åt i vilken utsträckning elever som går vidare till ett individuellt program klarar av att fullfölja studier på ett nationellt eller specialutformat program.

I synnerhet när det gäller det förstnämnda uppdraget ställs krav på avgränsningar mellan detta och det här redovisade uppdraget. Projektledarna har därför fört diskussioner som innebär en precisering av respektive uppdrags inriktningar.

STUDIER ÅR 3

Uppdraget är treårigt och här redovisas det sista årets studier beträffande den del av uppdraget som gäller behörighetskravens konsekvenser för grundskolan.

Inledning och syfte

De studier som genomförts under år tre av uppdraget bygger på de frågeställningar som formulerades i rapporten för år två. Detta innebär en analys av Skolverkets uppföljningsstatistik med syfte att

- beskriva andelen behöriga under de senaste åren, uppdelat på olika elevkategorier,
- undersöka hur andelen som inte når målen i behörighetsämnena ser ut jämfört med motsvarande andel i andra ämnen.

Vidare innebär det att en intervjustudie genomförts med syfte att undersöka

- om skolarbetets organisation är påverkad av och anpassad till de behörighetsgivande ämnena,
- vilken betydelse de behörighetsgivande ämnena har för elever och lärare i grundskolan under åren 4 – 9,
- vilken betydelse de behörighetsgivande ämnena har för andra ämnen,
- vad skolorna gör för att diagnosticera och åtgärda eventuella brister i måluppfyllelsen,
- hur information och kommunikation sker allmänt och med avseende på de behörighetsgivande ämnena,
- vilken betydelse behörighetsämnena har för elevernas val,
- vad olika grupper anser om behörighetskraven och deras konsekvenser.

I det följande redovisas först resultaten av den statistiska analysen och därefter resultaten av intervjustudien.

Statistiska förändringar

I det här avsnittet redovisas viss statistik från Skolverkets uppföljningssystem. Urvalet är gjort för att spegla utvecklingen under de tre år behörighetskraven till gymnasieskolan varit aktuella. Det gäller således elever som lämnat grundskolan år 9 våren 1998, 1999 och 2000.

Den statistik som redovisas gäller samtliga elever i riket samt samtliga flickor och pojkar. Dessutom redovisas statistik för elever med utländsk bakgrund,² totalt och särredovisat för flickor och pojkar.

Redovisningen gäller andelen elever som ej uppnått målen i ett eller flera ämnen, andelen som ej är behöriga för ett nationellt eller specialutformat program i gymnasieskolan, andel med betyg i minst 16 ämnen, genomsnittliga meritvärden mm. Dessutom redovisas andelen som inte uppnått målen i dels de tre behörighetsgivande ämnena och dels No-ämnen, So-ämnen och ”praktisk - estetiska” ämnen. Syftet med detta är att försöka utröna om man kan se skillnader i trender för de olika ämnena eller ämnesgrupperna eller om samma mönster gäller generellt. Även betygsutvecklingen generellt under de tre åren illustreras genom en beskrivning av meritvärdets förändring.

Allmän uppföljningsstatistik

Nedan följer ett urval ur den uppföljningsstatistik som redovisas årligen av Skolverket.

Antal elever

Tabell 1 ger en översiktsbild av antalet elever som lämnat grundskolans år 9 åren 1998, 1999 och 2000.

I tabellen kan man notera att meritvärdena stigit under de tre åren samtidigt som andelen behöriga till gymnasieskolans nationella och specialutformade program har minskat. Man kan också lägga märke till den påtagliga skillnad som rådde mellan flickor och pojkar våren 2000. Flickornas meritmedelvärden ligger drygt 20 poäng högre än pojkarnas, både för elever med svensk respektive utländsk bakgrund. Elever med utländsk bakgrund ligger som helhet knappt 20 poäng under elever med svensk bakgrund.

² Med utländsk bakgrund menas här elever födda utomlands samt elever födda i Sverige med båda föräldrarna födda utomlands.

Tabell 1. Antal elever som slutat år 9 vt 1998, 1999 och 2000 samt meritvärden och andel behöriga till gymnasieskolan. Dessutom fördelning av elever på olika skolhuvudmän, kön samt antal elever med utländsk bakgrund läsåret 1999/2000.

Läsår Huvudman Kön Bakgrund	Elever som avslutat åk 9			Genomsnittligt meritvärde	Andel (%) elever som är behöriga till gymnasieskolan
	Totalt antal	därav elever			
		med slutbetyg	med mål- och kunskapsrelaterade slutbetyg		
1997/98	97 258	96 260	95 825	201,2	91,4
1998/99 ¹⁾	96 647	95 603	95 177	202,1	90,3
1999/2000	99 957	98 788	98 239	202,9	89,4
därav					
Kommun	97 196	96 035	96 035	202,4	89,3
Fristående ²⁾	2 761	2 753	2 204	225,1	93,4
Pojkar	51 198	50 499	50 227	191,8	87,7
Flickor	48 759	48 289	48 012	214,6	91,3
Elever med utländsk bakgrund	14 803	14 423	14 333	185,1	78,6
därav					
Pojkar	7 585	7 351	7 308	174,5	76,3
Flickor	7 218	7 072	7 025	196,2	81,0

¹⁾ Uppgifterna för 1998/99 har korrigerats efter publicering av skolverkets rapport nr 181, Barnomsorg och skola i siffror 2000 – del 1. 88 elever har lagts till "Antal elever som avslutat åk 9".

²⁾ Fristående skolor inkluderar riksinternaten vars huvudman i ett fall är ett kommunalt bolag.

Andel elever som inte nått målen

Tabell 2 visar andelen elever som inte uppnått målen i ett eller flera ämnen under de tre åren.

Tabell 2. Andel elever vt 1998, 1999 och 2000 som ej nått målen i ett, två eller flera ämnen samt andel elever helt utan betyg. Materialet är uppdelat på hela riket, pojkar och flickor samt på elever med utländsk bakgrund ävenledes uppdelat på pojkar och flickor.

	Andel elever som ej uppnått målen								
	i ett ämne (%)			i två el flera ämnen (%)			i alla ämnen (%)		
	vt-98	vt-99	vt-00	vt-98	vt-99	vt-00	vt-98	vt-99	vt-00
Hela riket	7,2	7,8	8,1	12,1	13,8	15,0	1,0	1,1	1,2
-därav pojkar	8,2	8,8	9,2	14,5	16,4	17,6	1,2	1,3	1,4
-därav flickor	6,3	6,8	6,9	9,6	11,1	12,2	0,9	0,9	1,0
Elever med utländsk bakgrund	9,9	10,2	9,9	21,8	23,3	25,5	2,3	2,6	2,6
-därav pojkar	10,7	11,0	11,0	25,2	26,7	29,3	2,4	3,2	3,1
-därav flickor	9,0	9,3	8,9	18,3	19,7	21,6	2,2	2,1	2,0

Av tabellen framgår att andelen elever som inte uppnått målen i ett eller i två eller flera ämnen ökar för samtliga kategorier. En jämförelse av "Hela riket" med "Elever med utländsk bakgrund" visar att skillnaden inte är så stor när det gäller elever som ej nått må-

len i ett ämne men däremot betydande när det gäller två eller flera ämnen. Detta tyder på att när elever med utländsk bakgrund inte lyckas nå målen så gäller det ett flertal ämnen. I synnerhet pojkar med utländsk bakgrund tycks ha en negativ trend men i samtliga grupper ökar andelen som ej når målen i två eller flera ämnen.

Andelen som inte får betyg i något ämne har under de tre åren ökat med en tiondels procentenhet per år. 1998 var det sammanlagt 998 elever som inte fick något betyg, 1999 var det 1044 och 2000 slutligen 1169 elever. Cirka en tredjedel av dessa är elever med utländsk bakgrund.

Andel elever behöriga till gymnasieskolan mm.

Andelen elever behöriga till nationellt eller specialutformat program visas i tabell 3.

Tabell 3. Andel elever vt 1998, 1999 och 2000 behöriga till nationellt eller specialutformat program, uppdelat på olika kategorier av elever.

	Andel elever behöriga till nationellt- eller specialutformat program (%)		
	vt-98	vt-99	vt-00
Hela riket	91,4	90,3	89,4
-därav pojkar	89,8	88,6	87,7
-därav flickor	93,1	92,1	91,3
Elever med utländsk bakgrund	80,4	79,6	78,6
-därav pojkar	77,7	77,1	76,3
-därav flickor	83,2	82,1	81,0

Av tabell 3 framgår att andelen behöriga sjunker över de tre åren. Dock är minskningstakten inte särskilt stark, en knapp procentenhet per år. Detta är ganska små förändringar om man jämför med förändringstakten i tabell 2.

Hur stor andel av eleverna får då betyg i minst 16 ämnen? Tabell 4 visar utvecklingen.

Tabell 4. Andel elever med betyg i minst 16 ämnen. Alla elever och elever med utländsk bakgrund samt pojkar och flickor

	Andel elever med betyg i minst 16 ämnen (%)		
	vt-98	vt-99	vt-00
Alla	83,4	81,3	80,1
-därav pojkar	80,0	77,9	76,6
-därav flickor	86,9	84,9	83,8
Elever med utländsk bakgrund	72,3	70,0	68,4

Här kan man återigen notera en stadigt minskande andel inom alla kategorier.

Om man i stället undersöker andelen elever med betyg i färre än 16 ämnen ser man som väntat att andelen ökar (tabell 5). I tabell 5 ingår dock inte den dryga procent elever som inte får något betyg (se tabell 2).

Tabell 5. Andel elever med betyg i färre än 16 ämnen. Alla samt uppdelat på pojkar och flickor samt för elever med utländsk bakgrund.

	Andel elever med betyg i färre 16 än ämnen (%)		
	vt-98	vt-99	vt-00
Alla	15,6	17,6	18,7
-därav pojkar	18,8	20,9	22,0
-därav flickor	12,2	14,2	15,2
Elever med utländsk bakgrund	25,5	27,3	29,0

Man kan kanske notera att *ökningstakten* minskat något för vissa kategorier även om ökningen fortgått, från cirka två procentenheter mellan 1998 och 1999 till cirka en procentenhet mellan 1999 och 2000. Dock kan man inte dra alltför långtgående slutsatser av detta.

Meritvärden

När det däremot gäller meritvärdet³ kan man notera en *ökning i medelvärdet* för såväl totalgruppen som för flickor och pojkar (tabell 6). Den enda grupp som visar en minskning är pojkar med utländsk bakgrund mellan 1999 och 2000. Man kan också notera att flickorna har en större ökning

Tabell 6. Genomsnittligt meritvärde efter år 9 1998, 1999 och 2000, uppdelat på olika kategorier av elever.

	Genomsnittligt meritvärde efter år 9		
	vt-98	vt-99	vt-00
Hela riket	201,2	202,1	202,9
-därav pojkar	190,9	191,3	191,8
-därav flickor	212,0	213,5	214,6
Elever med utländsk bakgrund	184,1	185,3	185,1
-därav pojkar	175,0	175,3	174,5
-därav flickor	193,5	195,5	196,2

Trots att andelen behöriga till gymnasieskolan minskar, liksom andelen som når målen i ett eller flera ämnen, så ökar alltså meritvärdet. Det är ingen dramatisk ökning men en

³ Meritvärdet är poängsumman för de 16 bästa ämnena där G=10 , VG= 15 och MVG= 20 poäng. I materialet ingår elever med betyg i minst ett ämne.

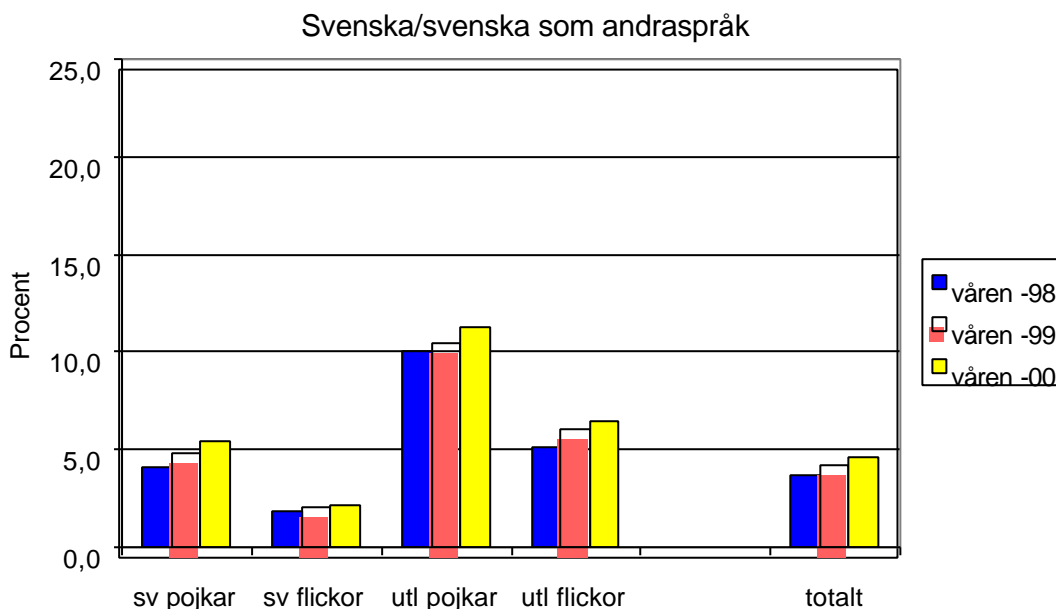
trend som går i motsatt riktning mot övriga. Det betyder att det skett en ökad divergering av betygen, det vill säga samtidigt som fler elever ej når målet är det fler elever som tilldelas de högre betygen.

Andel elever som ej når målen i olika ämnen och ämnesgrupper

Eftersom behörighetsämnena är i fokus för föreliggande studie finns det anledning att särskilt granska de tre behörighetsgivande ämnena. Det finns emellertid också anledning att studera övriga ämnesgrupper för att försöka utröna om det finns några skillnader mellan utvecklingen i olika ämnen och ämnesgrupper.

Svenska och svenska som andraspråk

Figur 1 visar andelen elever uppdelade på olika kategorier som inte uppnår målen i svenska eller svenska som andraspråk.

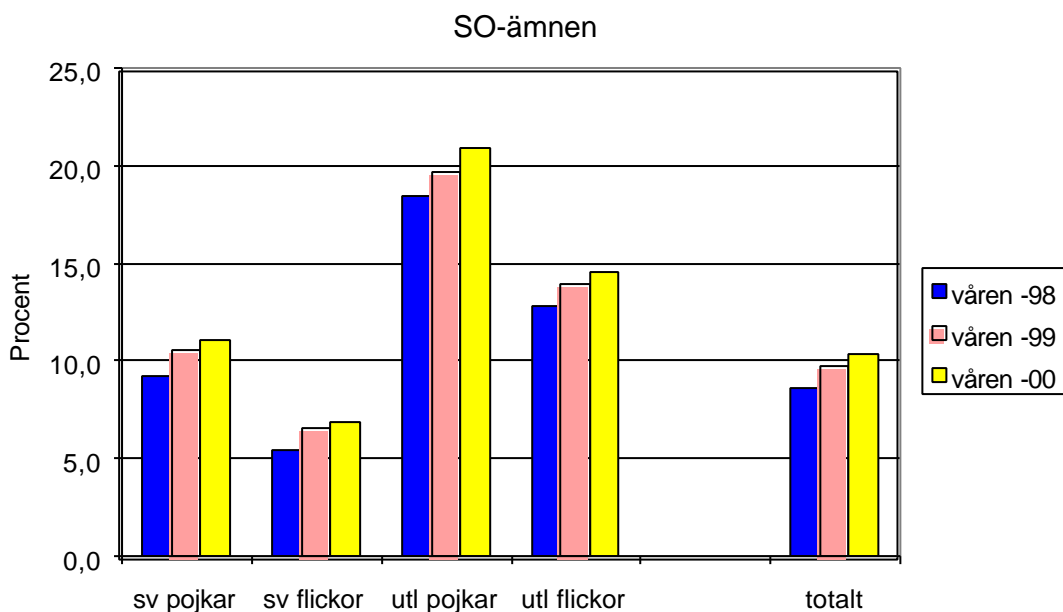


Figur 1. Andel elever år 9 som inte uppnått målen i svenska eller svenska som andraspråk vt. 1998, 1999 och 2000, uppdelat på olika undergrupper samt totalt.

Man kan notera att andelen som ej når målen ökar i samtliga fyra grupper under de tre åren. Flickor med svensk bakgrund är den grupp som klarar sig bäst, ökningen är minst och andelen som inte når målen är lägst, drygt 2 procent. Den andra ytterligheten är pojkar med utländsk bakgrund, där tycks ökningstakten tillta och där är nivån högst med cirka 11,3 procent som inte klarade målen våren 2000.

So-ämnen

Som jämförelse kan man betrakta figur 2, som visar utvecklingen för So-ämnen under de tre åren. Figuren visar andelen som inte nått målen i minst ett av de ämnen som ingår i So, det vill säga geografi, historia, religion och samhällskunskap. Dessutom får cirka en fjärdedel av eleverna blockbetyg i So. För att få ett godkänt blockbetyg krävs minst betyget G i vart och ett av de ingående ämnena.



Figur 2. Andel elever år 9 som inte uppfyllt målen i minst ett av de ämnen som ingår i So vt. 1998, 1999 och 2000, uppdelat på olika undergrupper och totalt.

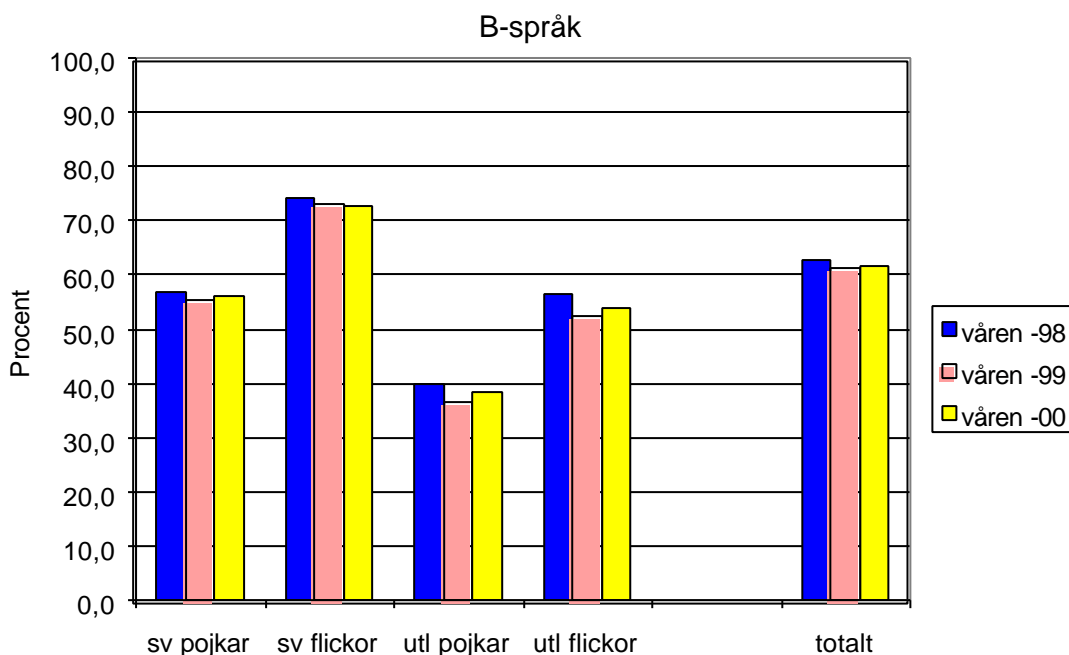
Mönstret är mycket likartat om man jämför med figur 1, men nivån är cirka dubbelt så hög i samtliga grupper. Detta har dock delvis sin förklaring i att det här rör sig om en grupp på fyra olika ämnen. Om man ser på andelen som ej når målen i respektive ämne våren 2000 är det för elever med blockbetyg i So 7,5 procent (det gäller ungefär en fjärdedel av eleverna), i geografi 7,9 procent, i historia 7,5 procent, i religion 7,2 procent och i samhällskunskap 7,3 procent. Skillnaden mellan olika ämnen är således inte särskilt stor (se bilaga 1).

Det är emellertid inte de absoluta nivåerna som är mest intressanta i det här sammanhanget utan de trender man kan iakttä. Dessa visar att utvecklingen är densamma i So som i svenska. Av andra undersökningar framkommer att tid ibland tas från So för att läsa svenska. Av figur 1 och 2 kan man dock inte dra några säkra slutsatser. Om det är så att tid tas från So för att läsa svenska skulle det visserligen kunna förklara en del av den ökande andelen som ej når målen i So. Samtidigt ökar emellertid andelen som inte når målen även i svenska. Om tid tas från So tycks den således inte resultera i minskad andel som inte når målen i svenska eller svenska som andraspråk. Det skulle med andra ord inte ge några nämnvärda resultatförbättringar att läsa svenska på So-tid.

B-språk

Nu är det emellertid inte enbart från So tid tas. I själva verket tyder de studier som gjorts (t.ex. Kvalitetsgranskning 2000) på att det framför allt är från språkvalet extra tid tas till svenska (och engelska).

Figur 3 visar hur stor andel av eleverna som läser B-språk under de tre aktuella åren.



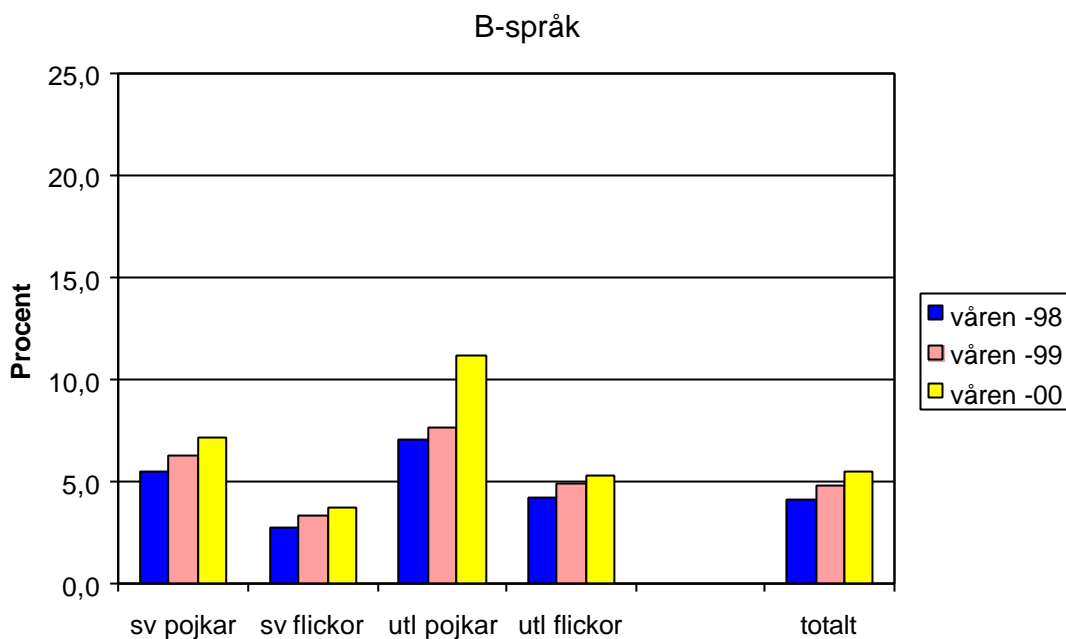
Figur 3. Andel elever som läst B-språk vt år 9 1998, 1999 och 2000, uppdelat på olika undergrupper och totalt.

Av figur 3 framgår att andelen som läser B-språk ligger tämligen oförändrat på drygt 60 procent för gruppen "totalt". Lägsta andelen har pojkar med utländsk bakgrund där knappt 40 procent läser ett B-språk. Högst ligger flickor med svensk bakgrund med drygt 70 procent men med en svagt sjunkande andel. Anledningen till att "totalt" ligger så pass högt är att gruppen med utländsk bakgrund utgör cirka 15 procent av samtliga elever. De påverkar alltså totalbilden förhållandevis lite.

Av dem som inte läser B-språk har en mindre del undervisning i modersmål, svenska som andraspråk eller teckenspråk (jämför bilaga 1). Av bilagan framgår inte hur många som läser svenska som andraspråk i stället för svenska och hur många som läser ämnet som språkval. I vilket fall är det dock en mindre del av de som inte läser B-språk som läser enligt något av ovanstående alternativ. Det stora flertalet av de 40 procent som inte har B-språk använder därmed språkvalet som förstärkning i engelska och/eller svenska.

I stort sett lika stor andel av eleverna har enligt figur 3 således använt språkvalet som förstärkning av svenska och engelska under de tre aktuella åren. Av figur 1 framgår emellertid att andelen som inte når målen i svenska eller svenska som andraspråk varit stigande under samma tid. Tid för språkval används således till svenska och till viss del används också tid från So (i det senare fallet är omfattningen mer osäker och antagligen betydligt mindre än för språkvalet). Trots detta ökar andelen som inte når målen i svenska liksom andelen som inte når målen i alla So-ämnen, medan andelen som läser B-språk ligger i stort sett stilla. Något uppenbart samband är svårt att se.

Om man tittar på hur stor andel av de cirka 60 procent av eleverna som läser B-språk klarar måluppfyllelsen blir bilden som i figur 4.



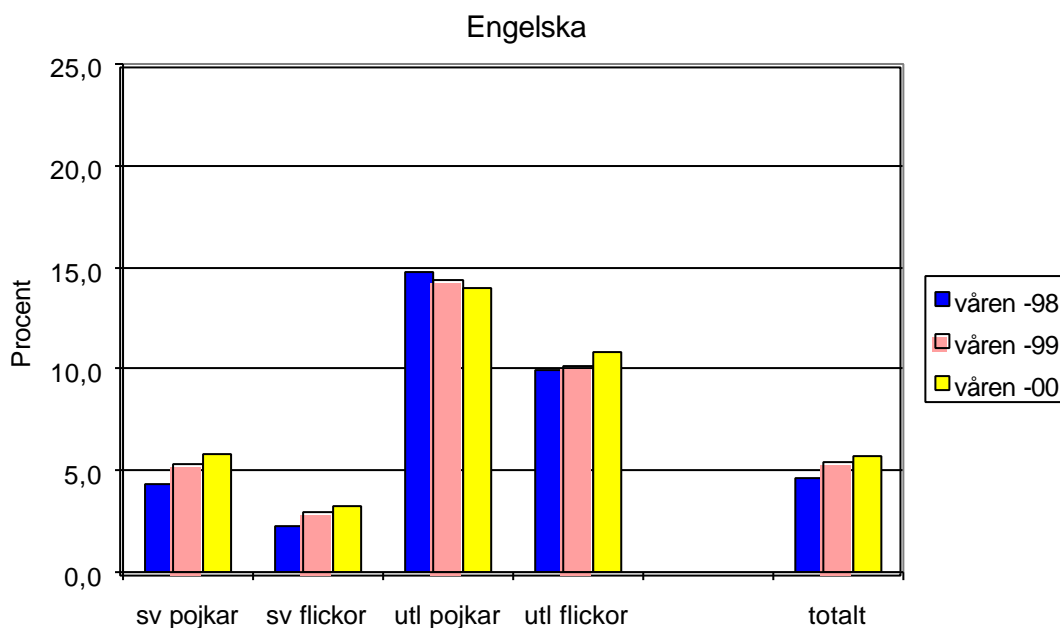
Figur 4. Andel av dem som läser B-språk år 9 som inte nått målen vt. 1998, 1999 och 2000, uppdelat på olika undergrupper och totalt.

Av figuren framgår att tendensen är densamma bland de elever som läser B-språk som den är i svenska och So. Andelen som inte når målen ökar och i synnerhet ökar den för pojkar med utländsk bakgrund.

Engelska

Av dem som ej läser B-språk kan man gissa att flertalet använder språkvalet för att läsa engelska. Hur ser då bilden ut i detta ämne under de tre åren? Finns det något som tyder på att språkvalet bidrar till att fler klarar målen i engelska? Figur 5 visar situationen i engelska under de tre aktuella åren.

I figur 5 kan man i varje fall se *en* trend som går emot övriga. Det är pojkar med utländsk bakgrund som visar en avtagande andel som inte når målen. Men för de tre övriga grupperna är trenden den gängse, det vill säga andelen ökar. *Ökningstakten* tycks dock här snarast vara avtagande och möjligen kan man förvänta sig en vändning om utvecklingen fortsätter som hittills.



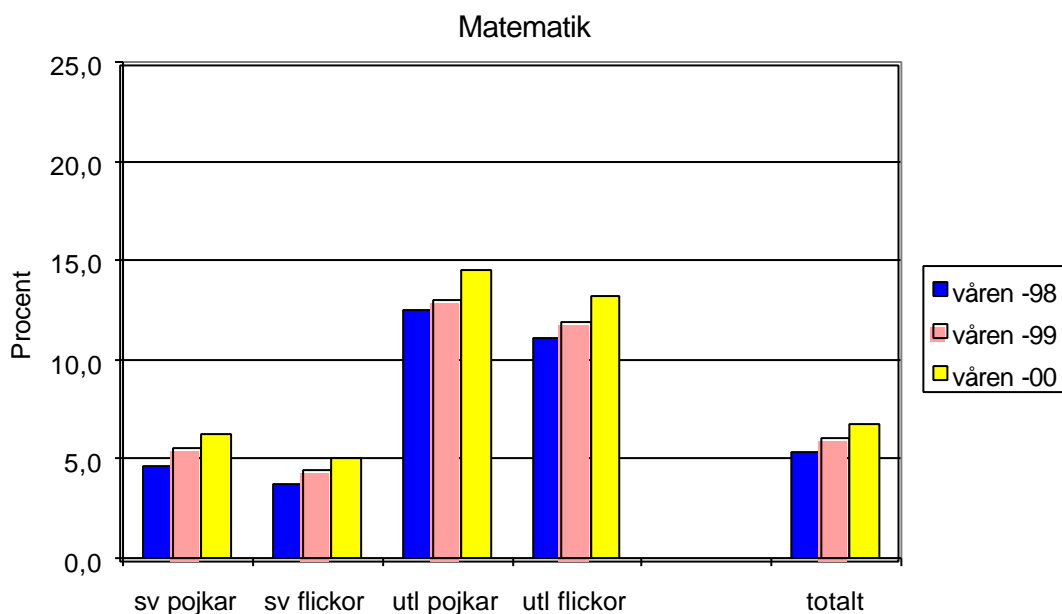
Figur 5. Andel elever år 9 som inte nått målen i engelska vt 1998, 1999 och 2000, uppdelade på undergrupper och totalt.

Matematik

När det gäller det tredje behörighetsgivande ämnet, matematik, så kopplas det ofta ihop med de naturorienterande ämnena. Det finns därför anledning att jämföra matematik med dessa ämnen. Hypotesen är att om tid i ökad utsträckning tas från No för att arbeta med matematiken så borde andelen som inte når målen i matematik minska. Å andra sidan borde den tid som tas från No leda till att fler inte klarar målen i dessa ämnen.

Figur 6 visar situationen i matematik under de tre åren.

I matematik är skillnaden mellan flickor och pojkar mindre än i svenska och engelska. Även i matematik är det elever med utländsk bakgrund som har svårast att nå målen. Trenden är också här negativ genom att andelen ökar och det gäller för varje undergrupp. Dessutom tycks ökningstakten tillta för elever med utländsk bakgrund medan förfaller jämnare för elever med svensk bakgrund. Frågan är i vanlig ordning om några slutsatser kan dras.



Figur 6. Andelen elever år 9 som ej uppnått målen i matematik vt. 1998, 1999 och 2000, uppdelat på olika undergrupper samt totalt.

På det nationella ämnesprovet i matematik läsåret 1999/2000 var det en oproportionerligt stor andel (16 %) av eleverna som inte nådde målen (tabell 7). Detta kan jämföras med andelen som inte fick betyg när de lämnade år 9 våren 2000 (6,7%).

Tabell 7. Fördelning av provbetyg på olika ämnesprov läsåret 1999/2000.

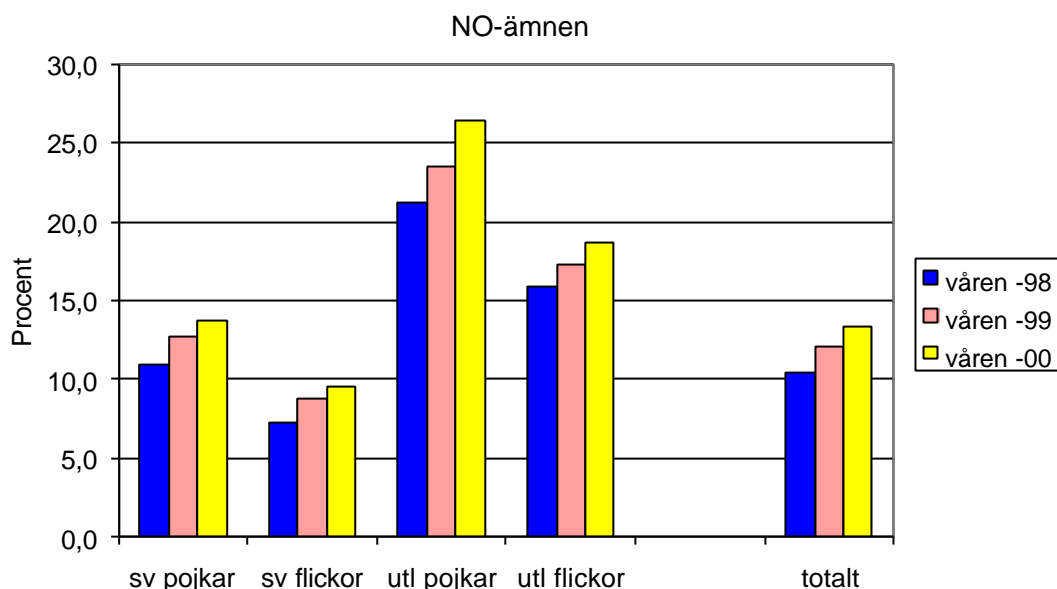
Ämne	Andel (%) elever som erhållit visst provbetyg eller ej nått målen i ämnet enligt provet												Merit poäng Totalt
	Totalt				Poikar				Flickor				
	G	VG	MVG	Ej nått målen	G	VG	MVG	Ej nått målen	G	VG	MVG	Ej nått målen	
Svenska	49	37	9	4	60	29	5	7	39	46	14	2	12,25
Matematik	51	27	6	16	51	27	6	16	51	27	6	17	10,35
Engelska	38	45	14	3	42	43	12	4	34	47	17	2	13,35

I vilken utsträckning det nationella provet haft betydelse för den ökande andel som inte fått betyg i ämnet är svårt att bedöma, men visst inflytande torde det rimligen haft. Om det förhållandevis dåliga provresultatet sedan beror på att elevernas kunskaper blivit sämre eller på att betygsgränserna på provet var strängare än vanligt är likaledes svårt att av-göra.

För ämnena svenska och engelska var andelen elever utan slutbetyg 4,0 respektive 5,7 procent (bilaga 1). En jämförelse med tabell 7 visar att för svenska sammanfaller andelen som inte nådde målen på provet med andelen som inte nådde målen enligt lärarnas bedömning medan lärarna i engelska hade en strängare bedömning än provet. I matematik var däremot lärarnas bedömning betydligt mildare än det nationella provets angivelser.

No-ämnena

Hur ser då bilden ut för de naturorienterande ämnena? Tyder den på att tid tas till matematik? Figur 7 visar andelen elever som inte nått målen i minst ett av ämnena kemi, fysik eller biologi eller fått blockbetyg i No, i de fall sådana tillämpas⁴. Det senare gäller cirka 13 procent av eleverna.



Figur 7. Andel elever år 9 som inte når målen i minst ett av ämnena biologi, kemi eller fysik vt. 1998, 1999 och 2000, uppdelat på undergrupper och totalt.

Mönstret känns välbekant. En ökande andel når inte målen. För No gäller samma förhållande som för So nämligen att andelen blir högre för gruppen av ämnen än för de enskilda ämnena. För No gäller vt 2000 att 8,5 procent inte nådde målen i biologi, 9,8 inte i fysik och 10,4 inte i kemi. Kemi var således det enskilt svåraste ämnet. För de elever som fick blockbetyg var det 10,4 procent som inte fick något betyg.

Även när det gäller matematik och No är det svårt att dra några slutsatser om sambanden mellan ämnena. Resultaten i No försämras genom att fler inte når målen. Detta skulle kunna tyda på att tid tas därifrån för att arbeta med behörighetsämnet matematik. Men å andra sidan försämras resultaten på samma sätt i matematik.

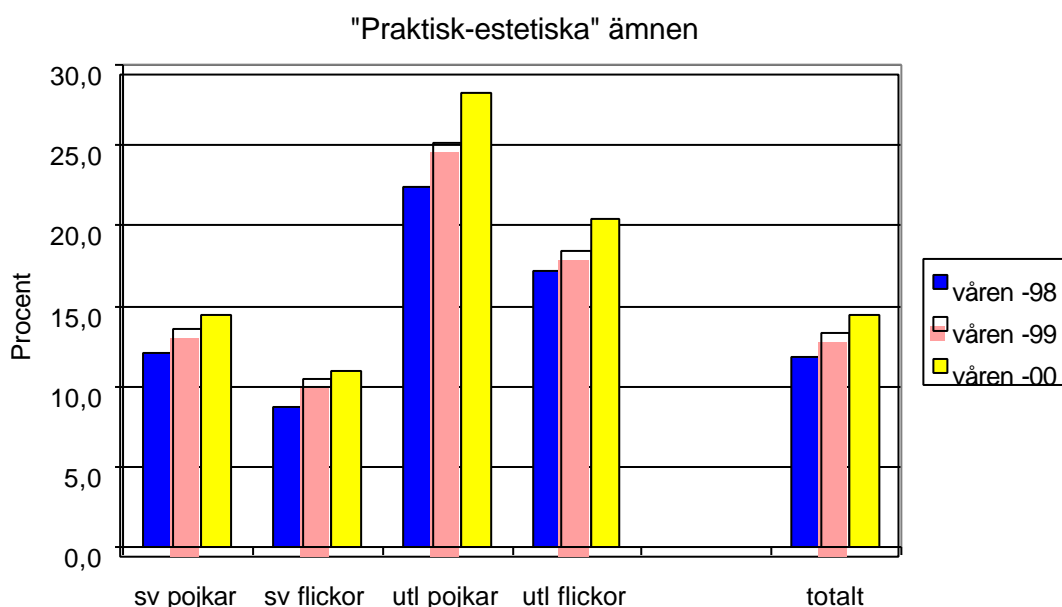
Det finns då två tänkbara förklaringar. För det första att resultatet i matematik skulle ha försämrats ännu mer om tid inte tagits från No. Eller för det andra att den tid som tas från No försämrar resultaten där men har inte någon märkbar inverkan på resultaten i matematik. Ett tredje lätt defaitistiskt alternativ är förstås att de som mer eller mindre gett upp hoppet om att nå målen inte anstränger sig ytterligare även om de ges tid att räkna på No-tid.

⁴ För att få blockbetyg måste målen vara uppfyllda i vart och ett av de ingående ämnena.

"Praktisk - estetiska" ämnen

Schemalagd tid av typen "tid för eget arbete", "projektarbete", "forskning", "egen planering", "tematid" eller liknande används inte sällan för extra arbete i behörighetsämnen. De duktiga eleverna har ofta rätt stor valfrihet medan elever i riskzonen oftast rekommenderas eller beordras att arbeta med behörighetsämnen. Olika ämnen brukar avsätta en del av sin timtilldelning till de friare aktiviteterna. Även de "praktisk – estetiska" ämnena bidrar med tid till detta och för elever som då arbetar med behörighetsämnen minskar möjligheterna att ägna sig åt de mer praktiskt eller estetiskt inriktade ämnena på den tid som blir över.

Figur 8 visar som avslutning på det här avsnittet hur situationen ser ut i den grupp av ämnen som brukat sammanföras under beteckningen praktiska och estetiska.



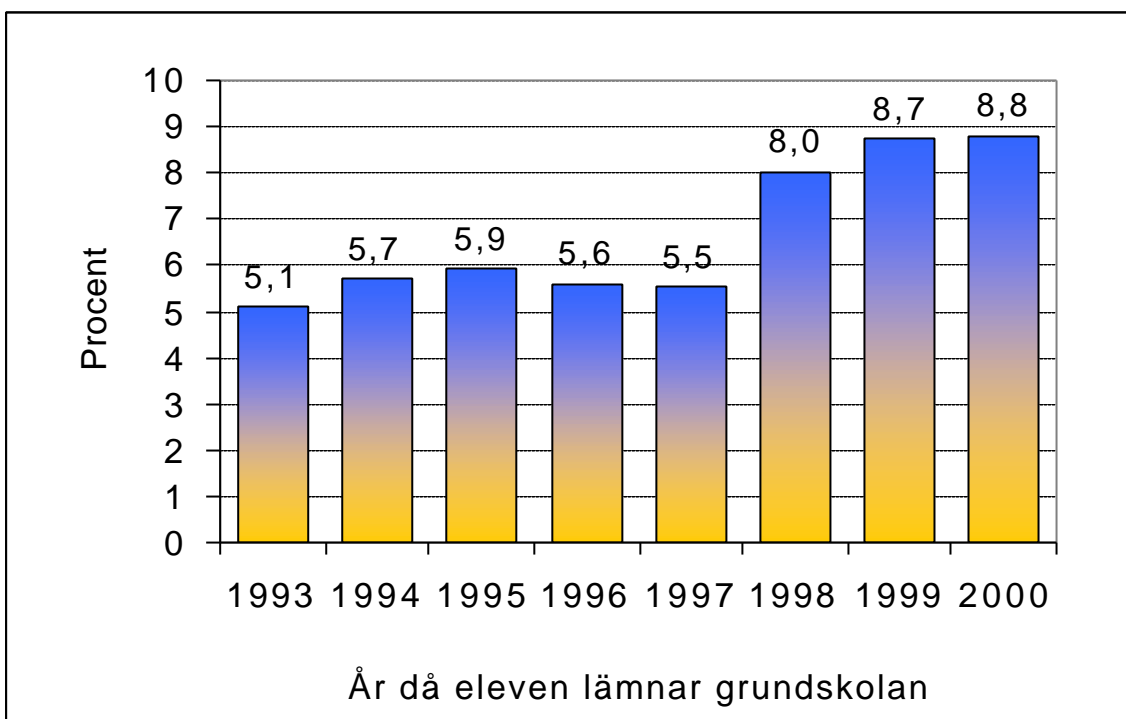
Figur 8. Andel elever som inte nått målen i minst ett av de praktiska eller estetiska ämnena vt år 9 åren 1998, 1999 och 2000, uppdelat på undergrupper och totalt.

Bilden i figur 8 ser vid det här laget välbekant ut. Trenden är densamma som för övriga ämnen. Nivån är dock i det här fallet betydligt högre än vad den är för de enskilda ämnen som ingår i gruppen. För de elever som lämnade grundskolan vårterminen 2000 gäller att andelen som inte nådde målen var: i bild 4,4 procent, i hemkunskap 5,0, i idrott och hälsa 7,2, i musik 5,2, i slöjd 3,6 och i teckning 6,2 procent (bilaga 1). Även om andelen som inte når målen är förhållandevis låg i vart och ett av ämnena är det ändå närmare 15 procent som inte klarar målen i alla sex ämnen och andelen tycks vara stigande.

Även i det här fallet är resultaten svårtolkade med undantag från den påtagliga trenden att andelen som inte når målen ökar.

Direktövergång från år 9 till IV

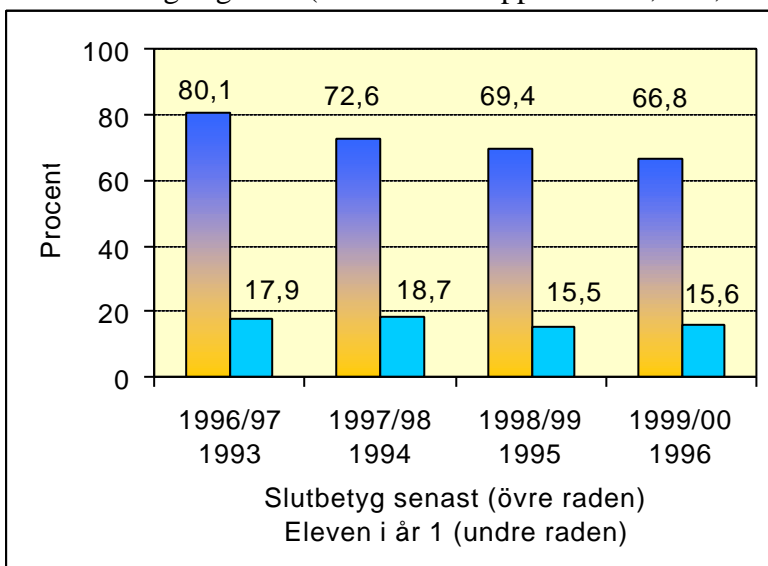
Andelen elever som går direkt från år 9 i grundskolan till individuella programmet visas i figur 9.



Figur 9. Andel elever som går direkt från år 9 till individuella programmet åren 1993 till och med 2000.

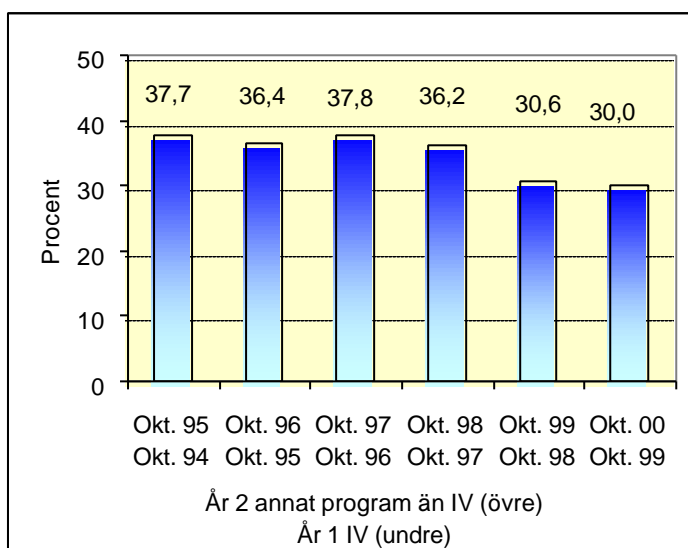
Behörighetsreglerna började tillämpas 1998 och man kan då notera en kraftig ökning i andelen som går direkt från år 9 till IV. Därefter har ökningen avtagit och skillnaden mellan år 1999 och 2000 är marginell.

När det gäller andelen elever som fått slutbetyg från gymnasieskolan inom fyra år är mönstret enligt figur 10 (Skolverkets rapporter 148, 167, 185 och 198).



Figur 10. Andel elever i gymnasieskolan som fått slutbetyg inom fyra år. Samtliga elever och elever som börjat på individuella programmet.

Om man granskar andelen elever som finns på individuella programmet i oktober år 1 och som ett år senare bytt till annat program blir bilden som i figur 11 (Skolverkets rapporter 103, 148, 167, 185 och 196).



Figur 11. Andelen elever som befunnit sig på IV oktober år 1 och som återfinns på annat program oktober år 2.

Vad man kan notera i figur 11 är att andelen som gått från individuellt program till ett nationellt program sjunkit mellan oktober 1998 och oktober 1999 samt mellan oktober 1999 och oktober 2000, dvs. de första åren behörighetskraven varit i kraft. Som framgår av figur 9 var det en större andel som gick direkt från grundskolan till IV hösten 1998 och 1999. Och figur 11 visar alltså att det av dessa var en mindre andel än tidigare som efter ett år gått över till ett annat program. Andelen elever på nationella program har således minskat dels som en konsekvens av att fler börjar på IV och dels som en konsekvens av att färre går från IV till ett nationellt program. Ett resultat som måste ses som tvärt emot det förväntade.

Sammanfattande diskussion

En utgångshypotes för de statistiska jämförelserna var att om tid tas från vissa ämnen och läggs på andra borde detta avspeglade sig i en ökande andel som inte når målen i de ämnen från vilka tid tas och en minskande andel i de ämnen till vilka tid ges. Hypotesen verifieras i så motto att andelen som inte får betyg ökar i de ämnen som avstår tid, So-ämnen, No-ämnen och ”praktisk – estetiska” ämnen.

Men hypotesen verifieras inte i sin andra del, att resultaten i de ämnen som får mer tid, det vill säga behörighetsämnena, förbättras. Bilden är nämligen likartad för alla ämnen. En ökande andel når inte målen. Slutsatsen blir att det sker en försämring över hela linjen.

En uppdelning av eleverna i undergrupper visar att elever med utländsk bakgrund klarar sig sämre än elever med svensk bakgrund, och att flickor klarar sig bättre än pojkar. Men trenden mot en ökande andel som inte får betyg är densamma i alla undergrupper.

Statistiken pekar på en oroande utveckling. Trots att 1999 års studie visade på att rektorerna ansåg att ökande resurser satsas på stödåtgärder så minskar andelen som klarar målen och andelen som blir behöriga för gymnasieskolans nationella och specialutformade program.

Av det statistiska underlaget kan man inte dra några slutsatser beträffande hanteringen av behörighetsämnenas ställning i skolan. Det har i olika sammanhang talats om att vi är på väg att få en treämnesskola där all uppmärksamhet skulle riktas mot svenska, engelska och matematik. Av det statistiska underlaget kan man inte dra några slutsatser i det avseendet. Det finns inget i resultaten som tyder på att resurser i ökande grad tas från övriga ämnen för att läggas på de behörighetsgivande. De trender man kan se är likartade för alla ämnen oberoende av om de är behörighetsgivande eller inte.

För att tränga bakom statistiken är det nödvändigt att gå närmare in på den verksamhet som bedrivs i skolorna. Vilken verklighet döljer sig bakom diagrammens staplar? Den intervjustudie som genomförts inom projektet syftar till att försöka bringa klarhet i den frågan.

När det gäller gymnasieskolan kan man konstatera att andelen som går direkt till IV ökar. I synnerhet var detta påtagligt när behörighetsreglerna trädde i kraft hösten 1998. Andelen som efter fyra år fått slutbetyg från gymnasiet minskar under de fyra åren från 1996/97 till 1999/2000 från 80 till 67 procent. Det bör dock observeras att de elever som börjat gymnasieskolan efter att behörighetskraven införts inte börjar lämna gymnasieskolan förrän vårterminen 2001.

Intervjustudien

Inledning

Under hösten 2000 har intervjuer genomförts vid ett tjugotal skolor runt om i Sverige. Syftet var att få en bild av vilka konsekvenser i olika avseenden de behörighetskrav som gäller för tillträde till gymnasieskolans nationella och specialutformade program får i grundskolan. Den primära uppgiften i uppdraget är att studera behörighetskravens effekter, det vill säga på vilka olika sätt som kraven på minst godkända betyg i svenska/svenska som andraspråk, engelska och matematik påverkar verksamheten i grundskolan. Skolan är emellertid ett komplext system där olika behov och krav enligt skolans nationella uppdrag ska uppfyllas. Det är därför svårt att studera konsekvenserna av en enskild förordning eller regel isolerat från andra regler och utan att ta hänsyn till samspelen mellan olika delar av skolans verksamhet. Eleverna ska uppnå kunskapsmål men de ska också utvecklas till självständiga människor med tilltro till sin egen förmåga. Vad händer då om man inte blir behörig för gymnasieskolan? Och vilken betydelse har behörighetskraven i relation till de nationella proven? Vilken betydelse har skolans organisation för möjligheterna att erbjuda stöd? Är betygssystemet rättvist och likvärdigt med den organisation skolan har? Vad betyder bristen på behöriga lärare? Vilken roll har föräldrarna? Är det betygs meritvärde eller behörighetskraven som bidrar mest till betygstressen? Frågelistan kan göras mycket lång.

Den här redovisningen kommer att återge erfarenheter som de genomförda intervjuerna gett inom områden som har med bedömning, betygssättning, stödåtgärder, arbets- och organisationsformer, information, val, medinflytande och liknande frågor att göra. Det övergripande perspektivet är dock knutet till de gällande behörighetskraven för tillträde till gymnasieskolan och deras konsekvenser för olika delar av skolans verksamhet.

Genomförande

Studien har genomförts i form av intervjuer med grupper av elever, lärare och annan personal samt föräldrar.

Urval

Urvalet av skolor har gjorts för att så väl som möjligt täcka in olika geografiska delar av Sverige men även olika kommuntyper samt områden med olika socioekonomisk status. I urvalet finns därför små glesbygdsskolor representerade liksom storstadsskolor, förortsskolor, skolor från medelstora och mindre städer och skolor från universitetsstäder med starka studietraditioner (se bilaga 2). Det är givet att det i en sådan heterogen samling av skolor finns stora skillnader. Därmed fås en bild av variationen i uppfattningar om, och tolkningar och tillämpningar av gällande regler. Det är emellertid även intressant att studera om det, trots de olikartade yttre omständigheterna, finns förhållanden av mer generell natur och att försöka utröna i vilken utsträckning sådana generella mönster är kopplade till det nationella styr- och regelsystemet.

Intervjuerna

Varje skola har intervjuats under en dag. Intervjuerna har genomförts av två personer. Den ena var expert anställd för uppdraget och den andra tillhör Skolverkets lokalorganisation för den region där skolan ligger. Anteckningar har förts under intervjuens gång. Noteringarna har därefter renskrivits och båda intervjuerna har granskat och enats om resultatet. Flertalet intervjuer genomfördes under november 2000, ett par under december.

Intervjuerna har genomförts i form av halvstrukturerade samtal. Ett intervjuschema har legat till grund för samtalen, men schemat har mer fungerat som ett stöd för minnet och samtalen har inte alltid löpt i den ordning schemat anger. Det innebär också att olika tid ibland ägnats åt olika frågor beroende på de intervjuade gruppernas intressen och på vilka frågor de funnit mest angelägna att diskutera. Även intervjuarnas olika intresseinriktningar har antagligen inneburit att olika intervjuer haft något olikartade förlopp och att tyngdpunkten i samtalen kan variera. Intervjuschemat finns i bilaga 3.

Sedan intervjuanteckningarna verifierats av medföljaren har den som genomfört intervjuerna gjort en sammanställning av resultaten i en särskild skolrapport. Dessa skolrapporter betraktas som internt arbetsmaterial och delges inte de intervjuade skolorna eftersom grupper som intervjuats försäkrats om att de utsagor olika personer gjort inte ska kunna identifieras. De enskilda skolrapporterna har i sin tur utgjort underlag för föreliggande rapport.

Intervjuade grupper

De olika skolor som valts ut att delta i undersökningen har med något undantag kunnat delta och har också på ett förtjänstfullt sätt hjälpt till med organisation och planering av skolbesöken. Sammanlagt intervjuades ca 450 personer. Från projektets sida framfördes önskemål om att få intervjuas skolledning och gärna studie- och yrkesvägledare (syv) och elevvårdspersonal. Därtill önskades en grupp lärare år 4-6, en grupp lärare år 7-9, en grupp elever år 4-6, en grupp elever år 7-9 och en föräldragrupp. I de allra flesta fall har dessa önskemål kunnat uppfyllas. För ett fåtal skolor saknas vissa elev- eller lärargrupper år 4-6. Det gäller främst i några fall då skolan enbart haft år 7-9. I något fall saknas föräldragrupp. I vissa fall har rektor varit bortrest eller inbokad på annan verksamhet men då har biträdande rektor eller andra personer i ledande ställning ställt upp som ersättare.

Intervjuernas giltighet och tillförlitlighet

Urvalet av de personer som intervjuats har således gjorts av skolledningarna på de deltagande skolorna. Intervjuerna har genomförts i form av gruppintervjuer med olika gruppstorlekar. I något fall har gruppen bestått av 8-9 personer, i andra fall har endast 1 eller 2 personer intervjuats. Gruppintervjuer betyder givetvis att olika personer i de olika grupperna har sagt olika saker. När det i anteckningarna anges att gruppen anser något innebär det ofta att någon sagt någonting och att övriga antingen instämt verbalt, nickat instämmande eller "tigtigt och samtyckt". När olika uppfattningar förekommit har ambitionen varit att försöka ge uttryck för detta i intervjuanteckningarna. Samtidigt är det förstås så att gruppintervjuer medför risk för att det främst är vissa dominerande personer, "kodbärare" eller "informella ledare", som kommer att fungera som talesmän eller taleskvinnor för hela gruppen. I de fall det finns dolda konflikter eller skilda uppfattningar inom områden som uppfattas som kontroversiella kan det då givetvis förekomma att de

framförda uppfattningarna inte är representativa för alla i gruppen, eller ens för majoriteten. Detta är en tänkbar felkälla som man bör vara medveten om när man tolkar och bedömer resultaten.

Någon mer rigorös kvalitativ metodik har inte varit möjlig att tillämpa inom de ramar som gäller för den aktuella studien. Ett tiotal personer har varit inblandade vid intervjuerna även om fyra har haft det huvudsakliga ansvaret för skolrapporterna. Diskussioner har förts om vad intervjuerna ska fokusera men givetvis har delvis olika tolkningar och bedömningar gjorts. Det gäller som alltid att bilden finns i betraktarens öga. Vad man ser och uppfattar är alltså inte bara beroende av vad man iakttar utan också av vilken förståelse man har och vilka föreställningar man bär med sig. Den bild som tecknas i den här rapporten får alltså ses som en sammanställning av ett antal mer eller mindre personligt präglade skisser.

Uppföljningsseminarium

För att få någon form av kvalitetssäkring och verifiering av att de synpunkter och slutsatser som redovisas är giltiga för de intervjuade skolorna kallades representanter för alla deltagande skolor till ett möte i januari 2001. Flertalet skolor deltog med någon representant (se bilaga 4). Vid detta möte presenterades en preliminär sammanställning av resultaten från intervjuerna och de olika skolrepresentanterna fick möjlighet att ge sina synpunkter på dessa. Några individuella skolresultat med angivande av skolans namn redovisades dock inte i enlighet med löfte till de intervjuade grupperna, utan mötet gällde de mer generella mönster och effekter som kunnat iakttas vid intervjuerna och besöken.

Syftet med den gjorda undersökningen har som nämnts inte varit att undersöka de enskilda skolorna utan att lyfta fram de mer generella mönstren. Varje skola har då bidragit med sina pusselbitar och även om det kan finnas vissa brister i tillförlitligheten när det gäller representativiteten för somliga grupper så ger rimligtvis de många olika grupperna tillsammans en någorlunda representativ bild av helheten. Den grupp som deltog vid seminariet i januari dominerades dock av skolledare vilket innebär att de synpunkter som framfördes främst representerar denna grupp.

Resultat

Först redovisas resultaten av skolintervjuerna och därefter synpunkter som framkom vid uppföljningsseminariet.

Intervjuerna

Resultatet av intervjuerna redovisas under några övergripande rubriker. Dispositionen är gjord med tanke på vilka faktorer som kan tänkas ha betydelse för arbetet med de behörighetsgivande ämnena men också med tanke på hur behörighetskraven återverkar på skolarbetet i stort och smått. Det kan gälla de organisatoriska och ekonomiska ramarna. Det kan gälla behörighetsämnenas påverkan på andra ämnen, fördelning av tid och resurser mellan olika ämnen, konsekvenser för information och val. Och inte minst gäller det hur behörighetskraven i olika avseenden påverkar de människor de berör, elever, lärare och annan skolpersonal samt föräldrar.

För enkelhets skull kommer de tre ämnena svenska⁵, engelska och matematik i fortsättningen att med en sammanfattande beteckning kallas för de behörighetsgivande ämnena eller kortare behörighetsämnena. Bland lärare, elever och föräldrar används diverse beteckningar som "kärnämnen", "basämnen" och "grundämnen". Inget av dessa förefaller dock särskilt lämpligt. Kärnämnen är något som finns på gymnasiet, basämnen leder tankarna till tidigare läroplaner där det talades om basfärdigheter och baskunskaper, och grundämnen hör hemma i kemin.

Skolarbetets organisation och aktörer

Skolans organisatoriska bas är en viktig förutsättning för den pedagogiska praktiken och det finns därför anledning att något beröra organisationen på de intervjuade skolorna. Organisationen av skolan har inte varit någon stor fråga i intervjumanualen. Många rektorer och lärare har emellertid kommit in på sådana frågor och det finns därför anledning att beröra dem. Dessutom kan de behörighetsgivande ämnena och behörighetskraven inte ses fristående från sitt organisatoriska och institutionella sammanhang. De ingår i ett kontextuellt och sociokulturellt samspel där traditioner, ekonomiska, personella, organisatoriska, lokalmässiga och andra förutsättningar tillsammans med de olika styrdokumenterna är betydelsefulla för det pedagogiska arbetet (Berg, 1995, Berg m.fl., 1999, Säljö, 2000). Möjligheterna att upprätthålla en rättvis och likvärdig betygssättning ställer också vissa krav på arbetets organisation. Det gör också läroplanens krav på stöd till elever i behov av sådant.

Man kan också se behörighetskraven ur ett något annorlunda teoretiskt perspektiv. De så kallade ramfaktorerna är viktiga för allt som utspelar sig i skolan (t.ex. Lundgren, 1984). Olika ramfaktorer verkar dock inte isolerade från varandra utan samverkar i dynamiska strukturer. Till ramfaktorerna bör man rimligen räkna behörighetskraven till gymnasieskolan och därmed kan dessa inte studeras oberoende av andra ramfaktorer.

Arbetslag

Det är mycket vanligt med olika former av arbetslag. Man har antingen vertikala arbetslag, vilket till exempel innebär att man en viss lärargrupp har hand om en elevgrupp i vilken till exempel ingår elever från år 7, 8 och 9. Alternativt har man horisontella arbetslag, vilket innebär att en lärargrupp har hand om ett antal elever eller ett antal klasser i år 7 vilka de sedan följer genom år 8 och 9. Någon skola har ett arbetslag för år 6 och 8 och ett annat för år 7 och 9. Vid någon mindre skola betraktar man hela år 7, 8 och 9 som ett enda arbetslag. Klasserna kan vara av olika storlek men det vanligaste är att man har traditionella klasstorlekar. I några fall har man "storklasser" som delas upp i mindre grupper beroende på arbetsuppgifter.

I en skolrapport kan man läsa följande rätt typiska beskrivning:

Lärarna år 7-9 säger att man har vertikala arbetslag för år 7-9. Tre lag delar på fem paralleller. Man strävar efter att försöka fylla tjänsterna inom arbetslagen. Man får vissa resurser som man kan disponera för mindre fortbildningsinsatser och material (däremot inte läromedel). Arbetslagen sägs ha införts efter propåer uppifrån men införandet skedde utan diskussion i kollegiet. De har främst en elevvårdande funktion. Skolplanen och ÖLA 2000 anses främst ligga bakom bildandet av arbetslagen. De är inget som framsprungit ur av lärarna

⁵ Svenska kan ersättas med svenska 2 för de elever som läser detta ämne i stället för svenska.

upplevda behov. Lärarna ser dem främst som en form av administrativa enheter. Arbetslagen sätts samman av skolledningen som också utser ledare.

Arbetslagens främsta uppgifter tycks genomgående vara kopplad till elevvård. Mycket sällan nämns det några pedagogiska ambitioner bakom arbetslagen.⁶ Vissa skolor har mer tematiskt inriktade arbetsformer men de utgör en klar minoritet. Det allra vanligaste är att undervisningen bedrivs i traditionell form med enskilda ämnen. Det tycks gälla även om man använder blockbetyg i No och So. Arbetslagen tycks inte heller ha uppkommit utifrån behov hos lärarna utan är i allmänhet något som ålagts dem av skolledningen. Dessa tycks i sin tur ha genomfört det som en följd av skolutvecklingsavtal (t.ex. ÖLA 2000) och initiativ från kommunens sida. Skolledningen utser vanligen ledare för arbetslaget men ibland saknas sådan och ibland lottas eller väljs ledaren inom gruppen. Även de ekonomiska befogenheterna varierar men sällan disponerar arbetslagen några mer betydande belopp. Somliga lärare ställer sig rätt skeptiska till lärarlagstanken eller i varje fall till hur den tillämpas. Några uppger att ofta medger inte lokaler, schema, tjänsteunderlag, resurser och andra strukturer i skolan att man arbetar på det sätt man tycker är förenligt med en pedagogiskt grundad arbetslagstanke.⁷

Det finns dock exempel på arbetslag som arbetar på annat sätt.

I arbetslagets uppdrag ingår schemaläggning, viss ekonomihantering och samplanering av undervisningen i alla ämnen utom idrott och slöjd. Lärarna lägger upp gemensamma arbetsområden t.ex. om andra världskriget och nazismen, som var aktuellt vid vårt besök, och tillsammans diskuterar de vad varje ämne kan bidra med. De har stort stöd av varandra i arbetslaget och säger sig vara på väg mot PBL⁸. En elevrepresentant/grupp finns med vid planeringen vilket sägs ha slagit mycket väl ut... Däremot finns det knappast någon kontakt mellan arbetslagen...

...I intervjun med ledningen uttrycks viss besvikelse över de nya kursplanerna och betygskriterierna. Man hade hoppats på större ämnesintegrering i stället för den tydliga ämnesuppdelningen.

”Ämnesarbetslag”

Utöver arbetslag finns i många fall ”ämnesarbetslag” eller ”ämneslag”, dvs. mötesplatser för lärare med samma ämnen. Dessa får dock ofta stå tillbaka för arbetslagen när det är kamp om tidsutrymmet. Vid vissa skolor säger man sig försöka ordna regelbundna träffar mellan lärare med samma ämnen men det allmänna intrycket är att arbetslagens träffar kommer i första hand.

⁶ Begreppen ”elevvård” och ”pedagogiska ambitioner” är något oklara. Man kan givetvis hävda att elevvård är pedagogiskt arbete. Vad som avses i det här sammanhanget är mer att elevvård får tolkas som pedagogiska ambitioner på individnivå. Det vill säga samtalen i arbetslagen gäller i hög grad diskussioner om enskilda elever och vad som behöver göras för att de ska uppnå målen. Pedagogiska ambitioner i meningen att samtalen rör möjligheter till samverkan mellan ämnen, kunskapssyn, betygsfrågor på ett principiellt plan och så vidare förefaller däremot sällsynta. Man kunde säga att pedagogiska ambitioner på grupp- och systemnivå saknas men är rikligt företrädda på individnivå. Tidsbrist anges av lärarna som ett skäl (se också Hargreaves, 1998).

⁷ Det kan synas något förvånande att arbetslagstanken haft en så starkt ställning som organisationsform under 1990-talet. Lpo 94 talar inte om arbetslag och arbetsenheter utan dessa tankegångar kan snarast ses som kvarlevor av skrivningarna i Lgr 80 (se Berg, m.fl., 1999).

⁸ Problembaserat lärande.

Rektors roll

Rektorerna dignar ofta under olika administrativa uppgifter kopplade till frågor om ekonomi, lokaler och personal- och elevvårdsärenden. Även arbetet med olika former av planer och dokument upptar rektors tid liksom möten på lokal och kommunal nivå (jämför också Ekholm m.fl., 2001). Det pedagogiska ledarskapet tycks i gynnsamma fall delegeras till någon biträdande rektor eller studieledare, men ofta förefaller det pedagogiska ledarskapet bli en tom fras utan egentlig inverkan på den vardagliga undervisningspraktiken. Vid någon skola har rektor anställt en administrativ chef vilket inneburit en avlastning och möjligheter till ökat utrymme för ett mer aktivt pedagogiskt ledarskap.

Elevernas inflytande

I SO och svenska förefaller elevernas möjligheter att påverka arbetsformer och stoffurval störst. Annars är det genomgående intrycket från intervjuerna att elevernas möjligheter att utöva inflytande på undervisning och skolarbete är små och snarast avtagande ju äldre eleverna blir. Eleverna i år 4-6 tycker sig ha större möjligheter att påverka sitt skolarbete än vad eleverna år 7-9 gör. Det inflytande eleverna kan utöva innebär oftast val mellan några av läraren angivna alternativ. Något mer reellt inflytande är däremot svårare att spåra. Det formella inflytande som kan utövas genom klassråd och elevråd är även det ofta reducerat till frågor om hur klasskassan ska användas, om och vart man ska resa för pengarna och kanske om man ska köpa nya gardiner eller liknande. I vissa fall tycks också regelmässiga kontakter mellan elevråd och skolledning saknas. Med tanke på hur tydlig läroplanen är i de frågor som gäller elevinflytande är det ingen tvekan om att det på många skolor råder betydande brister i det här avseendet.

Elevernas möjligheter till inflytande när det gäller frågor om vad som ska studeras, vilka arbetsformer som ska användas och på vilka grunder bedömning och betygssättning bör göras tycks inte vara frågor som diskuteras särskilt ofta enligt elevernas utsagor. Undantag finns dock som alltid.

Kommunens roll

Kommunernas roll när det gäller de behörighetsgivande ämnena och deras betydelse varierar. Flertalet är intresserade av att samla in statistik, framför allt i behörighetsämnena. Ett primärt intresse synes vara att så många som möjligt ska bli behöriga till gymnasieskolan. Några vidtar åtgärder för att underlätta samverkan mellan skolorna med syfte att öka likvärdighet och rättvisa mellan olika skolor. Men flertalet tycks överlåta ansvaret för sådan samverkan till rektorer eller lärare.

Att relationerna mellan skolväsendets olika nivåer inte alltid löper helt friktionsfria kan illustreras med följande citat ur en skolrapport.

En annan bidragande faktor [till motsättningar mellan kommun och skola] är, enligt föräldrarna, att X-skolan helt enkelt varit för duktig. Matematiklärarna blev kallade till nämndordförande när samtliga elever på skolan ett år hade klarat godkändnivån. I stället för som de hade förväntat sig, få uppskattning för detta, fick man kritik för att ha tummat på kraven. Det har funnits stor ilska bland lärarkåren sedan dess. Skolan känner sig motarbetad och dess anslag har minskat.

Kommentar

Arbetslagstanken har sina rötter i Lgr 80 där idéerna främst utgick från att arbetslag och arbetsenheter var ett sätt att praktiskt skola eleverna i demokratiskt tänkande och ett sätt att åstadkomma ökad samverkan mellan ämnen. Efterhand tycks deras roll ha förskjutits mot att skapa mindre enheter av lärare och elever där tanken är att alla ska känna alla och att ingen elev ska kunna gömma sig i anonymitetens dunkel. Arbetslagens främsta syfte synes i dag vara att erbjuda eleverna en god skolsocial miljö.

En konsekvens av arbetslagens alltmer dominerande ställning i relation till ämnesgrupperna har blivit att de pedagogisk-didaktiska samtalsmöjligheterna inom de enskilda ämnena minskat, något som även den nationella kvalitetsgranskningen om betyg visade (Kvalitetsgranskning, 2000). Tidsutrymmet tas i ökad utsträckning i anspråk av arbetslagen.

I många fall har också omorganisationer skett genom att lärarna fysiskt placerats i arbetsrum tillsammans med övriga lärare i arbetslaget. Tidigare var vanligt att lärare med samma ämnen delade arbetsrum. De spontana mötena mellan lärare med samma ämnen har därmed också minskat. Detta har konsekvenser för likvärdigheten i betygssättningen. Om lärarna inte samarbetar inom ämnet, eller ges möjligheter till samarbete, när det gäller tolkningarna av nationella och lokala kursplaner och betygskriterier är det svårt att se hur en samstämmighet i tolkningar och bedömningar ska kunna uppnås. I synnerhet för behörighetsämnenas del kan likvärdigheten vara av mycket stor betydelse eftersom konsekvenserna är så påtagliga. Dock är betygens likvärdighet givetvis viktig även i övriga ämnen eftersom det råder konkurrens till vissa utbildningar, och på senare tid även till vissa gymnasieskolor. Det senare gäller större kommuner där meritvärdet avgör vid vilken gymnasieskola man kommer in.

Behörighetskraven synes inte ha några direkta konsekvenser på arbetslagen som organisationsform. Arbetslagstanken är äldre än behörighetskraven. Efterhand har dock arbetslagen kommit att få betydelse i relation till behörighetskraven eftersom en elev som riskerar att inte nå målen och behöver stöd ofta blir en angelägenhet för arbetslaget.

Man kan vid vissa av de besökta skolorna notera att rektor tycks prioritera elev- och personalkontakter framför mer administrativt inriktade aktiviteter. Om ingen extra resurs finns tillgänglig för administrativa uppgifter blir konsekvensen lätt brister i dokumentationen när det t.ex. gäller lokala arbetsplaner, kompetensutvecklingsplaner och kvalitetsredovisningar. Rektors uppgift förefaller i många fall stå mellan att ägna sig åt administration och planeringsarbete - och därmed nödgas anslå mindre tid till elever och personal - eller åt att ägna sin tid åt de senare, men då riskera kritik för brister i de administrativa rutinerna och laglighetsföljden. Inte minst riktar Skolverket kritik mot skolan om föreskriven dokumentation saknas. Även rektors tidsutrymme är begränsat och uppenbarligen är prioriteringen inte alldeles enkel för många rektorer. Kanske kan man göra som den rektor som förordar pedagogiskt ledarskap genom MBWA (management by walking around) och som inrättat en administrativ tjänst för det administrativa arbetet.

Rektors roll i betygssättningsfrågor förefaller i allmänhet rätt liten (jämför Kvalitetsgranskning 2000). Behörighetsämnenas är dock viktiga eftersom det främst är resultaten i dessa ämnen rektor har att redovisa för kommun och förvaltning.

När det gäller elevernas inflytande på undervisningen är läroplanen tydlig. Eleverna ska ha inflytande på stoff och arbetsformer. När det gäller betygsfrågor är bilden mer komplicerad. Det är lärarens skyldighet att sätta betyg. Det är en myndighetshandling som läraren utför inom ramen för sina tjänsteåligganden. Vilken roll eleverna ska ha när det gäller urval av betygsunderlag och tillvägagångssätt vid bedömning av elevens prestationer i relation till mål och betygskriterier är en inte alldeles enkel fråga. Elevernas inflytande härvidlag torde främst innebära att de deltar i diskussionen om frågor som har med bedömning och betygssättning att göra men att läraren fattar det slutgiltiga beslutet. Och då är givetvis också samråd med andra lärare nödvändigt av likvärdighets- och rättviseskäl. Dock råder det ingen tvekan om att läraren är skyldig att i alla lägen informera eleverna om på vilka grunder betygen sätts.

Elevernas inflytande när det gäller behörighetsämnena och deras ställning i skolarbetet tycks inte skilja sig från deras inflytande i övriga frågor. Det är med andra ord litet, med visst undantag för svenska.

Vilken betydelse har behörighetsämnena olika år

Intervjuerna gäller i allmänhet elever och lärare från åren 4-6 respektive 7-9. I några fall arbetar man med arbetslag från år 6-9, och i dessa fall har det varit rätt vanligt att en grupp elever från år 6 och 7 och en från år 8 och 9 intervjuats var för sig.

År 4-6

Behörighetsämnenas betydelse betonas av lärarna, dock inte för att det är ämnen som ger behörighet till gymnasieskolan - det är lärarna på den här nivån ofta knappt medvetna om - utan för att de betraktas som "basämnena". De betonas också för att man har nationella prov i dessa ämnen i år 5. Det finns bland lärarna en stark tradition att betona de tre ämnena och då kanske främst svenska. Vid flera skolor sägs att man prioriterar språk och språkutveckling och ser det svenska språket som grunden för övrigt skolarbete.

Eleverna ger mycket skiftande svar på frågan om vilka ämnen som är viktiga. Få känner till behörighetskraven. Dock finns det bland svaren en viss övervikt för engelska och matematik.

Eleverna nämner engelska och matte som exempel på viktiga ämnen. "Engelska är bra att kunna när man ska ut och resa och matte måste man alltid ha när man ska börja jobba." (Utdrag ur skolrapport).

Även när det gäller vilka ämnen som är roliga föreslår dessa elever många olika ämnen. De ger inte heller uttryck för att lärarna skulle tycka att vissa ämnen är viktigare än andra. De nationella proven i femman sätter dock viss press på en del elever. Det tycks inte minst gälla elever i skolor i områden med starka studietraditioner. Där förefaller prestationshetsen inträda tidigare liksom medvetenheten om betygen och deras betydelse.

I allmänhet gäller att de elever som känner till att svenska, engelska och matematik är särskilt viktiga är sådana som har äldre syskon som går eller har gått år 8 eller 9. Men även om eleverna inte känner till behörighetskraven till gymnasieskolan, eller tycker att de tillhör en avlägsen framtid, kan det ibland finnas mer närliggande krav. I en skolrapport kan man läsa:

G-nivån ligger redan i år 5. På våren i femman bör alla ha uppnått målen för att vara "dugliga". Lärarna försöker visserligen avdramatisera och hålla en låg profil om proven i femman men en del elvaåringar är "helt knäckta" inför proven och undrar "Blir jag god-

känd?" Det talades om stor stress bland många barn och om en elev som hade gråtit "hejdlöst" kvällen före ett nationellt prov i femman.

År 7-9

Lärarna i år 7-9 är givetvis medvetna om behörighetskraven. Även eleverna blir snabbt medvetna om vad som gäller även om vissa intervjuade elever i år 7 har tämligen vaga uppfattningar om vad behörighetskraven innebär.

Även på nivån 7-9 har behörighetsämnenas betydelse, men här är det uppenbarligen beroende på behörighetskraven. Även om det inte är uttalat i skolplaner eller lokala arbetsplaner så tycks det, som någon lärare sa, "ligga i luften, man känner det mentalt". I många kommuner samlas statistik in över andelen godkända i behörighetsämnen och andelen behöriga till gymnasieskolans nationella och specialutformade program. I en del fall finns en aktiv lokalpress som publicerar statistik för de olika skolorna, något som inte sällan av lärare och skolledning tycks kunna uppfattas som mer pressande än kommunens intresse.

Kommentar

Behörighetsämnenas är utan tvekan mycket viktiga i hela grundskolan, men av lite olika skäl. Det här är en grundläggande fråga i uppdraget och den kommenteras inte vidare här men kommer att diskuteras i rapportens avslutande del.

Föräldrarna anges ofta av lärare och skolledare som en starkt pådrivande kraft och det nämns ofta att föräldrarna tycker "basämnen" är viktiga. Det finns dock vissa undantag bland de föräldrar som ingått i intervjuerna. Dessa kan uttrycka oro för att skolan blivit alltför instrumentellt inriktad. Föräldragruppen är dock ofta heterogen, men kanske med en viss övervikt för föräldrar som förordar mer ordning och reda och som representerar en rätt traditionell syn på skolan med mer läxor och tidigare betyg.

Hur är relationen mellan behörighetsämnen och andra ämnen?

År 4-6

Även om behörighetsämnenas är viktiga för 4-6- lärarna tycks det inte påverka arbetet med andra ämnen någon högre grad. Kanske är det lättare att samordna ämnen och arbeta över ämnesgränser beroende på att samma lärare har flertalet ämnen. I vilket fall tycks behörighetsämnenas inflytande på andra ämnen vara rätt marginellt och någon statuskillnad i synen på prioriteringen av ämnen i det dagliga arbetet är svår att spåra bland lärare och elever. Däremot får man intrycket att vissa föräldrarna är mer benägna att betona behörighetsämnenas ställning.

År 7-9

Ju högre upp i grundskolan man kommer desto viktigare blir behörighetsämnenas och i desto högre grad tycks övriga ämnen få stå tillbaka. Det förekommer i intervjuerna ett antal varianter på hur tid tas från andra ämne för elever som risker att inte få betyg i något av behörighetsämnenas. Det bör också sägas att för flertalet elever, det vill säga för alla som inte har "IG-varning", märks inte behörighetskraven särskilt mycket.⁹

⁹ Även om beteckningen IG inte officiellt finns för grundskolans del så talar alla om IG när målen inte är uppfyllda och betyg inte ges.

Men för de elever som riskerar att inte klara sig används ofta "tid för eget arbete", "egen planering" eller annan sådan tid som är avsatt för mer fria arbetsformer till behörighetsämnen. I vissa fall förekommer "anpassad studiegång" vilket innebär att tid tas från t.ex. No för att läsa matematik, eller från So för att läsa svenska. Ibland ordnar man en form av "minikurser" eller "G-kurser" i No och So. Det innebär att undervisningen reduceras i tid och att endast det som är nödvändigt för att nå Godkänd läses. Övrig tid används för behörighetsämnena. Mycket vanligt är att språkvalet används för att utöka kurserna i engelska och svenska.

Eleverna i år 7-9 förefaller mer tyngda än de yngre eleverna av de teoretiska ämnenas dominans. När man frågar vilka ämnen de tycker är roliga så blir svaren nästan uteslutande av typen idrott, bild, slöjd, musik, teknik och liknande ämnen. Skillnaden är slående mot de yngre eleverna som inte alls på samma sätt skiljer mellan "teoriämnen" och mer "praktisk-estetiska" ämnen.

Kommentar

Vid vissa skolor nämns särskilt språken som exempel på tunga ämnen med mycket läxor. Några lärare tar också spontant upp språkvalet som något negativt. De friare valmöjligheter som fanns tidigare ansågs bättre av dessa lärare. Skolans anses nu ha blivit för teoretiserad eller "abstraktifierad" och de andningshål som de mer praktiskt inriktade verksamheterna tidigare utgjorde har nu till stor del försvunnit. I synnerhet anses detta drabba de svagare eleverna men även elever som klarar sig bra förefaller i många fall tyngda av skolarbetet och stressade av olika krav. Utrymmet för estetisk och skapande verksamhet tycks efterhand minska. Av intervjuerna att döma är stressen tydligast hos flickorna.¹⁰

Diagnos och stöd?

Diagnos och stöd är viktiga förutsättningar för att alla elever ska ges förutsättningar för att uppfylla behörighetskraven till gymnasieskolan.

Test

Det är vanligt att skolorna främst under tidiga år har någon form av test: "screening-test", "stanine-test", "dyslexi-test", "Kalmar-test" eller liknande. Vad testen står för och hur väl de stämmer med läroplaner och kursplaner är oklart. Ofta handläggs de av särskilda speciallärare i kommunen.

Diagnostiska prov

I de lägre åren är de prov som förekommer mest av karaktären diagnostiska prov. Men i och med de nationella proven i år 5 tycks provaktiviteten öka. Det blir också mer och mer vanligt att lärare och elever börjar tala i termer av betyg. I år 4 förefaller det ovanligt att lärarna sätter betyg på proven men redan år 5 och i ökande takt i år 6 och 7 är det mer eller mindre standard att eleverna får betyg på de enskilda proven. Ibland ges endast poäng på proven varefter läraren redovisar en betygsskala så att eleverna själva kan se vilket

¹⁰ I det här sammanhanget kan man undra vad Skolverkets nyligen föreslagna obligatorium när det gäller språkval kan innebära. Av intervjuerna att döma är detta ett förslag som saknar stöd hos många lärare och elever. Språkvalet är för många elever en räddningsplanka när det gäller att klara behörighetskraven i engelska och svenska. Man kan undra vilka konsekvenserna blir för dessa elever om förslaget vinner gehör.

betyg de har, men ofta sätts betygen ut på proven. Betygssättning av prov i år när inga betyg sätts i ämnena motiveras av lärarna med att "eleverna vill ha betyg" eller "det är för att de ska vänja sig vid vad som komma skall på högstadiet".

Betygsgrundande prov

Provanvändningen tycks öka efterhand under åren i grundskolan. Detta förefaller dock inte bero på ökande behov av diagnostisering utan tycks mer betingat av att betyg ska sättas i år 8 och 9. Att prov används som underlag för betygssättning utesluter givetvis inte att de även kan användas för diagnostiska syften men detta förefaller inte vara deras primära uppgift. Provanvändningen är enligt eleverna vanligast i matematik och No och minst vanlig i So och svenska.

Stödinsatser

Det råder ingen tvekan om att behörighetsämnena är prioriterade när det gäller stödinsatser. I synnerhet gäller det grundskolans avslutande år. Vid någon skola tycks det vara möjligt att få stöd i No eller So men genomgående satsas alla stödresurser på matematik, engelska och svenska.

Stödformerna varierar. I den mån det finns tillgång till speciallärare eller specialpedagoger används dessa på något olika sätt. Det klart dominerande arbetssättet förefaller vara vad man skulle kunna kalla "klinikmodellen", det vill säga elever i behov av stöd får gå till en "mattefröken" eller avskiljas på något annat sätt från den vanliga gruppen.

Språkvalet används i stor utsträckning för stödverksamhet i engelska och svenska. Vid någon skola uppges så mycket som 40 procent av eleverna i år 9 delta i sådan undervisning. I övrigt är det som nämnts vanligt att "tid för eget arbete", "egen planering", "tematid" och liknande används för stöd i behörighetsämnena. Det är också vanligt att det ordnas "stugor" eller "verkstäder" där elever kan arbeta extra i behörighetsämnena och få hjälp av någon lärare. Inte sällan är det dock lärarnas tjänstesituation som avgör i vilken utsträckning eleverna kan få lärarledd stödundervisning. Behöver en lärare fylla ut sin tjänst erbjuds stöd i hans eller hennes ämne. Ibland förefaller det således som om det mer är tillgång än efterfrågan som styr stödresurserna. Det förekommer också att sådan fördelning av stödresurser sker inom arbetslagens ram.

Nivågruppering är ett rätt vanligt sätt att organisera undervisningen i framför allt matematik. Man kan då ha lite olika indelningar, till exempel en snabb grupp, en långsam grupp och en "särskild" grupp. Den sistnämnda är då närmast att likna vid en klinikgrupp under ledning av en speciallärare. Eleverna i den långsamma gruppen säger ibland att de inte kan få de högre betygen för att de inte arbetar med den typen av uppgifter, medan det i andra fall inte sägs finnas några sådana regler.

I vissa fall används som nämnts också "anpassad studiegång" vilket innebär att tid tas från ämnen som No och So för att arbeta med matematik eller svenska. Att detta görs regelmässigt och schemalagt förefaller dock rätt ovanligt och gäller oftast endast ett fåtal elever. Däremot tycks det rätt vanligt att man vid enstaka tillfällen gör på detta sätt.

Vid vissa skolor uppges att behörighetsämnena och resultaten i dessa används som en form av påtryckning när man vill ha mer resurser från kommunen. Eftersom detta är de ämnen kommunerna främst intresserar sig för är det också med hänvisning till resultaten i dessa som det är möjligt att motivera ökade behov av resurser. En annan möjlighet till att

öka resurserna är att få medicinska diagnoser på barnen (dyslexi, DAMP, ADHD, Asperger). Behoven av stödresurser kan också minskas genom att elever ”skrivs över” till särskolan. Vi någon skola talar man med oro om ökningen av sådana barn som man kallar bokstavs barn eller ”stämpelungar”.

Kommentar

För många elever med svårigheter upplevs andra ämnen [än de behörighetsgivande] roligare och mer utvecklande. Det kan lätt bli så att man ges mer av ämnet som man har svårigheter i och ibland blir det en ond cirkel. (Utdrag från skolrapport)

Det intryck man får av stödinsatserna är att det genomgående handlar om att ge ”more of the same”. Elever som inte tycker om matematik och inte klarar sig särskilt bra får mer matematik, elever som inte tycker om engelska eller inte klarar sig särskilt bra får mer engelska. Dessa elevers tillvaro i grundskolan ger intryck av att bara bli tråkigare och tråkigare ju längre de går där. Många lärare påpekar att det inte är underligt om dessa elever ger upp och tappar sugen. När andra elever får göra det de tycker är roligt får de stödbehövande eleverna göra det de tycker är tråkigast. Det är ju knappast märkligt att detta inte är stimulerande för läslust och livslångt lärande. Vid en skola berättas om en elev där man gjorde precis tvärtom. Eleven fick anpassad studiegång, men istället för att bara läsa behörighetsämnen var det dessa ämnen som ”anpassades” bort. Denna elev blev givetvis inte behörig för gymnasieskolan men klarade sig senare utmärkt på det individuella programmet och återfanns ett år senare på ett nationellt program.

Många lärare vittnar om att anledningen till att många elever inte klarar godkända betyg inte är intellektuella brister utan mer beror på sociala omständigheter, familjesituation, ”bristande motivation” och liknande. I synnerhet i det sistnämnda fallet kan ju ”more of the same” knappast vara ett effektivt sätt att öka motivationen. Man skulle önska en mer lyhörd och varierad syn på stödundervisningen i stället för de något mekaniska tillvägagångssätt som nu tycks mer eller mindre allena rådande.

Den modernare synen på stödundervisning som något som bör vara integrerat¹¹ i klassens allmänna arbete och ske inom dess ram – vilket också uttrycks i att språkbruket ändrats från ”barn med svårigheter” till ”barn i svårigheter” – tycks inte ha fått genomslag. Ett fåtal skolor uppger att de försöker arbeta på detta sätt men de utgör en klar minoritet av de intervjuade skolorna.

Det råder sammanfattningsvis ingen tvekan om att behörighetsämnena är prioriterade när det gäller stödinsatser. I synnerhet gäller det grundskolans avslutande år. Vid någon skola tycks det vara möjligt att få stöd i No eller So men genomgående satsas alla stödresurser på matematik, engelska och svenska.

Information, kommunikation och val?

Information och kommunikation är problematiska områden. Skolan är för att fungera väl beroende av informationsflöden i en mängd riktningar. Information behöver föras mellan olika nivåer i skolsystemet och mellan olika aktörer i skolsystemet. Information behöver föras mellan hem och skola och information behöver inte minst föras mellan elever och lärare.

¹¹ Det synsätt som på engelska går under beteckningen ”inclusive education”.

Det intryck man får av intervjuerna är att det finns ett antal barriärer i skolsystemet. Fortfarande är det i många fall stor skillnad mellan åren 4-6 och 7-9. Även i fall där man vistas på samma skola och delar personalrum har det funnits exempel på att kontakterna mellan de två nivåerna är i det närmaste obefintliga. Man får ibland intryck av att det fortfarande finns ett avstånd mellan "folkskollärarna" på "mellanstadiet" och "adjunkterna" på "högstadiet". Man förefaller inte tala med särskilt mycket med varandra och man talar inte heller mycket om varandra vid intervjuerna. Man tycks, om inte leva i skilda världar, så i varje fall verka inom olika kulturer. Utbildningen av 1-7- lärare och 4-9- lärare förefaller med andra ord inte ha någon förankring i skolans organisation eller kultur.

Information mellan olika nivåer i grundskolan

Överlämnandesamtal förekommer ibland men ofta sker det mer eller mindre informellt. Ibland finns givetvis praktiska svårigheter, som när elever kommer från flera olika skolor till en skola på centralorten, men det förefaller inte som om det enbart är de praktiska svårigheterna som utgör hinder. Även främlingskap mellan de olika kulturerna på mellanstadiet och högstadiet, eller i varje fall okunskap om varandras villkor spelar in.

Lärarna år 4-5 anser att man har dålig samverkan med högstadiet trots att skolorna ligger i anslutning till varandra. De anser att det fanns mer av "röd tråd" tidigare. Man tycker sig också ha mindre tid pga. att kontakterna med föräldrarna kräver mer tid. Vissa konflikter sägs ha förekommit i matte där man fått besked från högstadiet att "strunta i problemlösning och lär dom liggande stolen". (Utdrag ur skolrapport)

Information på samma nivå

Även kontakterna inom skolan hämmas ofta av organisatoriska ramar. Arbetslagen tycks lätt bli ganska slutna enheter som avgränsar sig mot varandra. I extrema fall skulle man kunna tala om att det bildas skolor inom skolan. Detta kan kanske vara en fördel för otrygga elever. Men det innebär som tidigare nämnts också ofta att mötena mellan lärare med samma ämnen försvåras och att samtalandet om det egna ämnet och dess pedagogiska och didaktiska utformning på den egna skolan försvåras i motsvarande grad. Sådana samtal är emellertid nödvändiga för att till exempel likvärdiga och rättvisa betyg ska kunna sättas.

Information mellan grundskola och gymnasieskola

Relationerna mellan grundskola och gymnasieskola förefaller ännu sämre. Här tycks kulturgapet och främlingskapet än större.

Även det andra arbetslaget tycker kontakterna är dåliga. Man vet inget om hur eleverna klarar sig på gymnasiet. Det finns inga organiserade kontakter mellan grundskola och gymnasieskola. Man uppfattar att gymnasielärarna är ointresserade. Det enda man tycker sig veta är att gymnasielärarna tycker att grundskoleleverna har för dåliga kunskaper. (Utdrag ur skolrapport)

Få av de intervjuade grundskolorna kan vittna om några mer regelbundna eller förtroendefulla kontakter mellan grundskola och gymnasieskola, i varje fall inte på lärarnivå. I de fall det sker bygger samverkan på initiativ från kommunen.

Några lärare berättade att man ibland haft möten men de tyckte inte att dessa har känts meningsfulla och man sade sig ha en känsla av att gymnasielärarna vet mycket lite om grundskolan. Det förefaller också som om man som grundskolelärare ofta upplever sig vara i underläge gentemot gymnasieskolans lärare.

Det är uppenbart att lärarna påverkas starkt av ”slagskuggorna från nivåerna ovanför”, de förväntade och uttalade kraven från lärarna högre upp i utbildningshierarkin. (Utdrag ur skolrapport)

De intervjuade grundskollärarna verifierade också själva att de inte vet särskilt mycket om gymnasieskolan och dess verksamheter. Tiden medger knappast att man ägnar tid åt att läsa gymnasieskolans läroplaner och kursplaner. På motsvarande sätt prioriterar säkert inte heller gymnasieskolans lärare studier av grundskolans styrdokument särskilt högt.

Information mellan olika grundskolor

Informationsutbytet mellan olika grundskolor inom samma kommun är också det i många fall mycket litet. I några kommuner, framför allt i tätortsområden, har på kommunalt initiativ nätverk bildats för att lärare ska kunna träffas för att t.ex. diskutera bedömnings- och betygssättningsfrågor.

På kommunnivå finns ämneskonferenser vid vissa tillfällen då man kan träffa lärare på andra skolor.[...] Rektor träffar alla grundskolor och gymnasieskolor en gång i månaden. För närvarande ingår inte betygen i lärarnas kompetensutvecklingsplaner. Rektor uppger att lärarna satt sig in i de senaste kursplanerna och betygskriterierna (medan lärare som vi talat med inte säger så). (Utdrag ur skolrapport)

I flertalet kommuner tas dock inga kommunala initiativ och i de fall enskilda lärargrupper gjort försök att bilda nätverk tycks de ha en tendens att tämligen snart rinna ut i sanden. Vid en skola berättas om ett försök som gjordes att sammanföra lärare från kommunens tre grundskolor för att diskutera betygsfrågor. Detta möte resulterade emellertid i en sådan osämja att man vägrade mötas igen.

Information mellan skola, elever och föräldrar

Informationen från skolan till elever och föräldrar sker på lite olika vägar. Det varierar rätt mycket mellan skolor och mellan enskilda lärare vilken information eleverna får om kursplaner och betygskriterier. Vissa diskuterar sådana frågor med sina elever, andra delar ut lappar medan ytterligare andra inte ger någon information alls eller besked av typen ”det är bara att läsa på”.

Utvecklingssamtalen är den viktigaste informationskanalen till föräldrarna och flertalet föräldrar tycks vara nöjda. Alla skolor verkar ha utvecklingssamtal minst en gång per termin. En gång per termin tycks också vara det som gäller för flertalet elever. Endast om särskilda skäl föreligger hålls utvecklingssamtal oftare.

Vanligen är det en mentor som genomför utvecklingssamtalet. En mentor ansvarar oftast för 10-15 elever och inför ett utvecklingssamtal samlar mentor in uppgifter från elevens övriga lärare. Detta sker skriftligt (gäller främst år 7-9) i form av ”lappar”, vilka även ibland skicka hem till föräldrarna, eller muntligt. Vid utvecklingssamtalen i de lägre åren uppger elever och föräldrar att man oftast talar om ”hur eleven är”. Vid dessa utvecklingssamtal talas mer sällan om eleven i termer av betyg. I grundskolan senare år däremot handlar samtalen i hög grad om elevens situation när det gäller måluppfyllelse och betyg. Det förekommer också att föräldrarna får se prov och vid vissa skolor är det rutin att eleverna får ta hem sina prov för att de ska signeras av föräldrarna som tecken på att de tagit del av resultaten. Men det förekommer också skolor där eleverna inte får ta hem proven utan måste lämna tillbaka dem när de sett resultaten. I det senare fallet kan man misstänka att detta beror på att samma prov används flera gånger.

Föräldrarnas och elevernas uppfattningar om utvecklingssamtalen är i huvudsak positiva. Det finns dock i några rapporter mer blandade omdömen. I något fall sägs att utfallet i hög grad bero på mentorn eller läraren. Man saknar också ibland möjligheten att få tala direkt med läraren i det ena eller andra ämnet. Som det nu är blir det ofta andrahandsuppgifter från mentorn man får och det begränsar givetvis möjligheterna att ställa frågor.

Minst hälften av föräldrarna var inte nöjda med utvecklingssamtalen. De uppfattade dem som för substanslösa. Man var inte särskilt mycket klokare efteråt uttryckte någon. En annan sa att han upprepade gånger hade frågat om vilka krav skolan ställer för ett visst betyg i ett ämne, men att han ändå inte fått något bra svar. "Det verkar som om dom själva inte vet vad som faktiskt fordras för ett visst betyg". (Utdrag ur skolrapport)

Utvecklingssamtalen tycks ibland mer ha en tendens att vara informationssamtal än utvecklingssamtal. Samtalen handlar om vad som varit och om hur det gått och går, men i mindre utsträckning om elevens framtid. I synnerhet tycks detta gälla de senare åren i grundskolan. Överhuvudtaget tycks utvecklingssamtalen fungera bättre på de lägre nivåerna i grundskolan. Från en skola rapporteras:

Utvecklingssamtalen har varit ett problem, men nu kommer man att pröva ett nytt system med en "mapp" som följer eleven (med hjälp av First Class¹²) och som är tillgänglig för lärare och föräldrarna. Utvecklingssamtalen har nog fungerat bra i år 1-6, men är mycket röriga i år 7-8.

Elevernas val till gymnasieskolan

Eleverna i år 8 och 9 förefaller påfallande ofta osäkra om vad de ska välja för program i gymnasiet. Intervjuerna genomfördes i november 2000 och då visste ännu inte många elever vad de skulle söka för program i februari. Den information de fått ansågs i vissa fall bristfällig och många hade velat ha information tidigare. Samtidigt klagade en del elever över att valet till gymnasiet sammanfaller med den tilltagande prov- och betygstressen i nian.

De elever som ska välja studieförberedande program förefaller dock inte ha några större problem med sina val. Det är inte heller särskilt stor risk för dessa elever att inte komma in på de sökta programmen. Trots detta utvecklar sig vid vissa skolor en påtaglig betygstress även bland elever där högre betyg inte behövs för att de ska komma in på sitt program. Det tycks av lärarintervjuerna att döma som om betygssstressen ökat under senare år hos i synnerhet flickorna. Någon lärare tror att det är betygssstressen på gymnasiet som fortplantar sig neråt i systemet.

Individuella programmet

Flertalet elever uppfyller behörighetskraven även om en ökande andel inte gör det. För närvarande är det alternativ som står till buds för den som inte uppfyller kraven det individuella programmet. Det individuella programmet har i allmänhet ett mycket dåligt rykte bland elever och föräldrar. Det finns vissa undantag där man genom trägen information lyckats suddat ut delar av den katastrofstämpel programmet ofta har. Flertalet elever och föräldrar har emellertid knappt några kunskaper om programmet utan de återger de rykten och den allmänna status som omger programmet. Inte sällan ser andra elever det som självförvällat om man hamnar där. "Det är för dom som inte vill jobba."

¹² Ett konferenssystem som kan nås via Internet.

Inte heller lärarna är särskilt kunniga om programmet men de är medvetna om den misslyckandestämpel som alternativet innebär. Man ser på programmet med blandade känslor och många, lärare, skolledare och vissa föräldrar, tycker att alternativet är för kategoriskt. Skillnaden mellan att få sitt G i matte och komma in på omvårdnadsprogrammet eller att inte få det och hänvisas till individuella programmet upplevs av många som alltför drastisk. Det borde finnas en "mjukare" övergång mellan grundskola och gymnasium. PRIV, programinriktat individuellt program, är ett alternativ som flertalet intervjuade ser som ett klart steg framåt och som ett mer humant alternativ. Vad som menas med PRIV har dock de flesta mycket svävande uppfattningar om.

I synnerhet ömmar många av de intervjuade för elever som man tycker arbetar och anstränger sig, men som man anser kanske inte har intellektuella förutsättningar för att nå målen i ett visst ämne.

Kommentar

Utvecklingssamtalen tycks fungera rätt olika. Många är nöjda med utvecklingssamtalen, i synnerhet i de lägre åren. När eleverna kommer upp till år 7 tycks dock missnöjet öka, troligen för att fler lärare är inblandade i elevens undervisning och för att mentorn inte har tillräcklig information för att kunna föra mer ingående samtal i alla olika ämnen. Informationen i de behörighetsgivande ämnena torde dock i allmänhet förmedlas och resultaten i dessa ämnen torde vara ett stående inslag i utvecklingssamtalen.

Många lärare tycks uppleva de budskap som ska förmedlas vid utvecklingssamtalen som problematiska och motstridiga. Man vill stärka elevens självkänsla och tilltro till den egna förmågan i enlighet med läroplanens intentioner. Men samtidigt ska man förmedla ett budskap om bristande målpåfyllelse eller andra problem. Budskapet vid utvecklingssamtalen kan då av föräldrar och elever tolkas på ett sådant sätt att de första betygen kommer som en mindre chock. Man hade mer lyssnat till de uppmuntrande omdömena än till de inlindade varningssignalerna.

Det var rätt uppenbart vid intervjuerna med år 9- elever att många var osäkra om sina val. När det gäller elever som söker ett yrkesförberedande program förfaller valprocessen svårare. I många fall är konkurrensen till sådana program större än till de studieförberedande. Dessutom är valet av ett sådant program mer avgörande. Den som väljer ett yrkesförberedande program ska mer eller mindre välja yrke redan som 15-16-åring medan de som väljer ett studieförberedande program kan skjuta på sitt val tills de är klara med gymnasieskolan.

En ytterligare komplikation är att det är svårare för de förstnämnda eleverna att få information om de olika programmen. Det är i allmänhet endast studie- och yrkesvägledaren som kan hjälpa till med sådan information. Vanliga lärare med sin akademiska bakgrund har sällan erfarenhet av de verksamheter som ingår i yrkesförberedande program och de yrken de leder till. Flertalet lärare har själva gått studieförberedande program och därefter studerat på universitet och högskolor för att få sin lärarexamen. Det är knappast rimligt att begära att de vid utvecklingssamtal och andra tillfällen ska kunna bidra med särskilt relevant information om hantverksprogram, omvårdnadsprogram, eller andra yrkesinriktade program. Det intryck man får är att elever med praktisk inriktning är missgynnade ifråga om möjligheter till information i jämförelse med elever med teoretiskt inriktade framtidsplaner.

Det är också den senare gruppen som främst har att brottas med oron för att inte bli behö- riga till ett nationellt eller specialutformat program. Många av de elever som siktar mot något yrkesförberedande program har alltså en dubbel eller flerdubbel oro att hantera. Dels finns osäkerheten om man ska uppfylla behörighetskraven, dels om vad man ska välja och hur man ska få tillräcklig information om de program som finns, och dels om meritvärdet räcker för att komma in. De som väljer ett studieförberedande program behö- ver oftast inte oro sig för någon av dessa frågor.

Sammanfattningsvis tycks det rätt uppenbart att det behövs förstärkning av studie- och yrkesvägledarfunktionen i grundskolan, främst till stöd för de elever som ämnar välja ett yrkesförberedande program.

Insatser behöver även göras för att förbättra det individuella programmets sargade rykte.

Vad anser olika grupper om behörighetskraven?

Flertalet tycker att behörighetsämnena är viktiga, därom råder knappast någon tvekan. I de lägre åren ses de som viktiga, inte för att de är behörighetsgivande utan för att de ses som en sorts baskunskaper som är nödvändiga för annat lärande och för det samhälleliga livet. Ju högre upp man kommer i grundskolan desto mer tar dock ämnenas funktion som behörighetsgivande över. I synnerhet gäller det stödinsatser och kommunalt intresse. Även om ämnena som sådana betraktas som viktiga är dock synpunkterna när det gäller behörighetskraven blandade. Ibland är det också svårt att skilja de synpunkter som hand- lar om betygssystemet från de som handlar om behörighetskraven.

Ledningsgruppen anser att det som är bra med behörighetskraven är att det gör att man arbe- tar mer för att uppnå målen. Man tror också att det leder till färre avbrott på gymnasiet. Man är dock rädd för att undervisningen i alltför hög grad får karaktär av korvstoppling. Gruppen anser att det i dag finns en större medvetenhet om behörighetskraven hos eleverna och att de tar skolan på större allvar. Detta ses som ett resultat av både betygssystemet och behörighets- kraven. Man anser dock att skolan blivit alltför teoretisk och att det är för stor betoning på de teoretiska ämnena. Gruppen ser både fördelar och nackdelar med det nuvarande systemet och det råder viss osäkerhet om huruvida fördelarna eller nackdelarna överväger. (Utdrag ur skol- rapport)

Betygssystemet

Om vi först utgår från betygssystemet så tycker en överväldigande majoritet att det mål- relaterade betygssystem vi har nu är bättre än det grupprelaterade vi hade tidigare. Vissa invändningar finns men de gäller främst att det nuvarande systemet har för få betygssteg, något som också eleverna ständigt påpekar. Rätt många lärare anser också att godkänd- gränsen är för brysk och att det är hårt mot elever som arbetat och ansträngt sig att de inte får något bekräftande tecken på att de gjort något bra. Utvecklingssamtalen kan inte kompensera detta.

Det som framhålls som den stora fördelen med betygssystemet är dock att det anger klara gränser för vad eleverna ska kunna, även om samstämmigheten om var dessa gränser ligger inte alltid är så klar. I vilket fall innebär det att den enskilde läraren, oberoende av var han eller hon lägger sin godkändgräns, blir uppmärksam på att vissa elever inte når den och behöver någon form av stöd eller hjälp. Detta gör att hjälpbehovet tydliggörs.

Även i tidigare år är målen och kraven på måluppfyllelse tydligare. Flera lärare klagar dock på att stödinsatserna har en tendens att komma in för sent. Det är först när betygen kommer i åttan som IG-hotet (alla talar om IG även om begreppet inte finns officiellt)

blir reellt och senare i nian som det blir riktigt kännbart. Stödinsatserna tycks således ha en tendens att tillta efterhand för att nå sin topp i nian, eventuellt avslutat med koncentrationsläsning av ett eller flera behörighetsämnen i en sommarskola. En viss kritik riktas från lärare mot att det knappast kan vara möjligt att på ett par sommarveckor bygga upp de kunskaper som försumrats under lång tid. Sammanfattningsvis är dock synen på de målrelaterade betygen och deras konsekvenser positiv, kanske med reservationen att det måste finnas resurser att hjälpa dem som inte uppnår målen.

Uppfattningar om behörighetskravens konsekvenser

När det gäller behörighetskravens konsekvenser är däremot bilden mer negativ, även om det också här finns positiva röster. Enstaka lärare, någon rektor och rätt många föräldrar tycker att behörighetskraven på det hela taget är bra. Många föräldrar som uttalar sig har barn som klarar sig bra och tycks därmed inte ha haft anledning att reflektera över eventuella negativa konsekvenser. Det har däremot lärarna och kanske framför allt elevvårdspersonalen haft. De senare är de som tydligast uttalar sig negativt, vilket har sin naturliga förklaring i att det är de som främst kommer i kontakt med elever i svårigheter av olika slag.

Lärares och rektorers kritik går oftast ut på att det blir en alltför ensidig fokusering på de tre behörighetsämnena både när det gäller uppmärksamhet i stort och när det gäller tilldelning av resurser. Många oroar sig också för skolans övriga uppdrag, demokratisk fostran, värdegrundsfrågor, medborgarfostran och liknande värden sätts i bakgrunden och att det bara blir de instrumentella färdigheterna som prioriteras. Man frågar sig vart skolans bildningsuppdrag tar vägen.

Det första lärarlaget tycker att fördelen med behörighetskraven är att kraven tydliggörs. Nackdelen är tidig (och tydlig) utslagning [...] Någon säger att man ibland har en känsla av att man gör eleverna en björntjänst genom att "hjälpa" dem till Godkänd. Man tycker dock att systemet slår för hårt mot de elever som ej har förmågan och samtidigt vet man att eleverna ser IV som nedvärderande. (Utdrag ur skolrapport)

Många tycker också att systemet innebär motsättningar. De säger att det i skolans styrdokument talas om att utvecklas efter sina förutsättningar till lyckliga och harmoniska människor. Men samtidigt ställs krav som närmast med nödvändighet undanröjer vissa elevers möjligheter att få känna sig som fullvärdiga och harmoniska människor. I synnerhet elevvårdspersonalen är starkt kritiska mot att i första hand behörighetskraven men även mot att själva godkändebegreppet tillåts slå så hårt mot de ofta redan från början resurssvagaste eleverna.

Det man tycker är bra med behörighetskraven är oftast att man tror att eleverna kommer att klara sig bättre på gymnasiet samt att de ger möjlighet att sätta press på "lata elever".

Kommentar

Det målrelaterade betygssystemet betraktas i allmänhet med positiva ögon. Det anses bra att målen är fasta och att det är klart vilka kraven är. Dock finns det även betydande kritik. Denna riktar framför allt in sig på begreppet Godkänd. Men också på att elever som inte uppfyller målen och inte blir godkända inte får någon belöning för sina ansträngningar.

Inför behörighetskraven är bilden splittrad. Flertalet tycker det är bra att kunna sätta tryck på de "lite lata men kapabla eleverna" med hjälp av behörighetskraven. Å andra sidan är

man bekymrad över att de slår så hårt mot dem som försöker men ändå misslyckas. I sådana fall uppfattas systemet som inhumant. Samtidigt finns argumentet att det är lika inhumant som det var tidigare när elever kunde slinka igenom skolan utan att någon upptäckte och åtgärdade de brister som fanns. Någon enkel lösning finns uppenbarligen inte.

En fråga är: Ska man se behörighetskraven, och Godkändgränsen överhuvudtaget, som en skyldighet för samhället att garantera varje individ en viss kunskapsnivå? Eller ska man se dem som ett krav på individen att uppfylla vissa kriterier för att få tillträde till den breda vägen in i vuxenvärlden, t.ex. via gymnasieskolan. Eller måhända är det så att behörighetskraven i retoriken tilldelas en innebörd som i mötet med vardagen omvandlas till något annat. Det som beskrivs som en rättighet förvandlas till ett medel för särskiljande.

Språket är viktigt och språkets valörer är viktiga. Begreppet godkänd kopplas av eleverna till ett godkännande av personen. När målen inte nåts är det inte resultatet som inte är godkänt utan det är *eleven* som inte är godkänd. Det kan kanske tyckas vara en petitesse men man kan undra om det inte vore bättre att använda begreppet Godkänt i stället för Godkänd. Det finns trots allt en viss inte oväsentlig skillnad i innebörd mellan de två uttrycksätten.

När det gäller den andra delen av problemet kan man undra om det inte vore bättre med en beteckning av typen NG (Nästan Godkänd), PVG (På Väg mot Godkänd) eller något liknande. Att inte få något alls tycks vara det minst uppskattade alternativet.

Intervjuarnas sammanfattande kommentarer

När man genomför ett antal intervjuer av det slag som skett i den här redovisade studien är det oundvikligt att man efterhand skapar sig en övergripande bild av det man sett. Dessutom ser de olika intervjuarna antagligen den värld de möter med lite olika ögon. För att något illustrera detta ger i det här avsnittet de olika intervjuarna med egna ord en sammanfattande beskrivning av sina viktigaste intryck och slutsatser från skolbesöken och intervjuerna.

Intervjuare A

Det har varit svårt att hålla isär effekterna av behörighetsreglerna och övriga effekter. Behörighetsämnenas traditionellt stora betydelse, speciallärar- och specialpedagogutbildningars inriktning mot dessa ämnen samt de nationella ämnesproven har förutom behörighetsreglerna starkt bidragit till att uppmärksamheten höjts mot dessa ämnen. Vid tolkningen av intervjuerna hamnar man lätt i ett "hönan eller ägget"-resonemang.

De negativa effekterna av behörighetsreglerna ser ut att överväga.

Negativt är att:

*Reglerna har satt hård press på de elever som inte når godkänt, pressen är också hård på deras lärare. All energi riktas ibland på denna problematik vilket inte är bra. Pressen motverkar en gynnsam identitetsuppbyggnad för eleven och bidrar till ett alltför stort ansvar på lärarna i de behörighetsgivande ämnena.

*Inriktningen mot de tre ämnena ofta kan innebära att eleverna t.ex. i åtgärdsprogram får mer av ett ämne som man har svårigheter i och mindre av ämnen som man är bra på, vilket innebär en risk för en ond cirkel.

*Vissa grupper av elever missgynnas systematiskt t.ex. invandrarelever och elever i behov av särskilt stöd.

* Bedömningen av var G-gränsen skall ligga förefaller variera mellan olika skolor i det mål- och kunskapsrelaterade betygssystemet. Det subjektiva inslaget blir alltför stort och effekterna av behörighetsreglerna för stora. G-gränsen slår olika ur ett likvärdighetsperspektiv.

*Reglerna medverkar till ett ”minibetygssystem” i systemet för elever i behov av särskilt stöd. Detta motverkar ett helhetstänkande där alla ämnen skall lägga en grund i en skola för alla.

*Onödigt mycket tester och prov riktas mot dessa ämnen, prov och tester av mycket skiftande kvalitet.

Positivt är att:

*Man försöker kartlägga elevens svårigheter i dessa ämnen tidigare än förr.

*Rektor kan använda resultaten i dessa ämnen för att begära mer resurser gentemot politiker.

*Föräldrar verkar nöjda över att behörighetskraven finns

Intervjuare B

Det förekom på de tre skolor jag besökte uttalanden om elever som ”aldrig kommer att klara sig”, att elever är ”utslagna” redan i femman. Ett sådant synsätt utgick uppenbarligen ifrån att vissa elever aldrig kommer att uppnå målen i 5:an och/eller 9:an och att man kunde se det på ett ganska tidigt stadium. Man kan fundera över konsekvenserna av en sådan defaitistisk syn, konsekvenser för undervisningen – och för elevernas självbild och uppfattning om den egna förmågan.

En inte ovanlig uppfattning bland de intervjuade vuxna var också att praktiskt inriktade elever skulle slippa behörighetskraven, att det ”var synd om dem” och att de inte behövde dessa kunskaper i sina framtida studier och yrken. Förståeligt ur vissa aspekter men man bortsåg därmed helt och hållet från den medborgarkompetens alla behöver. Att det finns en hel rad effekter av behörighetskraven i nian är uppenbart, en del oönskade och negativa, andra positiva. Men att ”befria” vissa elevgrupper från kravet att lära sig svenska, engelska och matematik upp till en minsta godtagbar nivå måste ändå betraktas som ett svek mot många som redan är underprivilegierade.

Hur kraven ska komma till uttryck är däremot en annan fråga, om de ska utformas som idag eller på något annat sätt. Det är naturligtvis fundamentalt att fundera över *hur* eleverna ska lära sig de färdigheter och kunskaper som vi anser är nödvändiga. Treämneshöjningen är naturligtvis inte bra, det är å andra sidan ett inte tillräckligt tungt skäl för att ta bort kraven helt och hållet. Vad skolan borde göra är, som jag ser det, att verkligen fundera över och analysera det *totala* uppdraget och de *sammanlagda* målen (inte i detalj förstås!) och betrakta det som ett gemensamt åtagande att lotsa eleverna fram till dem. Lärare och ledning måste alltså föra en gemensam diskussion om hur man lägger upp undervisningen totalt sett för att eleverna ska ha en chans att uppnå samtliga mål utan att bredden i det totala uppdraget för den skull går förlorad. I takt med att man utvecklar det pedagogiska samtalet bland lärare och ledning, arbetsformer som förmår ta hänsyn till

elevernas olika förutsättningar och den skarpa ämnesuppdelningen kompletteras med en större helhetssyn och ämnesövergripande synsätt kommer mycket av dramatiken kring behörighetskraven att minska. Detta är självklart inget nytt och en del har kommit en bit framåt. Men mycket mer måste göras.

Intervjuare C

Det är intressant och spännande att besöka de olika skolorna. Ingen skola är den andra lik. En del ger ett avspänt och vänligt intryck. I andra möts man av mer misstänksamma blickar. Vid en skola kom en hop ungar rusande på skolgården glatt hojtande: "Hej, hej, är det ni som är från Skolverket? God dag, God dag" varefter alla skulle skaka hand med oss. Föga överraskande bad barnen vid denna skola att vi skulle hälsa regeringen att de hade Sveriges bästa skola.

I en annan skola muttrade ett par misstänksamma elever lite buttert efter de första inledande fraserna vid intervjun: "Vi tyckte ni såg ut som om ni kom från kriminalen!" Vid denna skola var stämningen inte den bästa.

Behörighetskraven tycks i stor utsträckning sätta sin prägel på skolorna. I vilken utsträckning intrycket beror på att det verkligen är så eller om det främst beror på att vi frågade om sådana saker kan man diskutera. Men tveklöst betonar behörighetsämnenas betydelse av många av de intervjuade.

Bilden är dock splittrad. För de duktiga eleverna, de som jagar VG och MVG tycks behörighetsämnena inte vara viktigare än andra, med undantag för att det är i dessa ämnen man har nationella prov och att dessa prov ibland tilldelas mycket stor betydelse. Det tycks snarare som om en mer allmän betygsstress breder ut sig i många skolor oberoende av behörighetskraven, i synnerhet i kommuner med betygsintagning till olika gymnasieskolor. Flickorna verkar vara de som starkast betonar denna allmänna betygsstress.

Behörighetskraven blir i åttan en levande realitet för de svaga eleverna. IV framstår för många som ett hotfullt och avskräckande alternativ. Det finns exempel på någon skola där elever sägs lägga av tidigt eftersom de tidigt anser att IV är det enda möjliga alternativet.

Behörighetskraven blir en realitet också för att skolan för elever som riskerar att inte nå målen blir något av en ond cirkel. Ofta tycker de inte särskilt mycket om de teoretiska ämnena, vilket förstås bidrar till att resultaten blir rätt dåliga. För att resultaten ska bli bättre erbjuds då dessa elever ännu mer tid i de ämnen de inte uppskattar på bekostnad av det de kanske tycker om, estetiska ämne, praktiska ämnen eller vad det vara må. För dessa elever förefaller skolan efterhand utvecklas till en trist cirkelgång mellan några aktiviteter som upplevs som mer eller mindre meningslöst tvång. Det är kanske förståeligt om dessa elever inte sprudlar av arbetsglädje varje morgon utan hellre protesterar med skolk eller allmänt ointresse.

En tredje grupp som många ömmar för är de elever som kämpar och sliter men som ändå inte klarar sig. Både lärare, skollära och elevvårdspersonal anser att det borde finnas andra alternativ än IV för dessa elever. En mjukare övergång mellan grundskolan och gymnasieskolan där behörighetsämnena inte utgör en ovillkorlig spärr. I det fallet kan olika former av PRIV ses som ett steg framåt. Det är också en undervisningsform som i stort sett alla intervjuade förordar eller uttrycker sig positivt om.

Intrycket av de intervjuade skolorna är på det hela taget gott. Det finns vilja och ambition. Många arbetar hårt. Vissa tycker att det finns en stress som plågar både elever och personal. Vad man kanske skulle önska efter ett antal skolbesök vore lite mer av lek, glädje och skapande, inte bara plugg, färdigheter och behörighetsämnen. Lust och glädje finns förvisso ibland men man får ett intryck av att alla krav, inte minst de nationellt utformade, lägger en kvävande hand över den för lärandet nödvändiga skaparglädjen och därmed också över den naturgivna lusten att lära.

Intervjuare D

Det har varit mycket lärorikt att genomföra intervjuer vid de aktuella skolorna. Ingen skola har varit den andra lik. Just olikheter i de yttre förutsättningarna präglar de besökta grundskolorna. Ändå finns tydliga likheter i de intervjuades svar.

Ämnena svenska, engelska och matematik har redan av tradition en stark ställning som förstärks av de nationella ämnesproven och reglerna för behörighet till gymnasieskolan. De senare har dock bidragit till att uppmärksamheten ytterligare skärpts kring dessa ämnen.

Treämneshöjningen är naturligtvis av ondo och står i strid med grundskolans totala uppdrag och helhetstänkande. Intervjuerna visar att behörighetskraven till gymnasieskolan fått effekter, såväl oönskade negativa som andra mer positiva. Behörighetskraven förefaller ha en betydande effekt på arbetet i skolorna, även om det stundtals varit svårt att hålla isär effekterna av behörighetsreglerna från andra effekter. Behörighetens effekt kan i vissa fall ha förstärkts genom syftet med och uppläggningsen av våra intervjuer, men tveklöst betonas behörighetsämnenas särskilda betydelse av alla intervjuade.

En allmän iakttagelse är att ett stressfenomen i samband med betygssättning breder ut sig i många av landets grundskolor, och att denna blivit mer påtaglig i samband med behörighetskravens tillämpning från 1998. Flickorna framhåller denna åsikt tydligare än pojkarna. Bilden är i övrigt ganska splittrad. För elever som jagar bra betyg för tillträde till attraktiva utbildningar behöver kraven i behörighetsämnena inte vara viktigare än i andra ämnen. Behörighetskraven är dock högst påtagliga för svaga elever. Att hamna på IV framstår som en hotbild för många. Vi besökte dock skolor där många elever tidigt gett upp eftersom de uppfattar IV som det enda möjliga alternativet. Varför jobba i skolan när man som elev med invandrarbakgrund ändå inte släpps in i det svenska samhället? Andra elever i motsvarande situation hävdade att man just genom att kämpa i skolan kunde bryta sig ur en negativ spiral och få uppleva deltagande i det svenska samhället.

För många elever som inte når målen har skolan utvecklats till något av en ond cirkel. För att nå bättre resultat erbjuds dessa elever ännu mer tid i de ämnen de inte uppskattar på bekostnad av det de kanske tycker om, som t.ex. praktiska eller estetiska ämnen.

En grupp som många känner starkt med är de som jobbar och sliter men ändå inte uppnår till godkändnivån. Både lärare, skolledare och elevvårdspersonal anser att det borde finnas flera möjligheter än IV för dessa elever, t.ex. en mjukare övergång till gymnasieskolan där behörigheten inte utgör en spär. Därvid kan olika varianter av IV vara en möjlighet. PRIV är en verksamhet som i stort sett alla intervjuade är nöjda med. Ett annat synsätt är att gymnasieskolan inte passar alla ungdomar och att IV kunde bli grunden till en ny start, kanske inför folkhögskolestudier.

Trots en ökad arbetsbelastning både på elever och personal finns vilja och framtidstro vid de intervjuade skolorna. Många arbetar hårt men uttrycker att stressen plågar både elever och personal. Ett problem är en ökande läraromsättning. De friare arbetsformer eleverna fostrats i på "mellanstadiet" förväntas de fortsätta med på "högstadiet", men detta är svårt och faller ofta på att organisation, resurser och personal inte ger möjligheter till det. Vad man därvid tappar och skulle vilja ha lite mer av högre upp i åldrarna är mer av lust och glädje i lärandet. I takt med att nya arbetsformer utvecklas och ämnesuppdelningen kompletteras med större helhetssyn kan mycket av dramatiken kring behörighetskraven komma att minska.

Uppföljningsseminariet

En första preliminär sammanställning av intervjuresultaten låg till grund för ett uppföljningsseminarium som anordnades i anslutning till en konferens i Sigtuna 24-25 januari 2001. Seminariet hade som syfte att dels få en återkoppling från de deltagande skolorna på det preliminära materialet och dels att ge deltagarna möjlighet att ytterligare utveckla de synpunkter de inte tyckte framkom tillräckligt tydligt i den preliminära sammanställningen.

Deltagare

Vid seminariet deltog tre av de fyra personer som genomfört och sammanställt de enskilda skolintervjuerna. De närvarande intervjuerna hade genomfört för 16 av de 19 skolintervjuerna. Vidare deltog två av de sammanlagt tio medföljarna från Skolverkets regionkontor. De närvarande medföljarna hade deltagit vid sammanlagt sex skolintervjuer. Samtliga har dock getts möjligheter att ge synpunkter på intervjusammanställningarna.

Tretton skolor var representerade av sammanlagt 16 personer, varav flertalet hade någon form av skolledande funktion. Även ett fåtal personer som nu i huvudsak tjänstgjorde som lärare deltog.

Vid seminariet deltog slutligen även projektledaren och några projektmedlemmar från Skolverket. Totalt medverkade 25 personer vid seminariet.

Synpunkter från deltagarna

Diskussionen följde i stora drag dispositionen:

- skolarbetets organisation,
- behörighetsämnenas betydelse år 4-6, respektive år 7-9,
- bedömning och betygssättning,
- diagnos och stöd,
- information och val,
- behörighetskravens konsekvenser.

Skolans arbetsformer

Eftersom majoriteten av deltagarna var skolledare i någon form är det rätt naturligt att diskussionen kom att röra sig en hel del om skolarbetets organisation. Arbetslagstanken tycks i dag djupt förankrad hos skolledarna och många exempel gavs i diskussionen på hur arbetslagen kunde användas. Några skolor invände mot den bild som gavs i intervjusammanställningen, där arbetslagens uppgift i stort sett endast angavs som elevvårdande. Många av skolledarna ansåg att ambitionerna med arbetslagen även sträckte sig mot arbetsformer och samarbete kring mer pedagogiska frågor och att elevvårdande uppgifter

inte gick att skilja från pedagogiska frågor. På många ställen tycks också arbetslagens strävanden mot ett mer pedagogiskt inriktat arbete vara på god väg.

I vissa fall gällde dock diskussionen i gruppen mer vilka ambitioner och förväntningar som fanns inför framtiden, t.ex. när det gäller arbetslagen, än hur det de facto ser ut i dagens läge (läsåret 2000/01). Det var därför svårt att få en bestämd uppfattning om i vilken utsträckning arbetslagens uppgifter för närvarande omfattar annat än "elevvårdsfrågor".¹³ Många verifierade också att ett av huvudsyftena med arbetslagen *är* elevvårdande, inte minst i förebyggande form genom att arbetslagen innebär förbättrade kontakter mellan lärare och elever. Alla lärare känner alla elever. Men också stödmöjligheterna anses bättre om stödet kan genomföras inom arbetslaget. Det sammanfattande intrycket är att gruppen ansåg att arbetslagstanken kommit för att stanna och att en positiv utveckling pågår.

Gruppen påpekade dock att vissa problem finns. Om arbetslagen blir alltför slutna inom sig själva kan likvärdigheten och rättvisan vid betygssättningen äventyras. Olika arbetslag kan komma att utveckla och tillämpa olika normer. Någon nämnde också att tema- och projektarbeten minskat därför att lärarna inte längre har frihet att själva välja vilka de vill samarbeta med. Det senare torde främst gälla i de fall arbetslagen inte satts samman utifrån deltagarnas egna val.

Några tecken på omedelbar och direkt koppling mellan skolans organisation, där arbetslagstanken dominerar, och de krav som finns beträffande behörighetskrav och betygssättning framkom inte vid seminariet. Däremot finns olika arrangemang inom och utom arbetslagen med syfte att stödja elever i svårigheter, främst beträffande behörighetsämnen.

Behörighetsämnenas betydelse olika år

När det gäller behörighetskravens eller behörighetsämnenas roll år 4-6 hade gruppen inte så mycket att säga. Någon påpekade att föräldratricket bidrog till betoningen av behörighetsämnen och att föräldrar ofta ansåg att kraven i form av läxor och prov var för låga under denna period. De nationella provens roll som "kontrollstation" i femman ansågs bra.

Diskussionen var livligare när det gällde år 7-9. Någon ansåg att det demokratiska uppdraget och värdegrundsmålen blir sekundära i relation till behörighetsämnen. Någon annan undrade om en väg ur "treämnesskolan" kunde vara att se behörighetsämnen som "färdigheter" som i högre grad än nu skulle samordnas med och ingå i arbetet med andra ämnen. Kanske kunde det vara dags att återuppliva den gamla devisen att varje lärare är en svensklärare.

Det framhölls också att många elever inte har några problem med behörighetsämnen och de satsar mer på de ämnen de tycker är roliga. De demografiska och socioekonomiska villkoren kan variera mycket mellan olika skolor och därför är problemen ojämnt fördelade. Ofta är det ekonomiska begränsningar som gör att man bara anser sig kunna satsa resurser på de behörighetsgivande ämnena. Ett annat skäl som angavs var att om eleven inte klarade behörighetskraven och hamnade på IV så blev det ännu dyrare för den avlämnande grundskolan.

Även på denna nivå nämns föräldratricket som en pådrivande faktor.

¹³ "Elevvård" får då tolkas i den vidare betydelse som tidigare diskuterats.

Bedömning och betygssättning

Denna punkt ledde inte till några mer ingående diskussioner. Någon nämner att undervisningen har kommit att inriktas mot de nationella proven. Rektor uppges av någon finnas med indirekt vid betygssättningen och får en roll t.ex. för lärare som upplever det problematiskt att sätta "IG". Någon annan nämner att rektor har en funktion genom att skapa rutiner för betygssamtal. I stort framkom inget som motsade intrycken från skolintervjuerna, det vill säga att rektor i allmänhet spelar en rätt undanskymd roll när det gäller frågor som har med bedömning och betygssättning att göra.

Diagnos och stöd

Någon särskild diskussion om diagnoser förekom inte. När det gäller stöd föreföll flertalet förordade stöd i mer enskilda former. De argument som framfördes var av typen "elever skäms om dom inte kan läsa när dom går högstadiet och vill därför helst ha enskilt stöd". Det enskilda stödet motiveras i sådana fall med att det främst är eleverna som önskar enskild undervisning. Ett annat argument var att speciallärarna kan undervisa med annan metodik än den som tillämpas i den ordinarie gruppen och därmed kan man undvika "more of the same"-syndromet som annars lätt drabbar elever i behov av stöd.

Vid någon skola arbetar man dock aktivt för att mer se specialpedagogen som en resurs i arbetslaget. Vid någon annan används specialpedagoger som konsulter och i ytterligare någon kommun kan man hyra in särskilda stöd- och utvecklingsteam som betalas per timme.

Tidpunkten när stödinsatser sätts in, eller bör sättas in, diskuterades också. Någon ansåg att utvecklingen gått åt fel håll, att insatserna sätts in senare nu, främst av ekonomiska orsaker men också beroende på att betygen i år 8 klargör situationen på ett tydligare sätt än utvecklingssamtalen i tidigare år. Det nämndes också att stödinsatserna har olika karaktär i år 4-6 jämfört med år 7-9. I år 4-6 tycks de ingå som ett mer obemärkt inslag i den reguljära verksamheten, medan de i år 7-9 kräver mer planering och organisation.

Någon annan i gruppen talar om att en risk med alltför tidigt stöd är att eleverna kan bli "assistentskadade", vilket väl torde innebära att eleverna inte ansågs lära sig att lita till och träna sin egen förmåga. Ytterligare någon annan ansåg att de friare arbetsformer tillämpas och det ökade egna ansvar som förutsätts i dag innebär problem för vissa elever. De ansågs inte tillräckligt mogna och självständiga för att klara av den ökade friheten och det ökade egna ansvaret. "Att bli sedd, hörd och bekräftad är ett måste för många elever."

Många nämner också att det i dag finns fler oroliga och "stökiga" barn än tidigare. Fler elever sägs inte klara sig på grund av "störningar" och andelen barn med sociala och psykiska problem sägs ha ökat. Olika former av diagnoser har blivit vanligare. Ett ökat antal barn från splittrade familjer och familjer med bara en vuxen nämndes som en trolig orsak.

Individuella programmet diskuterades, bland annat nämndes att underdimensionering av gymnasieskolans program i vissa fall leder till att behöriga elever inte kommer in på lämpliga program på grund av för låga meritvärden. Därmed kan de bli kvar på IV år efter år utan möjlighet att höja sina meritvärden eftersom den enda undervisning som erbjuds är matematik, svenska och engelska. Det erbjuds alltså ämnen som de ofta är godkända i på grund av olika stödinsatser i grundskolan. Men om de godkända betygen har nåtts på bekostnad av betygen i andra ämnen är dessa elever inte särskilt hjälpta. Det

vore snarare bättre om de saknade betyg i behörighetsämnena och hade betyg i övriga ämnen. Då kunde IV hjälpa dem.

En annan fråga som starkt bekymrade ett par av deltagarna gällde elever med utländsk bakgrund som har bristande kunskaper i engelska. Många av dessa elever har utmärkta kunskaper i övrigt men på grund av att de inte läst engelska i tillräcklig utsträckning klarar de inte att uppfylla målen. Dessa elever hänvisas då till IV, vilket de som väckte frågan inte alls anser lämpligt för denna kategori av elever. De är ofta både ambitiösa och studiebegåvade och att då hänvisas till IV, där ofta bara tre ämnen erbjuds och i övrigt någon form av praktik, ses närmast som en bestraffning. Det borde vara möjligt att ordna stöd i engelska för denna elevkategori samtidigt som de i övrigt följer ett nationellt program ansåg de gruppdeltagare som yttrade sig.

Information och val

Gruppen ansåg på det hela taget att utvecklingssamtalen fungerar bra och att de också utvecklas mot att bli bättre. Det vanliga är att det genomförs ett utvecklingssamtal per termin men för vissa elever kan utvecklingssamtal förekomma mycket oftare, närmast veckovis. Hur ofta de förekommer sades bero på vad situationen kräver.

Gruppen bekräftade i stort att kontakterna mellan olika nivåer i skolsystemet behöver förbättras. På rektorsnivå förekommer dock fler kontakter än på lärarnivå. Överlämnandekonferenser uppgavs vara vanliga vid övergång från år 6 till 7, i vissa fall från år 5 till 6. Kontakterna mellan grundskola och gymnasieskola förefaller dock mer sporadiska även om rektorsträffar där rektorer från olika skolformer träffas inte är ovanliga.

Skolledarna har också betydligt fler kontaktytor med kollegor från andra grundskolor än vad lärarna har. Dock påpekade flera i gruppen att nätverk mellan lärare finns eller är under uppbyggnad, ofta med stöd av eller efter initiativ av rektorer och kommun.

Vid intervjuerna ansåg många elever att informationen inför valet till gymnasieskolan kommer rätt sent, ofta under senare delen av höstterminen i nian. Flera av deltagarna i seminariegruppen hävdade dock att information började ges redan i år 8 och att den sedan förstärktes hösten i år 9. Man kunde, som någon nämnde, ha "en orienterande fas i åttan och en informerande i nian". Några deltagare påpekade att eleverna inte var motiverade och mottagliga för information i åttan, utan att det var först i nian som de på allvar började fundera på gymnasievalet.

Uppfattningar om behörighetskravens konsekvenser

Gruppen och även de enskilda deltagarna själva var rätt splittrade när det gällde om behörighetskraven är i huvudsak positiva eller negativa. Ofta såg man både fördelar och nackdelar med kraven. Som någon sa "de är bra på systemnivå men slår hårt på individnivå".

Flertalet i gruppen ansåg dock att nackdelarna överväger. Några förordade för övrigt en helt betygsfri grundskola. De fördelar som nämns gäller ofta att kraven blir tydligare och att behoven av stödåtgärder synliggörs. Behörighetskraven ställer tydliga krav på skolan. Här är det dock ofta oklart om man uttalar sig om själva betygssystemet eller om behörighetskraven. Ett annat argument för är att kraven innebär att eleverna har bättre förkunskaper och därmed klarar sig bättre i gymnasieskolan. En av deltagarna som tidigare arbetat som skolledare i gymnasieskolan nämner att han då var positiv till behörighetskraven, men att han nu efter en tid som rektor i grundskolan var mer tveksam.

De nackdelar som framhölls var främst att ett misslyckande i något av behörighetsämnen slår så hårt mot den enskilde eleven och att konsekvenserna blir så drastiska, "elever som gråter". Man framhöll att det borde finnas mer flexibla övergångar till gymnasieskolan i stället för det antingen eller som nu gäller. "Reglerna är ett på tok för trubbigt redskap."

Synpunkter i övrigt gällde betygsstressen som ofta uppgavs vara störst bland de duktiga eleverna som jagade VG och MVG. I synnerhet i de kommuner som har betygsurval till gymnasieskolan är den ökande betygsstressen påtaglig.

Någon undrade också varför just matematik, svenska och engelska ska vara behörighetsgivande. "Varför inte alla ämnen i så fall? Eller olika behörighetskrav för olika program." Någon annan påpekade att man inte vill ha ständiga förändringar i systemet. "Det hinner aldrig sätta sig."

Sammanfattande kommentar

De problem beträffande giltighet och tillförlitlighet för resultat som samlas in vid gruppintervjuer är givetvis även förhanden när det gäller att samla information vid ett seminarium med närmare 20 deltagare. Den grupp som deltog vid seminariet representerade dessutom främst en av de olika kategorier av människor som intervjuades vid de olika skolbesöken, nämligen rektorer och andra skolledare. Skolan är som andra organisationer av liknande slag en makthierarki där olika grupper ofta inte ser på samma företeelser på samma sätt. De olika skolintervjuerna visade bland annat att skolledare och lärare inte sällan hade olika uppfattningar i vissa frågor och detsamma gällde även för lärare och elever.

Som kvalitetssäkring har således ett seminarium av det genomförda slaget begränsningar, men om man är medveten om detta är givetvis de framförda synpunkterna av stort värde för den totala bedömningen av projektets resultat.

Diskussionen med seminariegruppen kom till rätt stor del att handla om organisationsfrågor och om frågor som rör olika åtgärder som kan vidtas för elever i behov av stöd. Detta är rätt naturligt med tanke på gruppens sammansättning. Gruppens mer övergripande syn på den preliminära intervjusammansättningen var att den kanske gav en något för negativ bild av hur skolan fungerar. Några mer konkreta felaktigheter eller missstolkningar utpekades dock inte utan synpunkterna gällde mer det allmänna intryck som förmedlades i sammanställningen. Flera representanter påpekade också att vissa brister eller svagheter som påtalas i intervjusammansättningen inte gäller för deras del. Det är givetvis ett helt korrekt påpekande. Det finns stor variation mellan olika skolor och vad rapporten främst försöker förmedla är den generella bilden. Det senare är värt att understryka. Flertalet skolor ger på det hela taget ett mycket gott intryck även om det kan finnas klagomål från elever, föräldrar eller lärare och annan personal i vissa avgränsade avseenden.

Sammanfattning av intervjustudien

Intervjuundersökningen utgick från ett antal syften i punktform. Resultaten sammanfattas under motsvarande rubriker.

Är skolarbetets organisation påverkad av och anpassad till de behörighetsgivande ämnen?

Ett tjugotal skolor av vitt skiftande karaktär besöktes, från små glesbygdsskolor till stora storstadsskolor. Organisationen av skolorna skiftar men arbetslagstanken har tveklöst slagit rot. Skolledare förordar allmänt arbetslaget som organisationsform. Även många lärare ser fördelar med arbetslag, framför allt därför att det är en organisationsform som skapar nära kontakt mellan arbetslaget och de elevgrupper de arbetar med. Elever i svårigheter upptäcks tidigare och lämpliga åtgärder kan vidtas. Detta tycks vara ett av arbetslagens viktigaste uppgifter. Det finns dock vissa lärare som är emot arbetslagstanken av princip och andra för att de anser att det inte finns lokalmässiga och andra förutsättningar att arbeta i arbetslag på ett mer integrerat sätt.

Arbetslagen förefaller i allmänhet inte ägna sig åt mer övergripande frågor som gäller behörighetskravens betydelse och behörighetsämnenas roll i relation till andra ämnen. Inte heller övergripande bedömnings- och betygsfrågor tycks stå på agendan särskilt ofta. Tidsbrist anges ofta som skäl.

Vilken betydelse de behörighetsgivande ämnena har för elever och lärare i grundskolan under åren 4- 9?

De behörighetsgivande ämnena är viktiga i grundskolan under alla de år som undersökts, dvs. åren 4-9. Det är dock svårt att särskilja varför de är viktiga. Det finns flera orsaker.

I de lägre åren är av tradition, läsning, skrivning och räkning viktiga färdigheter. Vissa skolor uppger explicit att man prioriterar språkutveckling. De behörighetsgivande ämnena bär alltså med sig en traditionell prägel av "basämnen", dvs. ämnen som ses som grundläggande för övrigt lärande.

Ett andra skäl till att behörighetsämnenas ses som viktiga i de lägre åren är de nationella proven år 5. Dessa prov tycks ha fått starkt genomslag. Hur de upplevs av eleverna varierar enligt intervjuerna beroende på lärarnas förhållningssätt. I vissa fall kan de uppfattas som diagnostiska prov med syfte att upplysa läraren om vad han eller hon bör betona i undervisningen för att förbättra måluppfyllelsen. I andra fall får proven mer karaktär av att pröva om den enskilda eleven är "godkänd" eller inte. Eleverna ger som en följd av detta uttryck för olika förhållningssätt till de nationella proven. Somliga är påtagligt stressade medan andra inte ser dem som något utöver det vanliga.

Behörighetskraven tycks ha mycket marginell betydelse för hur ämnena svenska, engelska och matematik uppfattas i grundskolan lägre år (4-6). Flertalet elever, många föräldrar och några lärare är inte ens medvetna om att det finns särskilda behörighetskrav. För de lägre åren är det främst lärarna, men även många föräldrar, som betonar behörighetsämnenas betydelse. Däremot ser ofta inte eleverna dessa ämnen som viktigare än andra. De ses inte heller som tråkigare eller roligare. Eleverna betraktar dem i allmänhet som vilka andra ämnen som helst. Dock ökar kännedomen om behörighetsämnenas betydelse ofta ju äldre eleven blir och i synnerhet om han eller hon har äldre syskon. Men sammanfattningsvis intar knappast behörighetsämnenas någon särställning för de yngre eleverna.

Även i de högre åren är behörighetsämnenas viktiga. Samma skäl kan anföras som för de lägre åren men tyngdpunkten är en annan. Traditionen är viktig även under de avslutande åren men inte på samma påtagliga sätt som i grundskolans lägre år. I synnerhet i år 8 och 9 har behörighetskraven blivit en levande realitet för eleverna. Här gäller det att vara godkänd i behörighetsämnenas annars väntar individuella programmet. För elever som

lyckas bra är skillnaden mellan behörighetsgivande ämnen och andra ämnen av mer teoretisk natur. Det gäller att få bra betyg i alla ämnen om man vill ha höga meritvärden.

Men för elever som ligger i farozonen för att inte bli behöriga till gymnasieskolan är behörighetskraven synnerligen påtagliga.

Även för grundskolans senare år är de nationella proven viktiga. Hur viktiga de är beror på vilken betydelse de enskilda lärarna ger dem vid betygssättningen. Som den nationella kvalitetsgranskningen visat (Skolverket, 2000) finns olika tillämpningar. I vissa fall används de som rena examensprov, i andra som ett prov bland andra. I det förra fallet blir de givetvis mycket viktiga för den enskilda eleven.

När det gäller lärarnas syn på behörighetsämnen kan man sammanfattningsvis konstatera att de ses som mycket viktiga i de lägre åren men detta förmedlas inte till eleverna. Eftersom samma lärare har många ämnen tycks heller ingen motsättning uppkomma mellan olika ämnen.

Under grundskolan senare år genomförs undervisningen av ämneslärare och dessa är givetvis medvetna om ifall de har behörighetsgivande ämnen eller andra. Här kan man märka en viss prioriteringsordning mellan ämnen vilken givetvis blir särskilt tydlig när det gäller tilldelning av stödresurser. På den här nivån är alltså både lärare och elever påtagligt påverkade av behörighetskraven, och då i synnerhet elever i svårigheter.

Vilken betydelse har de behörighetsgivande ämnena för andra ämnen?

Som konstaterats ovan är påverkan mycket liten i de lägre åren för att tillta efterhand högre upp i grundskolan.

För många elever innebär behörighetskraven att de under grundskolans senare år får ägna mer tid åt behörighetsämnen än andra elever. Det betyder dels att de får mindre undervisning i orienteringsämnen och dels att de får en tråkigare vistelse i skolan genom att tid tas från de ämnen eleverna själva anger som roliga. Eleverna i de lägre åren anger inga speciella ämnen som roliga medan eleverna i de avslutande åren nästa uteslutande nämner praktiska eller estetiska ämnen. För elever med risk att inte få betyg i något av behörighetsämnen blir skolan alltså ofta både ensidig och tråkig.

Vad skolorna gör för att diagnostisera och åtgärda eventuella brister i måluppfyllelsen?

I de lägre åren används olika former av test med syfte att diagnostisera brister eller svårigheter. Efterhand används mer betyggrundande prov och överhuvudtaget tycks prov vara rätt vanliga instrument för bedömning och diagnostisering, främst i matematik, No och språk, mindre i svenska och So.

När skolan bedömer att stöd behövs finns olika alternativ. Nivågruppering tycks vara mycket vanligt i matematik, mindre vanligt i engelska och ovanligt i svenska. Vanligt är också att det finns olika former av ”stugor”, ”verkstäder”, ”tid för eget arbete” eller liknande där eleven kan träna det eleven själv eller läraren anser viktigt. I vissa fall tas även tid från orienteringsämnen. Språkvalet används ofta för att läsa extra engelska eller svenska. I sällsynta fall kan anpassad studiegång tillämpas.

Speciallärarna används i flertalet fall som lärare för mindre grupper av elever men det finns också exempel på skolor där man försöker genomföra stödverksamheten inom klas-

sens ram. Där blir specialpedagogen lika mycket ett stöd för lärarna som för de enskilda eleverna.

Sommarskolor erbjuds i vissa kommuner medan möjligheten att förlänga grundskolan till 10 år är ovanligt.

Hur sker information och kommunikation allmänt och med avseende på de behörighetsgivande ämnena?

Utvecklingssamtal är det vanligaste sättet att förmedla information till föräldrar och vårdnadshavare. I normalfallet hålls ett utvecklingssamtal per termin. Endast om särskilda skäl föreligger tycks de ske oftare. Flertalet föräldrar och elever är nöjda med utvecklingssamtalen. I synnerhet gäller det för de lägre åren. När eleverna får ämneslärare och mentorer i år 7 till 9 är det svårare för mentorerna att delta i initierade diskussioner och att planera elevens framtida aktiviteter. Uppfattningarna om utvecklingssamtalen är då något mer skiftande. Vissa föräldrar anser att betygen ger tydligare besked än utvecklingssamtalen. Det tycks ha hänt att betygen kommit som överraskningar jämfört med den uppfattning man fått av utvecklingssamtalen.

Vilken betydelse har behörighetsämnena för elevernas val?

För flertalet elever har behörighetsämnena ingen annan betydelse än andra ämnen när det gäller olika val. För elever som är osäkra på var de står blir givetvis behörighetsämnena särskilt viktiga. Det väsentliga är att bli godkänd i de tre ämnena men i övrigt skiljer de sig knappast från andra ämnen.

Vad anser olika grupper om behörighetskraven och deras konsekvenser?

Det sammanfattande intrycket är att olika grupper ser både fördelar och nackdelar. För vissa grupper överväger fördelarna, för andra nackdelarna, och många har svårt att ta ställning. Till stor del handlar det om vilka människor man möter och vilken syn man har på kunskap, på rättvisa, på människovärde och så vidare. Det handlar inte om en rationell bedömning av vad som är rätt eller fel i teknisk eller administrativ mening utan det handlar om värden och värderingar.

De flesta var vid intervjuerna eniga om att behörighetskraven kan vara bra som påtryckning på vissa elever. De som ses som lite "lata" men som kan skärpa sig när det behövs och som uppnår målen utan större svårigheter om de anstränger sig.

Däremot ansågs behörighetskraven inte bra för de elever som redan anstränger sig men trots detta inte klarar målen. Dessa drabbas hårt. Dels är det vanligt att deras självkänsla och tilltro till den egna förmågan blir skadad eller knäckt, dels ser många elever på alternativet IV med stor oro.

Som generell mönster kan man säga att föräldrarna oftast tycktes se fördelar i enlighet med den första motiveringen, medan personal som arbetar med elever i svårigheter oftare lyfte fram nackdelarna. Lärare och skolledare befann sig någonstans mellan dessa ytterligheter. Variationen mellan olika individer inom respektive grupper var dock i allmänhet betydande.

Lärare och skolledare nämnde ibland att behörighetskraven innebär att skolan prioriterar ner sitt bildnings- och demokratiuppdrag genom fokuseringen på behörighetsämnena och

uppnåendemålen. Skolan blir innehållsligt fattigare för framför allt de elever som får ägna mycket tid och energi åt de tre behörighetsämnena på andra ämnens bekostnad.

De som främst såg den positiva sidan av behörighetskraven betonade vikten av att skolan nu ser och åtgärdar de kunskapsbrister som tidigare inte uppmärksammades. Även om ju denna effekt i lika hög grad kan sägas bero på det målrelaterade betygssystemet.

Andra lärare och skolledare kunde uttrycka en viss tveksamhet när det gällde om de verkligen hjälper eleverna genom att med olika stödåtgärder, och kanske på bekostnad av betyg i andra ämnen, ”lyfta” dem till Godkänd-nivån. En del uttryckte tvivel på att dessa elever verkligen ska klara sig i gymnasieskolan även om de är behöriga. De ansåg att det kanske vore bättre att de lästa alla ämnen och sedan kompletterade ett år på IV. Ett sådant alternativ har dock litet stöd i övrigt. Skolplanerna uttrycker ofta målet att alla, eller så många som möjligt, ska uppnå behörighet till gymnasieskolan. Skolorna själva och rektor ser också behörigheten som ett mål, och eleverna själva vill sällan till IV. Den nationella statistiken visar dock att prognosen för att en elev ska fullfölja ett nationellt program är bättre för de elever som går direkt till IV från grundskolan, än för de som börjar på ett nationellt program och sedan hamnar på IV.

Sammanfattningsvis tycks således uppfattningarna om behörighetskravens konsekvenser vara mycket varierande. Några entydiga slutsatser kan inte dras. Men om man ska försöka göra en sammanfattande bedömning blir den att det finns en viss majoritet för att de negativa konsekvenserna överväger.

PRIV-möte 12- 13 mars 2001

Uppdraget att studera behörighetskravens konsekvenser ingår i ett projekt där det också finns ett uppdrag att granska och stödja kommunernas åtgärder för de elever som inte blir behöriga. Inom ramen för detta uppdrag hölls en konferens med representanter för 19 olika skolor som arbetar med individuella program och framför allt med PRIV.

Syftet med mötet var inte att diskutera behörighetskravens konsekvenser men denna fråga lyftes spontant av deltagarna i mötet och det finns därför anledning att kort nämna de synpunkter som framfördes i den här rapporten.

Vid mötet verifierades att PRIV kan se ut på många olika sätt, vilket också var det intryck som framkom vid de olika skolintervjuer som redovisats tidigare i rapporten. Utformningen av PRIV förefaller i mångt och mycket vara uttryck för pragmatiska lösningar utifrån den situation som råder.

Något som betonades av representanterna för de olika skolorna var det orimliga i att ta in behöriga elever med låga meritvärden på nationella program. Dessa elever ansågs inte ha en rimlig chans att klara sig utan återfinns inom kort tid på det individuella programmet med ytterligare ett misslyckande bakom sig. Ett citat från minnesanteckningarna kan få illustrera:

De behöriga med mycket låga intagningspoäng hoppar i mycket högre grad av från nationellt program och hamnar då på IV, påpekade NN från en gymnasieskola i Göteborg. Av dessa elever går en lägre andel vidare till nationellt program än de som går direkt till IV från grundskolan. Alla deltagare i mötet hade erfarenheter av sådana elever.

Skolverkets statistik bekräftar att det är mer ovanligt att elever som går från ett nationellt program till IV går tillbaka, än att elever som gått direkt från grundskolan till IV går till ett nationellt program. Ett par av de deltagande skolorna hade själva samlat lokal statistik som talade i samma riktning.

Flera deltagare var också upprörda över att många duktiga elever som inte klarat ett av behörighetsämnena hänvisades till IV medan många elever med låga meritvärden men godkända i behörighetsämnena kom in på nationella program.

XX från gymnasieförvaltningen i Helsingborg pekade på det "orimliga" i att vissa elever med bra meritvärden återfinns på IV för att de har missat att få betyg i något av kärnämnena, medan elever som klarat dessa tre ämnen men kanske inga andra, och alltså har låga meritvärden, får gå de nationella programmen. XX pekade också på problemet med engelska. Många elever har problem med just detta ämne men är ändå utmärkta PRIV-BP-elever. (Utdrag från minnesanteckningar)

Från IV-skolorna uttrycktes ytterligare missnöje med många grundskolors satsningar på treämnesskolan. Enligt de närvarande IV-representanternas uppfattning var det ingen tvekan om att treämnesskolan var en i högsta grad levande realitet.

YY var i detta sammanhang upprörd över grundskolans sätt att få vissa elever behöriga till nationellt program. Han undrade vad de tänker när de bara låter barnen läsa svenska, engelska och matematik och missar allt annat. Detta är ett brott mot läroplanen och man gör ungdomarna en otjänst när man inte ger dem den medborgarkompetens man behöver utöver yrkeskompetens. (Utdrag ur minnesanteckningar)

Den allmänna uppfattningen bland mötesdeltagarna var att meritvärdet var mycket viktigare än behörighetskraven. Elever med goda meritvärden ansågs ha betydligt större möjligheter att klara av ett nationellt program än behöriga elever med låga meritvärden. Endast två av de deltagande skolorna uppgav att man höll strikt på behörighetskraven. Övriga sjutton medgav att de kringgick dem på olika sätt om de ansåg att konsekvenserna av kraven blev orimliga.

Citaten ovan är referat av enskilda deltagares yttranden, men många deltagare signalerade att de instämde med ord eller nickar. Den här gruppen verifierade många av de farhågor som lärare i grundskolan uttryckt. Dock är kanske gruppen mer negativ till behörighetskravens konsekvenser eftersom de endast möter de elever som misslyckas med att nå målen antingen i behörighetsämnena på grundskolan eller i olika ämnen eller kurser i gymnasieskolan. De elever som inser allvaret och skärper sig tack vare behörighetskraven och som sedan klarar sitt nationella eller specialutformade program blir aldrig synliga för IV-representanterna.

Men samtidigt är givetvis den här gruppens erfarenheter mycket relevanta eftersom de kommer från den skolform som ska ta hand om de elever som i en eller annan form drabbats av behörighetskravens negativa konsekvenser. Den stora enighet som rådde mellan de deltagande representanterna om behörighetskravens negativa konsekvenser stärker ytterligare tyngden i deras utsagor.

Sammanfattande kommentar år 3

Den bild som framträder efter det tredje årets studier är komplex. Statistiken ger å sin sida en entydig bild av att ökande andelar av de elever som lämnar grundskolan saknar betyg i olika ämnen. Det är inga särskilda ämnen som utmärker sig. Trenden är i stort sett

densamma i alla ämnen och ämnesgrupper. Några entydiga indikationer på en tilltagande treämnesskola kan inte ses i det statistiska materialet. Ämnen som får avstå tid till behörighetsämnen uppvisar visserligen försämrade resultat, men det gör också behörighetsämnen.

Intervjustudien ger en bild av verkligheten i all sin komplexitet. Många skolor har vitt skilda förutsättningar. Det kan gälla geografisk hemvist, socioekonomiska förhållanden i kommunen eller i upptagningsområdet. Vissa skolor ligger i utflyttningsområden med allmänt negativ utveckling och där det ofta är svårt att finna behörig personal. Andra ligger i expansiva storstadsområden. Därmed inte sagt att skolor i den ena typen av områden alltid gör ett bättre intryck, så behöver det inte alls vara. Det är en mängd olika faktorer som sätter sin prägel på den enskilda skolans kultur och på den anda som råder. Många skolor präglas av entusiasm och arbetsglädje medan andra kan ge ett lite mer resignerat intryck. Variationen är rik, spännande och svårtolkad.

När det gäller de behörighetsgivande ämnena är intrycket från intervjuerna att dessa ämnen har en särskild ställning. Det är dock svårt att avgöra orsaken till detta. Det finns knappast något enskilt skäl som i sig är avgörande. Svenska, matematik och engelska är av tradition viktiga ämnen. Föräldrar och elever pratar ofta om dessa ämnen i termer av "basämnen" eller "grundämnen" även om de inte vet att de krävs för behörighet till gymnasieskolan. Själva ordvalet visar vilken betydelse ämnena tilldelas.

Även förhållandet att de nationella proven finns i behörighetsämnena bidrar till att de ges särskild betydelse. Men givetvis betyder också deras roll som behörighetsgivande mycket, särskilt i grundskolans senare år. Det finns dock lärare som ifrågasätter att dessa tre ämnen ska ha en särställning när det gäller behörigheten. Av de tre ämnena är det oftast matematik som ifrågasätts i första hand och engelska när det gäller elever med invandrarbakgrund.

Under de tidigare åren tilldelar eleverna inte de olika ämnena särskilt olika värde. De tycker också att många olika ämnen är lika roliga när de ombeds ge exempel. Det är en slående skillnad mot eleverna i de högre åren där de ämnen som anges som roliga nästan uteslutande tillhör de "praktisk-estetiska". Det intryck man får är att grundskolans senare år blivit alltmer teoritunga och att en ökad betygsstress sätter större press på eleverna. Oftast är det flickorna som ger uttryck för detta. De duktiga eleverna är stressade för att de inte får tillräckligt höga betyg. Och eleverna i riskzonen är stressade för att de riskerar att hamna på individuella programmet.

I stort sett alla intervjuade ser positivt på någon form av mjukare övergång till gymnasieskolan. Även om behörighetskraven ses som bra när det gäller att sätta press på elever som inte anstränger sig så anses de slå alltför hårt mot de elever som försöker men ändå inte klarar sig. Många ifrågasätter också om man verkligen hjälper elever genom att "lyfta" dem till G i behörighetsämnena men kanske på bekostnad av kunskaper i andra ämnen. Detta ifrågasättande får starkt stöd av de IV-representanter som deltog i PRIV-konferensen. Samtidigt vet grundskolans lärare mycket lite om vad som händer med eleverna när de lämnar grundskolan. Uppföljningen av elever över "stadiegränser" och "skolformsgränser" tycks ofta vara mycket liten eller obefintlig.¹⁴

¹⁴ Jämför också Nationella kvalitetsgranskningen 2000, Helheten i utbildningen.

Behörighetskraven kan emellertid också ses som ett förpliktigande för kommunen och skolan att ställa tillräckliga resurser till förfogande för att ge alla barn och unga de kunskaper som anses nödvändiga för att man ska klara sig i det moderna samhället. Detta är en ambition som knappast någon har något att invända emot. Men problemen uppstår när man kommer ner på den nivå där den enskilda eleven befinner sig. Den vackra principen om allas rätt till kunskap är föga tröst för en förtvivlad femtonåring som ser IV som ett förödmjukande hot framför sig. Det handlar om att hitta en balans mellan tillämpningen av en generell princip och hänsynen till en individs egen upplevelse. Detta är frågor som gäller värden, värdegrund och politiska prioriteringar.

Referenser

- Berg, G, Englund, T & Lindblad, S. (1995). *Kunskap Organisation Demokrati*. Lund: Studentlitteratur.
- Berg, G, Groth, G, Nyttell, U & Söderberg, H. (1999). *Skolan i ett institutionsperspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Ekholm, M, Blossing, U, Kåräng, G Lindvall, K & Scherp, H-Å (2000). *Forskning om rektor*. Stockholm: Liber
- Hargreaves, A. (1998). *Läraren i det postmoderna samhället*. Lund: Studentlitteratur.
- Lundgren, U, P (1984). "Ramfaktorteorins" historia. *Skeptron 1*.
- Regeringens proposition 1992/1993:250. *En ny läroplan*.
- Skolverket (1996). *Barnomsorg och skola i siffror 1996, del 2*. Rapport nr 103. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (1997). *Barnomsorg och skola i siffror 2000, del 2*. Rapport nr 130. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (1998). *Barnomsorg och skola i siffror 2000, del 2*. Rapport nr 148. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (1999). *Barnomsorg och skola i siffror 2000, del 2*. Rapport nr 167. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2000). *Barnomsorg och skola i siffror 2000, del 2*. Rapport nr 185. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2001). *Nationella kvalitetsgranskningar 2000*, Rapport nr 190. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2001). *Jämförelsetal för huvudmän, del 1*. Rapport nr 196. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2001). *Barnomsorg och skola i siffror 2001, del 2*. Rapport nr 198. Stockholm: Skolverket.
- SOU 1992:86. *Betygsberedningen*.

**Elever med betyg enligt det mål- och kunskapsrelaterade betygssystemet
samt elever som ej uppnått målen, per ämne i årskurs 9, läsåret 1999/2000**

Ämne	Antal elever som erhållit betyg eller ej nått målen i ämnet ¹⁾			Andel (%) elever som erhållit visst betyg eller ej nått målen i ämnet ¹⁾											
	Totalt	Pojkar	Flickor	Totalt				Pojkar				Flickor			
				G	VG	MVG	Ej nått målen	G	VG	MVG	Ej nått målen	G	VG	MVG	Ej nått målen
Bild	98,239	50,227	48,012	42.9	38.3	14.4	4.4	57.2	29.8	7.0	6.0	28.0	47.2	22.2	2.7
B-språk därav	60,420	26,845	33,575	44.3	34.4	15.8	5.6	54.0	28.4	10.0	7.6	36.6	39.2	20.3	3.9
Tyska B	35,850	18,079	17,771	47.8	34.1	12.8	5.3	56.5	28.0	8.6	6.9	38.9	40.2	17.1	3.7
Franska B	18,238	6,125	12,113	39.8	35.5	19.3	5.5	50.3	29.0	12.0	8.8	34.4	38.8	23.0	3.8
Spanska B	6,275	2,609	3,666	37.6	33.1	22.2	7.2	45.4	29.4	15.2	10.0	32.1	35.7	27.1	5.1
Övriga B-språk	57	32	25	36.8	36.8	26.3	0.0	34.4	34.4	31.3	0.0	40.0	40.0	20.0	0.0
C-språk därav	3,615	1,106	2,509	25.0	40.6	31.6	2.8	33.5	39.2	23.5	3.8	21.2	41.3	35.2	2.3
Tyska C	850	288	562	27.1	38.1	31.4	3.4	41.7	33.3	20.5	4.5	19.6	40.6	37.0	2.8
Franska C	576	185	391	20.3	46.5	30.2	3.0	23.8	47.6	23.8	4.9	18.7	46.0	33.2	2.0
Spanska C	2,043	572	1,471	25.1	40.5	32.2	2.2	32.5	39.5	25.7	2.3	22.2	40.9	34.7	2.2
Övriga C-språk	146	61	85	30.1	33.6	30.1	6.2	32.8	39.3	16.4	11.5	28.2	29.4	40.0	2.4
Engelska	98,239	50,227	48,012	41.2	38.3	14.8	5.7	47.3	34.7	11.0	7.0	34.9	42.1	18.8	4.3
Hemkunskap	98,141	50,190	47,951	38.1	40.8	16.1	5.0	52.1	34.5	6.9	6.5	23.6	47.4	25.7	3.4
Idrott och hälsa	98,206	50,221	47,985	37.2	38.2	17.4	7.2	32.4	40.3	21.0	6.4	42.2	36.0	13.6	8.1
Matematik	98,239	50,227	48,012	54.9	27.9	10.3	6.8	56.4	26.4	9.8	7.4	53.5	29.4	10.9	6.2
Modermål	4,958	2,255	2,703	18.6	38.6	40.1	2.8	23.0	41.6	32.3	3.2	14.9	36.2	22.0	2.4
Musik	98,218	50,223	47,995	44.3	37.0	13.5	5.2	52.7	30.9	9.8	6.6	35.6	43.3	17.3	3.8
NO	12,658	6,541	6,117	44.5	32.6	12.5	10.4	48.7	28.8	10.2	12.4	39.9	36.8	14.9	8.3
Biologi	85,581	43,686	41,895	42.5	34.2	14.8	8.5	49.2	30.0	10.1	10.8	35.5	38.6	19.7	6.2
Fysik	85,581	43,686	41,895	44.3	32.7	13.2	9.8	45.7	30.8	12.4	11.1	42.8	34.7	14.0	8.4
Kemi	85,581	43,686	41,895	46.4	30.9	12.3	10.4	49.6	27.8	10.4	12.2	43.0	34.2	14.3	8.5
SO	25,745	13,155	12,590	40.4	34.7	17.4	7.5	46.6	31.5	12.7	9.2	34.0	38.1	22.3	5.6
Geografi	72,494	37,072	35,422	43.6	36.6	12.8	7.0	50.1	32.2	9.2	8.5	36.9	41.2	16.5	5.5
Historia	72,494	37,072	35,422	41.5	35.2	15.8	7.5	46.1	32.5	12.6	8.8	36.7	37.9	19.1	6.2
Religion	72,439	37,049	35,390	41.8	36.2	14.9	7.2	50.6	31.2	9.0	9.2	32.5	41.4	21.1	5.0
Samhällskunskap	72,494	37,072	35,422	43.9	34.9	13.9	7.3	49.3	31.3	10.7	8.7	38.3	38.8	17.2	5.7
Slöjd	98,177	50,208	47,969	39.1	43.9	13.5	3.6	45.1	40.6	10.1	4.2	32.8	47.3	17.0	2.9
Svenska	94,601	48,199	46,402	45.0	37.1	13.9	4.0	57.6	29.7	7.1	5.6	31.9	44.7	21.0	2.3
Svenska som andraspråk	3,638	2,028	1,610	53.9	22.8	3.6	19.7	58.2	18.2	2.0	21.5	48.5	28.5	5.5	17.5
Teckenspråk	149	40	109	33.6	30.9	18.8	16.8	52.5	15.0	10.0	22.5	26.6	36.7	22.0	14.7
Teknik	98,220	50,224	47,996	45.7	39.2	8.9	6.2	46.2	37.6	9.3	6.9	45.1	40.9	8.6	5.5

Deltagande skolor

KOMMUN	SKOLA	KOMMENTAR
Boden	Lundagårdsskolan Korpensskolan	4 – 6 7 – 9
Bräcke	Bräcke skola	F – 9
Ånge	Fränstaskolan	1 – 9
Sundsvall	Vibackeskolan	1 – 9
Sundsvall	Åkersviksskolan	7 – 9
Filipstad	Stålvallaskolan	1 – 9
Karlstad	Gruvlyckeskolan	6 – 9
Kristianhamn	Stenstalidskolan	7 – 9
Stockholm	Spånga grundskola	F – 9
Huddinge	Trångsundsskolan	F – 9
Tyresö	Strandskolan	F – 9
Oxelösund	Ramdalsskolan	4 – 9
Mölnadal	Lindhagaskolan	6 – 9
Mark	Sättilaskolan	F – 9
Oskarshamn	Rödsleskolan	1 – 9
Värnamo	Gröndalsskolan	6 – 9
Ronneby	Kallingskolan	F – 9
Lund	Lerbäcksskolan	4 – 9
Malmö	Stenkulaskolan	F – 9

Förslag till övergripande frågeställningar inför intervjustudien

Det övergripande syftet med den aktuella studien är att försöka utröna vilka effekter behörighetskraven till gymnasieskolans nationella och specialutformade program har på verksamheten i grundskolan när det gäller påverkan de skolår där betyg inte sätts och påverkan på icke behörighetsgivande ämnen.

Några övergripande frågeställningar

- Hur långt ner i systemet märks behörighetskraven?
- På vilka sätt märks de?
- Vilka märker det?
- Hur påverkas användningen av diagnostiska material?
- Hur påverkas olika stödinsatser?
- Hur påverkas organisation och undervisning?
- Hur agerar skolledning och kommunledning?

- Hur påverkas de ämnen som inte är behörighetsgivande?
- Blir vissa ämnen mer åsidosatta än andra och i så fall varför?
- Hur påverkas samverkan mellan olika ämnen?
- Hur påverkas arbetet i arbetslagen?
- Hur påverkas tidsanvändningen i skolan?
- Hur påverkas eleverna?
- Hur ser skolledningen, lärare, elever och föräldrar på behörighetskraven och deras konsekvenser?

På följande sidor har ovanstående frågeställningar preciserats i ett antal frågor på detaljnivå. Tanken är inte att dessa måste följas till punkt och pricka men att de kan ge en någorlunda enhetlig struktur åt de olika intervjuerna.

Intervjufrågor*a) Skolledning*

1. Presentation av projekt och dess syfte samt av intervjuare.
2. Hur ser man på behörighetskraven till gymnasiet?
3. På vilka sätt märks effekter av behörighetskraven – vad gäller prioriteringar av resurser och ämnen, organisation, tidsanvändning och nivågrupperingar?
4. Hur avspeglar sig i behörighetskraven i skolplan och lokal arbetsplan?
5. Är behörighetskraven en hjälp i arbetet och i så fall på vilket sätt?

BILAGA 3

6. Hur upptäcks brister hos elever – vilka diagnosinstrument har man?
7. Hur tidigt försöker man identifiera elever i svårigheter?
8. Hur följs diagnoser upp i t.ex. åtgärdsprogram? Har man uppföljningsrutiner eller individuella åtgärdsprogram/utvecklingsplaner för elever med problem?
9. När sätts åtgärder in?
10. Hur upplevs eventuellt tryck från kommunen, föräldrar, elever?
11. Hur ser skolan på sina resultat och har man analyserat dessa?
12. Hur sker övergångarna mellan skolnivåer och skolformer och vem bär ansvaret för dessa?
13. Vilken är syvs roll när det gäller frågor om behörighet till gymnasieskolan?
14. Har man följt upp sina elever in i nästa på nästa skolnivå eller skolform?
15. Hur ser man på IV?

b) Lärare

1. Presentation av projekt och intervjuare.
2. Finns arbetslag? Vilka är arbetslagets ansvarsområden?
3. Vilka ingår i arbetslaget och hur är det organiserat?
4. Hur ser organisationen ut vad gäller tid och möjligheter till samverkan?
5. Hur ser man på behörighetskraven – fördelar/nackdelar?
6. Har behörighetskraven avspeglat sig i skolplan och lokal arbetsplan?
7. Hur påverkas de ämnen som inte är behörighetsgivande?
8. Blir vissa ämnen mer åsidosatta än andra och i så fall varför, konsekvenser?
9. Hur påverkas samverkan mellan olika ämnen av behörighetskraven?
10. Hur påverkas arbetet i arbetslagen?
11. Hur påverkas tidsanvändningen i skolan?
12. Hur påverkas eleverna?
13. Hur tror ni att skolledningen ser på behörighetskraven och deras konsekvenser?
14. Upplevs en press från kommun, skolledning, föräldrar och elever att sätta betyget G?
15. Hur tar man reda på om en elev uppnått målen?
16. Leder behörighetskraven till att man använder fler prov för att få ett säkrare underlag för betygsättning eller kunskapsbedömning, och bestämmer kommunen något om detta?
17. Hur identifierar man elever i svårigheter?
18. Hur tidigt börjar man sätt in stödåtgärder och på vilka grunder?
19. Vilken är de främsta utgångspunkten för stödåtgärderna – elevens behov och förutsättningar eller ekonomiska resurser?
20. Påverkas elevinflytande och elevmedverkan av behörighetskraven?
21. Hur ser man på IV?

BILAGA 3

c) *Elever*

1. Presentation.
2. Vad tycker ni om skolan?
3. Är alla ämnen lika viktiga?
4. Vad tycker lärarna?
5. Vad tror man att lärarna vill att de ska kunna?
6. Vilka ämnen upplevs som roliga?
7. Vad händer om det inte går så bra?
8. Har ni diagnostiska prov och i så fall varför?
9. Brukar ni kunna få stödundervisning? I vilka ämnen?
10. Vad får man ut av stödet? Får man den hjälp man behöver? Hur går stödet till?
11. Vad tycker man om prov?
12. Tycker man att man blir rättvist bedömda och får rättvisa betyg?
13. Tycker man att man har inflytande över undervisningen?
14. Hur upplevs utvecklingssamtalen?
15. Hur stor är medvetenheten om behörighetskraven och hur uppfattar man dessa och betygen?
16. Gör man medvetna val i skolan pga. behörighetskraven?
17. När börjar man tänka på valet till gymnasiet och hur tänker man?
18. Hur ser man på IV?

d) *Föräldrar*

1. Presentation.
2. Vilken kunskap har man om, och hur uppfattar man behörighetskraven och betygen? Vad är positivt och vad är negativt?
3. Hur uppfattar man att skolan ser på olika ämnen?
4. Hur påverkas just deras barn – stimuleras de eller hämmas de?
5. Hur uppfattas utvecklingssamtal, uppföljning och stödåtgärder? Vilken information har man fått och har denna varit tydlig och korrekt?
6. Hur ser man på sin egen roll?
7. Vad anser man om kunskapsbedömningen i skolan?
8. Hur ser man på informationen mellan skolorna i samband med övergångar?

Deltagare uppföljningsmöte 24-25 januari 2001

Deltagare	Skola och kommun
Claes-Göran Johnsén och Jörgen Andersson	Bräcke skola Bräcke
Leo Oras	Katrinelunds skola Sundsvall
Mariette Oras	Vibackeskolan Sundsvall
Ing-Marie Jonsson	Stålvallaskolan Lesjöfors
Kerstin Carlvik	Gruvlyckeskolan Karlstad
Eva-Britt Leander	Spånga gymnasium och grundskola Spånga
Helen Stenbäck och Berit Littorin	Trångsundsskolan Huddinge
Siw Sjödin	Strandskolan Tyresö
Conny Mindemark	Ramdalsskolan Oxelösund
Berit Strömberg	Lindhagaskolan Mölndal
Stephan Nykvist	Rödsleskolan Oskarshamn
Susanne Lenander och Svante Leo	Gröndalsskolan Värnamo
Per Hällström	Lerbäckskolan Lund