

LIV OCH LÄRANDE I GYMNASIESKOLAN

En studie om elevers och lärares erfarenheter i en liten grupp på
gymnasieskolans individuella program

Martin Hugo

School of Education and Communication
Jönköping University
Dissertation No 2

Jönköping University Press

Martin Hugo:
LIV OCH LÄRANDE I GYMNASIESKOLAN
En studie om elevers och lärares erfarenheter i en
liten grupp på gymnasieskolans individuella program.
Doktorsavhandling
ISBN 91-974953-5-2
ISSN 1652-7933

© 2007 Jönköping University Press Dissertation
Högskolan för lärande och kommunikation
Box 1026
551 11 Jönköping, Sweden
www.hlk.hj.se
E-post: martin.hugo@hlk.hj.se

Tryck: Tabergs Tryckeri AB

SAMMANFATTNING

Martin Hugo, 2007

Title: Liv och lärande i gymnasieskolan - En studie om elevers och lärares erfarenheter i en liten grupp på gymnasieskolans individuella program.

Life and Learning - The way towards knowledge and competence for seven underachievers at upper secondary school.

Language: Swedish, with a summary in English, 195 pp.

Key words: Sweden, upper secondary school, pupils, teachers, slow learners, phenomenology, life-world, lived experiences, close observation, gymnasieskolan, elever med ofullständiga betyg, individuella programmet, fenomenologi, livsvärlden, deltagande observation.

ISBN: 91-974953-5-2

ISSN: 1652-7933

Syftet med studien är att förstå och beskriva sju elevers och tre lärares erfarenheter av skolan under deras treåriga gymnasietid tillsammans. Målet är att kunna utveckla kunskap om hur gymnasieskolan ska kunna möta behovet hos elever som lämnar grundskolan med ofullständiga betyg. Bakgrunden till studien är den snabba förändring som skett i Sveriges utbildningssystem de senaste decennierna. Från att ha varit en urvalsskola går idag mer än 99 procent av varje årskull vidare till gymnasieskolan i Sverige. Det innebär att gymnasieskolan ställts inför en betydligt svårare uppgift med nya elevgrupper och helt andra krav på det pedagogiska arbetet. Eleverna i den här studien lämnade grundskolan med ofullständiga betyg och sökte själva till en liten undervisningsgrupp på gymnasiet individuella program med inriktning mot restaurang och storkök. Det empiriska materialet består främst av forskningsintervjuer och fältanteckningar från deltagande observationer. Forskningen utgår ifrån en livsvärldsansats och en central utgångspunkt är elevernas och lärarnas erfarenheter av skolan. Resultatet visar att eleverna bär på mycket negativa erfarenheter av grundskolan som genererat en negativ inställning till skolarbete. Att få eleverna mer positivt inställda till skolarbete var en förutsättning för att lärande i kärnämnen skulle ske. Två faktorer framträder tydligt som avgörande för att de här ungdomarna upplevt gymnasietiden som meningsfull. Den första är lärares elevsyn och den relation som uppstår i mötet mellan eleven och läraren. Den andra är huruvida eleverna upplever innehållet som meningsfullt. Skolans innehåll blev meningsfullt när eleverna upplevde att lärandesituationer var på riktigt och när de samtidigt kände att innehållet var anpassat till dem, då släppte plötsligt spärrarna för dem.

FÖRORD

Först av allt vill jag tacka Anna, Boel, Erika, Jan, Kaj, Karin, Kea, Louice, Sabina och Sara. Ni har funnits i mina tankar kontinuerligt sedan jag träffade er första gången hösten 2002 och utan er hade den här avhandlingen inte varit möjlig att genomföra. Arbetet med avhandlingen har varit det roligaste och mest stimulerande jag gjort i mitt arbetsliv. Förutom författandet av denna text som varit ett omfattande projekt så har jag också lärt mig mycket av att möta er. Min upplevelse är att det skett ett ömsesidigt utbyte där vi har vuxit och lärt oss tillsammans i de möten som kommit till stånd kontinuerligt under tre års tid. Dessa möten har gett mig nya erfarenheter och pedagogiska insikter som jag alltid kommer att bära med mig både som lärare och som människa.

Att skriva en avhandling är både ett ensamarbete och ett gemensamt projekt. För mig har det varit viktigt att kontinuerligt under fyra års tid presentera mina texter i olika sammanhang och få respons av människor med olika bakgrund. Detta har skett vid ett tiotal tillfällen på seminarier, konferenser, i livsvärldsfenomenologiska kollegiet vid Göteborgs universitet och i forskargruppen i pedagogiskt arbete i Jönköping. Ett stort tack till alla opponenter, diskutanter och övriga deltagare som vid dessa tillfällen bidragit med värdefulla synpunkter. Det är också många kollegor som under resans gång har tagit del av detta arbete, kommit med värdefulla synpunkter och hjälpt mig att komma vidare i skrivandet. Några av dessa vill jag nämna vid namn. Tack Susanna Anderstaf, Marianne Hugo, Roland S Persson, Mikael Segolsson, Per Ohlsson, Nina Kihlbrink, Claes Nilholm och Johan Malmqvist för noggrann läsning och ett genuint intresse för mitt avhandlingsarbete. Ett stort tack också till Johan Kohlin och Daniel Linder för arbetet med omslaget.

Jag vill också tacka min familj, Heléne, William och Smilla som ställt upp och periodvis fått stå ut med att jag tillbringat många sena kvällar framför datorn. De många och långa samtal om pedagogik i olika sammanhang vid middagsbordet Heléne och jag har haft, har också hjälpt mig att sortera mina erfarenheter i avhandlingsarbetet.

Sist men inte minst vill jag tacka HLK och Tomas Kroksmark. Tomas har varit min handledare under hela projektet. Du har alltid stöttat mig och trott på det jag gör. Nyckelorden har varit frihet under ansvar samtidigt som du tvingat mig till stora kliv då jag arbetat under tidspress vilket har passerat mig bra. HLK har gett mig möjligheten att doktorera genom att finansiera tid för forskning i tjänsten.

Bankeryd, januari 2007

Martin Hugo

INNEHÅLL

INLEDNING	11
BAKGRUND	15
Svenska utbildningssystemet i snabb förändring	15
En skola för alla	15
Lärande	17
Den nya gymnasieskolan	21
<i>De nya elevgrupperna i gymnasieskolan</i>	23
<i>Det förändrade läraruppdraget</i>	25
<i>Individuella programmet</i>	27
<i>Hur har det gått hittills med gymnasiereformen?</i>	31
Kunskapsöversikt inom forskningsområdet	35
<i>Elever med skolsvårigheter eller en skola med undervisningsvårigheter</i>	37
<i>Individrelaterade faktorer</i>	39
<i>Skolrelaterade faktorer</i>	40
<i>Några relevanta specialpedagogiska perspektiv</i>	44
SYFTE OCH FRÅGOR	47
ONTOLOGISKA OCH EPISTEMOLOGISKA UTGÅNGSPUNKTER	49
Livsvärldsontologi	49
Fenomenologiskt tidsmedvetande	51
Undersökningens regionala epistemologi	53
METOD	55
Datainsamlingsmetoder	58
<i>Deltagande observation och naturliga samtal</i>	58
<i>Forskningsintervjuer / Livsberättelser</i>	59
<i>Övriga källor</i>	61
Genomförande	61
Forskningsetiska överväganden	62
Tolkning av insamlad empiri	63
RESULTAT	67
Elevernas erfarenheter från grundskolan	67
<i>"I högstadiet var det ju ett jävla tempo"</i>	68
<i>"Allting hänger på att skriva i skolan"</i>	70
<i>"Alla var så mycket duktigare än jag"</i>	71
<i>"Jag gjorde ju aldrig någonting som min vanliga klass gjorde"</i>	72
<i>"Det var först i åttan som jag fick hjälp"</i>	73
<i>"Jag pallar inte med den här skiten"</i>	74
<i>"Lektionerna sög, så då skolkade vi"</i>	75
<i>"Det var en lärare som var mer normal än de andra"</i>	76

<i>"Läraren såg alla som en mängd elever"</i>	77
<i>Sammanfattning</i>	78
Skolans motiv för små undervisningsgrupper i gymnasieskolan	79
<i>Sammanfattning</i>	81
Första året i gymnasieskolan	81
<i>"Det var lite krångligt" - En rörig hösttermin</i>	82
<i>"Trodde det skulle gå åt helvete"</i>	84
<i>"Vi är inte bara elever för henne som hon ska lära"</i>	85
<i>"Det är bättre att ha en liten klass"</i>	87
<i>"Man får ju lägga upp hur man vill jobba själv"</i>	88
<i>"I köket lär jag mig nog lättare"</i>	90
<i>"Att leda genom kontakt"</i>	93
<i>"Eleverna väljer beteende"</i>	95
<i>Sammanfattning</i>	101
Andra året i gymnasieskolan	102
<i>"De var ju som vanliga köksarbetare"</i>	102
<i>"Det här är ju på riktigt"</i>	104
<i>"Första mötet med en grupp är oerhört viktigt"</i>	106
<i>"De pratar aldrig illa om lärarna"</i>	108
<i>"Vi är nog kanske en liten ö"</i>	109
<i>"Jag vill inte gå i den här jävla CP-gruppen mer"</i>	110
<i>"De saknar en helhetsbild"</i>	112
<i>"Efter jul var det tungt som sjutton att vara lärare"</i>	113
<i>"Alla gör framsteg hela tiden"</i>	116
<i>"Allting fixar sig liksom i arbetssituationen"</i>	117
<i>"De har lugnat sig och blivit mer fokuserade på arbetet"</i>	119
<i>"Det är ingen idé"</i>	120
<i>"Vi känner oss båda väldigt nöjda med vad vi uppnått"</i>	121
<i>Sammanfattning</i>	122
Tredje året i gymnasieskolan	122
<i>"Jag ska bestämma vad alla ska göra"</i>	123
<i>"Nu har vi ju bra teamwork"</i>	124
<i>"Hur får man undervisningen att bli så verklig verklighet som möjligt"</i>	126
<i>"Det gäller att lura eleverna att lära sig"</i>	127
<i>"Spärrarna har släppt för dem"</i>	129
<i>"Lärarna förstår ju en mer här"</i>	132
<i>"Lite nya perspektiv"</i>	133
<i>"Skolan har alltid gjort experiment med mitt barn"</i>	135
<i>"Kommer att sakna människorna och att gå i skolan"</i>	136
<i>Sammanfattning</i>	137
"Det krävs ju att de är eldsjälar"	138
<i>"Det är ju lite bergsklättring eller fallskärms hoppning för mig detta"</i>	139
<i>"Jag har ju det här jobbet också för att det betyder något för mig"</i>	139
<i>"Jag har längtat efter att få bli lärare"</i>	140
<i>"Jag tror att jag har blivit duktigare på att se det utifrån elevernas horisont"</i>	141
<i>"Det går faktiskt att lära alla"</i>	142

<i>"Ett plus ett blir tre"</i>	143
<i>"De här åren har varit de bästa av alla mina yrkesverksamma år"</i>	144
Spår av teorier i praktiken	145
<i>De förtrycktas didaktik</i>	146
<i>Relationsinriktad pedagogik</i>	146
<i>Den egna inre kraften är viktigast</i>	147
<i>Erfarenhetsbaserad pedagogik</i>	149
<i>Learning by doing</i>	149
<i>Åskådlighetsundervisning</i>	151
<i>Sammanhangsprincipen</i>	152
<i>Målet för lärandet får inte visas för eleverna</i>	153
DISKUSSION	155
I den bästa av världar	155
Vi tar in dem och släpper ut dem med IG!?	156
Lärande innebär att förändras som människa	157
Meningsfulla möten	159
Delaktighet	161
På riktigt	163
Att vidga sina möjlighetshorisonter	164
Lärarnas lärande	166
Pedagogiska implikationer	166
Slutord	167
SUMMARY	169
REFERENSER	175
BILAGOR	185

INLEDNING

We meet each other first through body and gesture (van Manen, 1991, s. 181).

Jag har tillsammans med sju elever och deras lärare varit med om en spännande resa. Den inleddes med att min handledare och jag klev in i ett klassrum för att försöka närma oss de här människornas livsvärld. Händelserna på resan utspelade sig i en gymnasieskola i södra Sverige i början av 2000-talet. Här följer en beskrivning från mina fältanteckningar av det första mötet med gruppen, som hela den här avhandlingen handlar om:

När vi kliver in i klassrummet träffar vi nio personer som sitter i ett litet rum i källaren. De gör olika saker där inne i rummet. Några samtalar, några håller på att arbeta med uppgifter om grönsaker på olika lösblad och någon löser en matematikuppgift. Det är sju ungdomar, tre pojkar och fyra flickor, och deras två gymnasielärare. Sara har varit med gruppen hela hösten och undervisar i de praktiska ämnena, Anna börjar tydligen idag och träffar också gruppen för första gången precis som vi. Anna är mellanstadielärare med specialpedagogikintresse och har nu tänkt arbeta med gruppen resterande tiden av deras gymnasietid med kärnämnen matematik, svenska, data, samhällskunskap och engelska. Eleverna ser trötta och omotiverade ut. En av pojkarna, Kea, är så trött så han bara hänger med sin kropp över bordet över några uppgifter som han inte verkar ett dugg intresserad av att arbeta med. Han har en keps som är nerdragen långt ner över ansiktet så vi ser knappt hur han ser ut men det verkar vara helt ok och han stör ju egentligen ingen. En av flickorna sitter med en tjock jacka och mössa på sig och har fötterna uppsatta på en stol framför sig och ser oinspirerad och arg ut. Två av de andra flickorna ser också trötta ut och det verkar inte vara något större intresse hos dem att arbeta med det som de håller på med idag. De andra tre ungdomarna ser mer aktiva ut och arbetar med olika uppgifter. Vi presenterar oss för varandra och är med cirka en halvtimme innan vi börjar plocka ut ungdomarna en och en. Min handledare intervjuar fyra av ungdomarna och jag tre. Samtalen handlar om deras första termin på gymnasiet, upplevelser från grundskolan, deras uppväxt och tankar om framtiden. Intervjuerna är mellan 15-35 minuter beroende av hur situationen känns. Av mina tre intervjuer så känns två väldigt bra. Det känns som att jag direkt får en naturlig och förtroendefull relation med ungdomarna och att de själva är intresserade av att samtala och berätta för mig om sina liv. I den intervjun som inte fungerar så bra känns det som om personen är spänd och inte upplever situationen som naturlig. Hon svarar i princip bara ja och nej och berättar inte så mycket om sig själv. Sen lagar ungdomarna mat medan jag, min handledare och Sara samtalar runt ett bord i köket. De ser ut att trivas bättre nu när de är i köket och arbetar med något konkret. De verkar uppleva denna situation som roligare och mer stimulerande än morgonens lektion. Alla har fått uppgifter tilldelade som de utför med handledning av Sara. Stämningen känns trevlig och när ungdomarna är klara med maten åter vi tillsammans med gruppen. Maten smakar riktigt bra, det är tacos de lagat till. Tydligen är måndagar och tisdagar upplagda så att ungdomarna arbetar med det praktiska i köket och att de då lagar sin egen lunch. Sen slutar de cirka 15.30. Dagen kändes spännande och intressant och jag fick direkt en bra kontakt med några av ungdomarna i gruppen. En reflektion vi hade i bilen hem var att det nog inte är så sannolikt att de här ungdomarna kommer att fullfölja sina tre år på gymnasiet. De såg omotiverade ut när vi var med i klassrummet och tre år är en ganska lång tid om man är skoltrött. En annan

reflektion från intervjuerna i förmiddags är att det är helt otroligt vad de här ungdomarna bär med sig genom sina tidigare erfarenheter från uppväxten och grundskolan och vad olika deras erfarenheter och förutsättningar verkar vara. De verkar bära på en stor aversion mot skolan och mot lärare (ht02:8).

Variationen var stor om man såg till dessa sju ungdomars uppväxtmiljöer och förutsättningar för att lyckas i skolan och livet. Här fanns det några som hade vuxit upp i trygga hemmiljöer tillsammans med föräldrar och syskon, en som hade kommit till Sverige som flykting från krig under tonårstiden och en som egentligen aldrig hade haft ett riktigt hem utan som flyttat runt på olika institutioner och fosterhem. Gemensamt för eleverna i gruppen var att de hade någon form av läs- och skrivproblematik och att koncentrationssvårigheter var vanligt. De flesta av ungdomarna bar också på en mörk, negativ bild av sina sista grundskoleår som präglades av ständiga misslyckanden med skolarbetet, dåliga lärarrelationer, skolk och upplevelser av utanförskap. Gemensamt för ungdomarna i gruppen var också att de hade ofullständiga betyg från grundskolan vilket stängde möjligheten för dem att följa ett nationellt gymnasieprogram. Eleverna som antogs saknade betyg i följande ämnen då de lämnade grundskolan:

Kea: saknade betyg i sv, eng, ma, bd, id, fy, ke, tk, re, ge

Jan: saknade betyg i bd, eng, fy, ke, tk, ge, sh

Kaj: saknade betyg i eng, hi, no

Karin: saknade betyg i alla ämnen utom i matematik

Louice: saknade betyg i sv, eng, ma, no, hk, so, tk

Boel: saknade betyg i ma, no, id, ge, hi

Sabina: saknade helt betyg

Från att ha varit en urvalsskola går idag drygt 99 procent av varje årskull i Sverige vidare från grundskolan till gymnasieskolan. Det innebär att gymnasieskolan ställts inför en betydligt svårare uppgift under det senaste decenniet med nya elevgrupper och helt andra krav på det pedagogiska arbetet. I kommunen där eleverna bor är det cirka åtta procent av dem som lämnar grundskolan som saknar gymnasiebehörighet. Skolan där studien genomförts är kommunens största gymnasieskola med cirka 1000 elever. Sedan några år tillbaka har man arrangerat undervisning i små grupper inom det individuella programmet för att möta behoven av alternativa skolformer för elever i behov av särskilt stöd. I dessa små grupper läser eleverna förutom kärnämnen de karaktärsämnen som ingår i något av de yrkesförberedande programmen. En kvinnlig lärare på skolan, Sara, med stor erfarenhet av att arbeta i dessa grupper har sedan några år tillbaka konstaterat att alltför många av eleverna skolkar, hoppar av eller inte når upp till godkända betyg i framförallt kärnämnen. För att i större utsträckning kunna möta elevernas behov och ge dem en helhet i utbildningen har en ny pedagogisk modell arbetats fram på det individuella programmet med inriktning mot restaurang och storkök, där karaktärsämnen och kärnämnen integreras och endast två lärare ansvarar för en liten grupp. Motivet för detta är bland annat att eleverna har svårt att ha många vuxenrela-

tioner och att det är svårt att motivera dem i kärnämnen. Sara, en av de deltagande lärarna, påpekar till exempel att "arbetet ska hela tiden bygga på ett samarbete mellan karaktärs- och kärnämnen. Vi använder livsmedlen och det synliga och påtagliga så mycket vi kan för att göra de teoretiska delarna så konkreta som möjligt. Dessutom kan vi i vårt samarbete koppla kärnämnen till aktuellt köksområde" (vt03:14). Sara är hushållslärare med stor erfarenhet av arbete på det individuella programmet. Hon har undervisat eleverna i karaktärsämnen. De bestod till en början av fem kurser, varav två var helt praktiska; varmkök, kallkök, näringslära, livsmedelskunskap och livsmedelshygien. Den andra läraren, Anna, har undervisat i kärnämnen. Hon är mellanstadielärare med fortbildning inom det specialpedagogiska området och en lång erfarenhet ifrån grundskolan. Kärnämnen som eleverna studerat är matematik, svenska, engelska, samhällskunskap, datorkunskap och idrott. Två dagar i veckan under hela gymnasietiden arbetade ungdomarna i köket och resterande tre dagar arbetade de med kärnämnen. Projektet syftade till att utveckla – och i skolans praktik pröva – en pedagogisk modell som stöder lärande hos elever med ofullständiga grundskolebetyg inom gymnasieskolan. Målet var att dessa sju elever på gymnasieskolans Hotell- och Restaurangprogram, YRK-HR, med inriktning mot storhushåll och matlagningsservice, skulle utveckla sitt lärande och att de skulle kunna lämna programmet med godkända betyg.

Undersökningen är praxisnära och skedde ute på fältet i nära samarbete med de två lärarna och deras elever (Lorenz, 2004). Ett syfte med praxisnära forskning är att belysa grundläggande frågor i konkreta pedagogiska verksamheter och därigenom kunna bidra till en ökad förståelse av praktiken och läraryrkets kärnfrågor. Studien gjordes inom ramarna för forskningsområdet pedagogiskt arbete vilket enligt Kroksmarks (2006a) definition innebär:

[...] tillämpad induktiv forskning, som skall tillåta de pedagogiskt verksamma att själva definiera, kritiskt undersöka, granska och problematisera aspekter på pedagogiska arbetsprocesser som de själva är en del av. Forskning i pedagogiskt arbete skall vidare bidra till ökad vetenskapligt baserad kunskap och teoribildning om det lärande samhället, den lärande organisationen och den lärande människan.

Projektet var ur lärarnas perspektiv aktionsinriktat, vilket innebar att det för dem syftade till att pröva nya arbetssätt, reflektera över och förändra sin praktik (Hansson, 2003). Lärarna har haft medvetna strategier för de förändringar de vill åstadkomma. Själva har jag inte aktivt försökt påverka verksamheten i någon bestämd riktning, utan har varit med som deltagande observatör och dokumenterat händelseförloppet och deltagarnas erfarenheter. Ett syfte var att få vetenskaplig kunskap med praktisk relevans i skolan, som praktiker sedan själva får ta ställning till i sin yrkesutövning. Forskningen utgår ifrån en livsvärldsansats (se s. 49-54). En central utgångspunkt är att förstå och beskriva elevernas och lärarnas erfarenheter av skolan och utifrån det utveckla kunskap om hur gymnasieskolan ska kunna möta behovet hos elever som lämnat grundskolan med ofullständiga betyg. Människor uttrycker sig och kommunicerar med världen genom möten med andra. Människans olika uttryck berättar om hennes

tankar och sätt att vara samtidigt som vi aldrig kan förstå den andre fullt ut. Elevernas och lärarnas varande i klassrummet uttrycker mening. Ett kroppsligt varande som gestaltas genom gester, blickar, kroppshållning, kläder och sätt att röra sig. Jag har kontinuerligt följt deras tre år på gymnasiet och det empiriska materialet består av fältanteckningar, intervjuutskriften, dagböcker och skrivna dokument. En övergripande design över mitt forskningsuppbygg finns i bilaga 1.

Avhandlingen är disponerad enligt följande: Först presenteras en historisk bakgrund till dagens gymnasieskola och det individuella programmet som infördes i början av 1990-talet. Därefter följer en kunskapsöversikt om elever som har marginaliserats i skolan, syftet med undersökningen, ontologiska utgångspunkter och de metodval som ligger till grund för resultatet.

BAKGRUND

Svenska utbildningssystemet i snabb förändring

Utbildningssystemet har förändrats på kort tid och alla i Sverige förväntas idag gå i skolan under sina första 19 levnadsår. För högre studier har Sverige en av världens mest ambitiösa utbildningsvisioner där målet är att 50 procent av varje årskull ska gå vidare till högskolestudier efter genomgången gymnasieskola (SOU 2002:120). Historiskt sett är detta en ny situation och det har skett en utbildningsexplosion i landet. Gymnasieskolan som är i fokus i den här studien har på några decennier gått ifrån att ha varit en urvalsskola till en skola dit i princip alla 16-19 åringar går. Vid 1900-talets början gick 1,5 procent av årskullarna vidare till den tidens motsvarighet till gymnasiet. I början på 1970-talet var motsvarande siffra 70 procent och 1979 var det 79 procent av årskullen som började på gymnasieskolan. I början av 1990-talet, före den senaste gymnasiereformen, började mellan 87-90 procent av en årskull på gymnasieskolan och idag går mer än 98 procent av en årskull vidare till gymnasiet och ytterligare en procent börjar efter ett år. Detta kan jämföras med genomsnittet i OECD länderna som visar att knappt 70 procent av en årskull börjar på gymnasieskolan (SOU 1997:107; Utbildningsdepartementet, 1997; Utbildningsdepartementet, 1998; SOU 2002:120; Skolverket, 2004c).

En skola för alla

Johan Amos Comenius (1657/1999) formulerade idén om en skola för alla redan på 1600-talet. I sin skrift *Didactica Magna – Stora undervisningsläran* gör han anspråk på metoder som skall kunna lära alla allt. Comenius delar in elever i sex olika kategorier med olika förutsättningar för att lära sig och enligt Comenius är i princip alla dessa barn bildbara om skolan anpassar undervisningen och innehållet efter elevernas individuella förutsättningar. Kroksmark (1989) menar att: ”En skola för alla barn hos Comenius var en skola för *alla*, dvs den innefattade alla barn, oberoende av klasstillhörighet. Comenius innefattade också alla flickor i sin tanke om en allmän skola”.

Comenius tankar om en skola för alla var unika på 1600-talet då endast en liten andel av Sveriges barn tog del av undervisningen som främst bedrevs på de adliga godsena, vid bruken och i städerna. Antalet fasta skolor med lärare på landsbygden i Sverige var få och har uppskattats till cirka 35. Skolsystemet i Sverige var under 1600-talet också avsett främst för pojkar. Exakt hur det såg ut är svårt att veta men en slutsats som kan dras är att de offentliga skolorna främst inhyste underklassens barn. Överklassbarnen skickades istället till enskild privatundervisning. Uppskattningsvis gick år 1694 hälften av alla pojkar i åldrarna 7-12 år i Stockholm i skolan, 22 procent i de offentliga skolorna och 28 procent i enskild privatunder-

visning. Endast 12 procent av flickorna gick vid denna tidpunkt i någon form av skola (Sandin, 1986).

Under 1700-talet uppkom sedan ett behov av en borgerlig skola för mellanståndet. Skolsystemet var under hela 1700-talet fortfarande i praktiken uppdelat i olika former av skolor för fattiga och för rika. Några exempel på dessa skolformer är trivialskolor, fattigskolor, soldatskolor, kyrkskolor, katekesskolor och hemundervisning. Skoldebatten handlade enligt Sandin (1986) under 1700-talet om svårigheterna med att anordna skolor för både fattiga och rika inom ramen för samma skolsystem.

År 1807 utfärdades en ny skolordning. Den förutsatte att barnen var läskunniga vid inträdet till trivialskolan. Barn som inte var läskunniga hänvisades till fattigskolor eller ABC-skolor. Skoltiden för dem som gick i skolan sträckte sig oftast inte längre än till den dag de fyllde 13 år och cirka 50 procent av barnen gick i skolorna som omfattades av 1807 års skolordning. Även under 1800-talets första decennier var det en stark uppdelning i skolor för fattiga och skolor för rika. Det ansågs nödvändigt att skilja barnen åt på olika sätt i undervisningen. Fattiga barn och flickor uteslöts till exempel från kyrkskolorna och flickorna gick oftast i speciella flickskolor. Skolsystemet var fortfarande ett system med parallella skolformer. Det fanns skolor för underklassen, skolor för näringarnas folk och skolor för lärdomens folk. Avsikten var att socialisera olika samhällsklassers barn utifrån deras olika behov. Fler flickor gick under denna tid i skolan men de ansågs ha behov av en helt annan undervisning än pojkarna. Flickornas undervisning bestod mer av praktiska moment och var mer knuten till arbetsuppgifter i hemmen. Sandin (1986) ger flera exempel på ett motstånd mot att skolan skulle vara även för flickor, här är ett av argumenten från 1814:

Läraren för Storkyrkoförsamlingens lägsta fattigklass markerade i sitt svar till uppfostringskommittén ett starkt missnöje över att undervisningen av flickor var alltför omfattande. Flickornas verksamhet skulle finnas inom ramen för en huslig krets och mera omfattande kursläsning skadade både dem och samhället (s. 203).

Den allmänna folkskolan som infördes 1842 skiljer sig avsevärt från det tidigare skolsystemet och innebar att fler barn fick möjlighet att gå i skolan i Sverige, men det var fortfarande ingen skola för alla. Barn med sociala problem, vanartade och vanvårdade barn fick inte gå i folkskolan, de placerades på anstalter. Fattiga gick i fattigskolor och barn till rika föräldrar gick oftast i andra skolformer. År 1847 gick cirka hälften av Sveriges barn i den allmänna folkskolan och 1915 var motsvarande siffra 94 procent (Hammarberg, 1998). Ända fram till den gemensamma grundskolan infördes 1962 var det relativt vanligt att pojkar och flickor gick i olika skolor. Under 1960-talet lades flickskolorna ner och den gemensamma skolan för alla var grundskolan. Från att ha varit ett skolsystem med många helt olika skolformer hade "en gemensam skola skapats, som skulle vara en mötesplats för alla barn i samhället" (Tallberg Broman, Rubinstein Reich & Hägerström, 2002, s. 44). År 1962 infördes också rättig-

heten för barn med rörelsehinder att gå i skolan (Hammarberg, 1998) och 1968 togs ännu ett steg mot en skola för alla då omsorgslagen trädde i kraft och gav alla personer med utvecklingsstörning skolplikt (Brodin & Lindstrand, 2004).

Trehundratjugo år efter att Comenius formulerat tankarna om en skola för alla återfinns ungefär samma idéer formulerade i Lgr 80, som skulle vara ”ett brott med en tidigare tradition av särskiljande i skolan” (Hammarberg, 1998, s. 55):

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

Tanken om en skola för alla innefattar idag även den nya gymnasieskolan som infördes i början av 1990-talet där regeringens mål är ”att alla ungdomar skall få en fullständig gymnasieutbildning” (Skolverket, 1996b, s. 12). Tanken om en skola för alla har alltså genomförts i Sverige ända upp till gymnasiet i det avseendet att alla omfattas av samma skolsystem. Ett skolsystem för alla innebär dock inte att alla har samma möjligheter att lyckas och det finns röster, till exempel Broady, (SOU 2000:39) som menar att dagens utbildningssystem är i princip lika socialt sorterande som tidigare.

Lärande

Lärande är ett centralt begrepp i vårt samhälle och i den här avhandlingen, där stora delar av resultatet handlar om sju elevers och tre lärares lärande på gymnasieskolan i början av 2000-talet. Lärande är ett komplext och mångfasetterat begrepp som inrymmer flera dimensioner. Kroksmark (2006) menar att ”kunskap om lärande och hur sådant ska arrangeras är nu så beskaffad att en 3000 årig tradition i västvärlden inte längre kan bilda grund för att förstå lärandets villkor” (s. 13). Kroksmark menar att det mesta av människors lärande idag inte följer någon planering eller är målstyrt. Tillgången till information är idag också i princip obegränsad och kunskaper sprids på ett mer okontrollerat sätt än tidigare. Alerby (2000) ifrågasätter om det verkligen är möjligt eller ens önskvärt att definiera lärande med en heltäckande definition: ”Huruvida lärande som begrepp kan definieras eller inte kan betraktas just som en definitionsfråga” (s. 20). Jag instämmer med författarna ovan och gör inte anspråk på någon heltäckande definition eller begreppsläggning. Några olika sätt att se på begreppet lärande, främst inom dagens svenska skolsystem, är dock relevant att belysa i den här studien.

Människan har förutsättningar att lära sig under hela livet såväl inom vårt utbildningssystem och arbetsliv som utanför dessa organiserade verksamheter. Vi lär oss både avsiktligt/medvetet

och oavsiktligt/omedvetet. Hörnqvist (2000) definierar det avsiktliga lärandet som inläring, till exempel att lära sig cykla, som skiljer sig från det oavsiktliga lärandet som är ”en smygande påverkan”, en produkt av vår kultur. Kroksmark (2006) använder istället orden planlagt lärande och oplanerat lärande på ungefär samma sätt. Uppfattningen om att det går att planlägga, styra och disciplinera lärandet har varit och är rådande inom vårt utbildningssystem, som exempel kan nämnas dagens grundskola där det är planlagt att alla barn ska lära sig samma saker och nå 749 mål på 6665 timmars undervisning (Hyltegren & Kroksmark, 1999). Det mesta av det som en människa lär sig sker dock utanför skolans kontext, men även en stor del av lärandet i skolan sker oplanerat/omedvetet, alltså utanför det som planerats av någon:

Det finns något mer än enbart målstyrt och medvetet lärande i såväl olika undervisningssituationer som i livet självt. Vi människor lär oss saker och ting utan att vi själva eller någon annan skrivit mål för det vi lärt oss, och vi är inte heller alltid medvetna om att vi lär oss det vi gör (Alerby, 2000, s. 19).

Det lärande i skolan som sker i mötet mellan lärare och elever kan beskrivas som en sammanflätning av dimensionerna undervisning och inläring. Lärare har olika undervisningsprojekt, oftast med en avsikt att någon, eleven, ska lära sig något specifikt innehåll. Kroksmark (2000) beskriver att ”när någon undervisar har han eller hon syftet, målet eller intentionen att få någon att lära sig något” (s. 67) och att syftet med undervisning alltid är inläring. Elever kommer till skolan med olika erfarenheter och en stor variation av personliga mål, intentioner, samtidigt som det ofta förväntas ske en homogen inläring utifrån på förhand uppställda mål. Vilken inställning eleven har till det som skall läras in är också avgörande för vilket lärande som sker. En beskrivning av vad lärande är kan då vara att det är mötet mellan lärares undervisningsprojekt och elevernas erfarenheter som konstituerar olika lärandesituationer där lärande sker: ”En lärandesituation omfattar såväl den undervisande som den inlärande aktiviteten” (Kroksmark, 2006, s. 7). Hur lärandesituationer konstitueras beror alltså på både läraren och eleven. Kroksmark (2000) beskriver att alla lärare har en didaktisk intentionalitet till fenomenet undervisning. ”Denna omedelbara och genuina riktadhet innebär att uppmärksamheten ’riktas’ mot vissa speciella innehåll och strukturer i undervisningssituationen” (s. 72). Avgörande för vilken inläring som sker är då om lärarens intentionala objekt är ämnesinnehållet, elevens erfarenheter eller båda dessa samtidigt. Kroksmark (a.a) menar att lärandesituationer kan konstitueras på många olika sätt beroende på om lärarens intentionala objekt enbart är den pågående aktiviteten i klassrummet eller om den inbegriper ”en sammansatt relation mellan en rad olika faktorer” (s. 74), vilka beskrivs som: ”Ett integrerat förhållande mellan metod och undervisningsinnehåll där stor hänsyn tas till elevens didaktiska resurser och där förhållandet mellan resurs, innehåll och metod är tydliga i förhållande till kursmål och övergripande mål (s. 73). Kansanen (2000) beskriver lärande i skolan som en växelverkan mellan läraren och eleven som är beroende av den pedagogiska relationen mellan dem. Samtidigt i denna relation så har läraren en relation till innehållet (ämneskunskaper).

Kansanen definierar undervisning, där läraren riktar sin uppmärksamhet mot eleven i första hand, som *elevcentrerad undervisning*. Den andra ytterligheten är *ämnescentrerad undervisning* där ämnesspecialisten riktar sin uppmärksamhet mot innehållet (ämnet). Den relation läraren har till elever och innehållet samtidigt är enligt Kansanen avgörande för vilken inläring som sker. Parallellt med detta riktar elever sin uppmärksamhet mot olika aspekter i en lärandesituation, detta kan beskrivas som elevers intentionala akt. ”Denna akt är den avgränsning i vilken vi finner betydelsen av något – ett föremål, en känsla, en upplevelse etc.” (Segolsson, 2006, s. 50). Vad elever riktar sin uppmärksamhet mot är avgörande för vilket lärande som sker, detta beskriver Dahlgren (1986) som ”inläringens utfall”. Elever kan enligt Dahlgren ha en kvantitativ och atomistisk kunskapsuppfattning som delvis är en produkt av vårt utbildningsväsende där det i många sammanhang har lönat sig att rikta sin uppmärksamhet mot att reproducera en mängd faktakunskaper. Elever kan också ha en mer kvalitativ kunskapsuppfattning där uppmärksamheten inte i första hand riktar sig mot en mängd fakta, utan mot att förstå helheten. Marton och Säljö (1986) ger som exempel att när elever läser texter så kan de antingen inrikta sig på texten i sig eller på vad texten handlar om. En av slutsatserna de gjorde var att de flesta av de elever som inte förstod poängen i en text misslyckades med detta därför att de inte var ute efter att förstå den. Exempel från andra lärandesituationer (Marton, Hounsell & Entwistle, 1986) som till exempel problemlösning, föreläsningar, uppsatsskrivande eller examination visar att elevers intentioner även där är avgörande för vad de lär sig. Avgörande för vad elever lär sig är enligt författarna också elevers intresse, en önskan eller vilja att ta reda på något.

Det mesta lärandet sker intersubjektivt, mellan människor. Vi lär oss i mötet med andra människor då vi blir identifierade, uppmärksammade, sedda och bekräftade (Kroksmark 2006). Carlgren (1999) menar också att lärande är intersubjektivt och att det är kopplat till specifika situationer (kontexter): ”Lärandet är något som sker mellan individer och i relation till en social praktik. Situationen blir en del av lärandet” (s. 12). Ett exempel på ett omedvetet, intersubjektivt lärande är det som sker då elever i skolan värderar sig själva utifrån den bekräftelse och den värdering som deras kamrater och lärare gör när de presterat något (Hörnqvist, 2000).

I läroplankommitténs betänkande *Skola för bildning* (SOU 1992:94) görs ett försök att definiera begreppen kunskap och lärande som en grund för de nya läroplanerna som infördes i början av 1990-talet. I betänkandet dras slutsatsen att inlärningsforskningen under 1900-talet bidragit till en förändrad förståelse av individens lärande som kan beskrivas i följande tre steg:

1. Lärande som införlivande av yttre kunskaper.
2. Lärande som förståelse utifrån elevens utvecklingsnivå.
3. Lärande som ett samspel mellan individ och miljö. (a.a, s. 80)

Den förstnämnda beskrivningen bygger på en kvantitativ, objektivistisk kunskapsyn som förbiser det sociala sammanhanget. Beskrivningen tar sin utgångspunkt i bland annat Skinners (1971) förstärkningsteoretiska principer och dessa var dominerande inom den svenska pedagogiska debatten i slutet på 1960-talet. Den andra beskrivningen utgår från Piaget (1968) och bygger på begreppsparet utveckling - inläring. Det innebär att den centrala frågan var vad elever är mogna att lära sig vid olika åldrar (utvecklingsnivåer). Denna teori dominerade den pedagogiska debatten under 1970-talet. Den tredje beskrivningen utgår från Vygotskij (1981) och antagandet om att människors lärande är beroende av kontexten (miljön) och deras tidigare erfarenheter. Begreppsparet utveckling - inläring har bytts ut mot erfarenheter - lärande. Vygotskijs syn på kunskap och hur lärande sker blev den dominerande synen i den svenska skolans styrdokument från slutet på 1980-talet och läroplanskommittén (SOU 1992:94) konstaterar: "Tankefiguren inläring - utveckling har alltmer förlorat sin innebörd. Utveckling ses inte längre som ett generellt fenomen, oberoende av rum, tid och innehåll" (s. 72). "Kunskaper är inte oberoende av tid och sammanhang. Man kan säga att kunskaper finns i situationer, i mänsklig praxis och i kroppen" (s. 63-64). En av slutsatserna som dras utifrån detta är att skolan måste erbjuda ett socialt sammanhang där elevernas lärande blir meningsfullt. För att det ska bli meningsfullt måste elevernas erfarenheter ses som en resurs att bygga vidare på eftersom lärande bygger på tidigare erfarenheter hos individer. En annan viktig aspekt av lärande i skolan som lyfts fram är "att förflytta sig från social inkompetens till social kompetens inom ett område [...] Eleverna lär sig inte endast det 'synliga' kunskapsinnehållet i t.ex. läromedel och undervisning, deras lärande omfattar också ett hanterande av den sociala situation som skolan erbjuder" (a.a, s. 73).

Kroksmark (2006) menar att lärande bygger på våra tidigare erfarenheter och att det inte går att lära sig något i ett vakuum: "Allt lärande måste nu utgå från antagandet att den lärande redan har erfarenheter som är av betydelse när något nytt ska erövrats" (s. 13). Att lärande är situationsbundet och erfarenhetsbaserat är också min grundläggande utgångspunkt i den här studien, begreppsparet erfarenheter - lärande blir alltså centralt. Att hänvisa detta synsätt till Vygotskijs antaganden om människors lärande (SOU 1992:94) är delvis korrekt men den erfarenhetsbaserade synen på lärande kan likaväl härledas tillbaka till fenomenologin (se s. 49-54) och Husserl i början av 1900-talet. Husserl (1901/2002) menade att det är genom erfarenheter som vi får tillgång till världen. Lärande kan då beskrivas ske genom intentionala upplevelser i situationer där den lärande alltid riktar sitt medvetande mot något. Vad vi riktar vårt medvetande mot är samtidigt alltid sammanflätat med våra tidigare erfarenheter (Schutz, 1932/1999) som utgör referensramen för vad som kan erfaras (se s. 49-54). När något framträder för oss på ett kvalitativt nytt sätt har någon form av lärande ägt rum. Avslutningsvis ger jag här några korta definitioner av vad lärande innebär som överrensstämmer väl med min egen syn på begreppet:

Lärande innebär:

[...] en grundläggande förändringsprocess som utgörs av en skillnad som blir en skillnad [...] då vi erfar en skillnad visar sig den som en kvalitativ förändring i innehållet av det som vi erfarit (Kroksmark, 2006, s. 7).

[...] en förändring av något i världen, såsom det erfars av en person. Det nya sättet att erfarra någonting konstitueras i person – världförhållanden och involverar båda [...] Lärande är till största delen en fråga om att återkonstituera en redan konstituerad värld (Marton & Both, 2000, s. 180-181).

[...] en förändring av något slag hos människan i relation till hennes livsvärld och är ett resultat av alla erfarenheter vi skaffar oss i vårt liv, medvetna som omedvetna (Hörnqvist, 2000, s. 91) .

[...] att individen får insikt i, förstår och själv kan utföra något på ett kvalitativt annat sätt än tidigare (Jernström, 2000, s. 54).

Den nya gymnasieskolan

Grunden för den nya gymnasieskolan lades i början av 1990-talet med propositionen *Växa med kunskaper* (prop 1990/91:85). Propositionen ledde senare till stora förändringar inom gymnasieskolan, en skolform som varit relativt stillastående under 1970- och 1980-talet (Utbildningsdepartementet, 1997). ”Den 1991-93 beslutade gymnasiereformen sägs ha inneburit den största förändringen av den frivilliga skolan som någonsin gjorts i Sverige” (Richardson, 2004, s. 198). Gymnasiereformen innebar en gymnasieskola med 16 program, alla treåriga och där två av de viktigaste motiven var att stärka de yrkesinriktade programmen och att ge eleverna på alla program allmän behörighet för högskolestudier. I Sverige har yrkesutbildningen rötter från medeltiden. Fram till 1970-talet var teoretiska och yrkesförberedande utbildningar i princip separerade men 1968 års riksdagsbeslut (prop. 1968:140) innebar att de integrerades i en skolform: gymnasieskolan. I den nya gymnasieskolan från början av 1990-talet har yrkesutbildningarna förlängts från två till tre år och de har fått ett ökat inslag av kärnämnen. Tankarna med detta var att höja statusen och ambitionsnivån för dessa utbildningar och att ge alla gymnasieelever tillträde till högskolan (SOU 1997:107). Förutom de 16 nationella programmen inrättades också det individuella programmet som jag återkommer till under en egen rubrik senare. En annan förändring som kom med 1991 års gymnasiereform var att betygen nu blev mål- och resultatstyrda, vilket innebar att elevernas kunskaper inte som tidigare skulle jämföras med andra elevers kunskaper, utan i stället mot målen i kursplanerna. Läroplanen och kunskapsmålen, mål att uppnå och mål att sträva mot, är idag det som skall styra undervisningen i skolan och inte som tidigare timplanen (SOU 1997:1; SOU 2000:39). Den regelstyrda skolan ersattes med en skola där eleverna tillsammans med lärarna skall bestämma om undervisningens innehåll och där eleverna ska ha ett

stort inflytande över sitt eget lärande. Kommittén för gymnasieskolans utveckling anser att gymnasieskolan med dessa förändringar har blivit mer utvecklingsinriktad än den varit tidigare (Utbildningsdepartementet, 1997).

Mellan 1992 och 1995 skulle den nya gymnasieskolan införas i respektive kommun. 1992 startade några kommuner med några eller alla nya program (SOU 1997:107). Hösten 1993 hade de flesta kommuner infört den nya gymnasieskolan och hösten 1994 fanns de definitiva läroplanerna, programmålen och kursplanerna (Utbildningsdepartementet, 1997). Syftet med den nya gymnasieskolan var bland annat att den ”skall ge ungdomar kunskaper och självförtroende så att de kan bidra till utvecklingen av samhället. Skolan skall således förbereda sina elever på förändringar men också ge dem en stabil grund av kunskaper” (SOU 1997:107, s. 175). Den nya gymnasieskolans tre främsta uppgifter var att kvalificera eleverna för ett demokratiskt samhällsliv, för vidare studier och för ett framtida arbetsliv (Utbildningsdepartementet, 1997). För att nå upp till detta ansågs följande viktigt att beakta inom gymnasieskolan:

- Goda allmänna kunskaper är ett måste för att den enskilde individen skall ha möjligheter att påverka samhällsutvecklingen och för att individen ska ha förutsättningar för ett livslångt lärande och för fortsatta studier.
- Arbetslivet ställer högre krav på generella kunskaper. Dessa krav gäller alla då det knappast finns några okvalificerade arbeten kvar.
- Bättre kunskaper behövs för att man skall kunna anpassa sig till ett föränderligt arbetsliv.
- Goda kunskaper behövs för att man ska kunna påverka sitt arbete.
- Högre krav på kunskaper ställs idag på alla medborgare då samhällsförhållandena ändras i en snabb takt (SOU 1996:1).

Den nya gymnasieskolan erbjöd inom de 17 olika programmen både teoretiska kärnämnen och mer yrkesinriktade kunskaper i form av karaktärsämnen. Viktigt ansågs också vara att skolan interagerar med arbetslivet i större utsträckning än den gjort tidigare. På program med yrkesinriktning skall till exempel minst 15 veckor av undervisningstiden vara arbetsplats förlagd utbildning (APU) (Utbildningsdepartementet, 1997). En av orsakerna till att denna term valdes beror på att man ville få en tydligare koppling mellan undervisningen i skolan och arbetslivet (SOU 1997:107).

De nya elevgrupperna i gymnasieskolan

Skolan har under det senaste decenniet blivit målstyrd och under grundskoletiden ska 749 olika mål vara uppfyllda när eleverna lämnar skolår nio. Målen som åsyftas finns angivna i grundskolans kursplaner under benämningen mål att uppnå (Hyltegren & Kroksmark, 1999). 25 procent av de elever som går ut den svenska grundskolan når idag inte upp till nivån för betyget ”godkänd” i ett eller flera av grundskolans ämnen. Tio procent av eleverna saknar betyg i något av ämnena svenska, engelska eller matematik, vilket stänger möjligheten för dem att studera vidare på gymnasieskolans nationella program. Den andel elever som lämnar grundskolan utan fullständiga betyg har varit relativt konstant sedan läsåret 1997/98 (SOU 2002:120; Skolverket, 2004c; Skolverket, 2006). Att inte vara godkänd innebär enligt betygsberedningens slutbetänkande att man inte har nått den nivån som krävs ”för att kunna förstå, fungera och verka i vårt samhälle samt för att kunna orientera sig i omvärlden” (SOU 1992:86, s. 67). 95 procent av de elever som lämnade grundskolan utan betyg i två eller flera ämnen sökte sig till gymnasieskolan hösten 2003. Av de elever som helt saknade grundskolebetyg sökte sig 72 procent till gymnasieskolan (Skolverket, 2004c). En stor del av dem som lämnar grundskolan utan fullständiga betyg har läs- och skrivsvårigheter. Ett exempel på detta är att mellan 4 och 4,5 procent av eleverna i skolår åtta läser sämre än genomsnittet i skolår tre. De här eleverna kommer ofta till gymnasiet med dåligt självförtroende, en negativ bild av skolan och med smärtsamma erfarenheter av att misslyckas i skolsammanhang. De har inte lämnat grundskolan med ”rak rygg” utan upplever sig själva som misslyckade. Att inte kunna läsa och skriva korrekt upplevs inte sällan av individen som att man är underkänd som människa (SOU 1997:108): ”För barn, unga och vuxna som av olika anledningar har fått stora läs- och skrivsvårigheter har mötet med skolans läsning och skrivning ofta inneburit starka och smärtsamma upplevelser av misslyckanden. När ens språk inte är godkänt är man själv inte godkänd” (s. 263).

Fram till slutet på 1980-talet fanns möjligheten för ungdomar som var skoltrötta eller hade ofullständiga betyg att börja arbeta efter grundskolan. Situationen för denna grupp förändrades under 1990-talet, som präglades av hög arbetslöshet och en minskad tillgång på offentliga medel (Utbildningsdepartementet, 1997; 2000; SOU 2000:39). Det finns ett tydligt samband mellan utbildningsnivå och sysselsättning. Arbetslösheten har i högre grad drabbat personer med låg utbildning. Över 80 procent av dem som är långtidsarbetslösa hade i slutet på 1990-talet endast grundskola eller kortare yrkesutbildning (SOU 1997:107). Arbetslösheten i Sverige var 1997 dubbelt så hög (16 procent) bland ungdomar som för vuxna och de som hade svårast att få arbete var ungdomar med låg utbildningsnivå. Risken för arbetslöshet och marginalisering är alltså stor för gruppen som har kort utbildning. ”Den slutsats som kan dras är att alla ungdomar behöver någon form av gymnasieutbildning för att kunna skaffa sig ett förvärvsarbete” (Utbildningsdepartementet, 1998, s. 24).

Enligt skolverkets rapport *Vem tror på skolan* (1997) skulle cirka en tredjedel av de manliga gymnasieeleverna och en femtedel av de kvinnliga hellre arbeta än gå i gymnasiet, men då arbetsmarknaden för ungdomar i princip försvunnit har detta också fått konsekvenser i skolans värld. De ungdomar som har svårigheter i skolan är inte välkomna i arbetslivet och det enda alternativet som finns för dem idag är att gå i gymnasieskolan. Det innebär att gymnasieskolan får ta emot en relativt stor grupp elever som har studiesvårigheter, ofullständiga betyg och låg motivation för studier (Utbildningsdepartementet, 1997; SOU 2000:39). Andersson (2001) konstaterar att ungdomar som grupp kan sägas ha blivit överflödiga, eftersom de inte längre uppfyller några viktiga funktioner i samhället. Ett sätt för samhället att lösa detta är att hålla kvar dem i skolan så länge som möjligt. Denna lösning kan man finna exempel på långt tidigare i historien. I Sandins (1986) avhandling ges flera exempel på hur man redan på 1600-talet inrättade skolor i Stockholm för att inte samhället ville ha ungdomar som drev omkring på gatorna och tiggde. Ett annat exempel är enligt Sandin folkskolesystemets introduktion 1842 som var ett sätt att kontrollera de unga och hålla dem som inte hade något arbete sysselsatta.

Broady (SOU 2000:39) identifierar två grupper som har förlorat på utvecklingen under 1990-talet och hamnat i en särskilt besvärlig situation, den ena gruppen är ungdomar med invandrarbakgrund och den andra gruppen är lågpresterande pojkar. Detta stämmer väl överens med Skolverkets (2004c) statistik även fyra år senare. I formell mening är inte gymnasieskolan en obligatorisk skolform som till exempel grundskolan, men:

När nu 98 % av eleverna som lämnar grundskolan omedelbart börjar gymnasieskolan är det emellertid i praktiken inte längre fråga om ett val till en frivillig gymnasieskola. Det bör innebära en ännu större utmaning för alla, skolpolitiker och skolans personal och eleverna själva, att göra gymnasieskolan så bra att alla ungdomar upplever sin utbildning som meningsfull och utvecklande (SOU 1997:107, s. 27).

I *Fem gymnasieprogram under omvandlingstryck* (Skolverket, 1998a) beskriver både skolledare och lärare inom gymnasieskolan att undervisningssituationen har förändrats och blivit svårare, eftersom nya elevgrupper kommit till gymnasiet under 1990-talet. ”Lärarna i gymnasieskolan har under de senaste åren fått en helt annan elevgrupp framför sig i klassrummet” (a.a, s. 185). Sammanfattningsvis kan man dela in de nya eleverna som nu finns i gymnasieskolan, men som tidigare inte funnits där i lika stor omfattning, i följande grupper:

- 1) De som vill men inte kan – elever som till exempel har handikapp, dyslexi eller andra inlärningssvårigheter.
- 2) De som kan men inte vill – elever som har förutsättningarna men som inte är intresserade eller tycker att skolan är meningslös. Denna grupp är svår att motivera för studier.

- 3) De som både kan och vill men är hindrade av olika skäl – elever med sociala eller personliga problem, tidigare bristfällig skolgång eller invandrarelever med otillräckliga kunskaper i svenska.
- 4) De som varken kan eller vill men måste – elever som inte vill gå på gymnasieskolan men känner att de måste på grund av olika skäl som till exempel sina föräldrar eller på grund av ungdomsarbetslöshet.

Kommittén för gymnasieskolans utveckling påpekar att skolsystemet, framförallt gymnasieskolan, måste anpassa sig till alla dessa elever så att de känner att gymnasieskolan är meningsfull (SOU 1997:107):

Det har kommit in elevgrupper i gymnasieskolan som behöver mera stöd samtidigt som undervisningsresurserna i genomsnitt per elev har minskat. [...] Svenska gymnasielärare har inte såsom de norska fått fortbildning och möjlighet att diskutera vad gymnasierformen ställer för krav på deras arbete. [...] Lärarna har ställts inför stora utmaningar i form av ny läroplan, program mål, kursplaner som är skrivna på nytt sätt, nytt betygssystem och i många fall ”nya” elevgrupper (s. 173).

De nya elevgrupperna söker sig främst till det individuella programmet eller de yrkesinriktade programmen (Skolverket, 1996b; Hammarberg, 1998).

Det förändrade läraruppdraget

När idag fler än 99 procent av eleverna går vidare till gymnasieskolan ställs helt andra krav på lärarna:

Gymnasieskolans lärare står således inför en betydligt tuffare uppgift idag än då gymnasieskolan var en urvalsskola. Det förutsätter att skolan anpassar sina arbetsformer också till de elevgrupper som tidigare inte gick vidare till gymnasieskolan. [...] Det är en gigantisk uppgift, som ställer många lärare inför ett ”nytt” yrke (SOU 1997:107, s. 204-205).

Att möta de nya elevgrupper som beskrivits ovan, och som på ett eller annat sätt har misslyckats i grundskolan, ställer nya krav på det pedagogiska arbetet i gymnasieskolan. Tidigare sökte sig nästan enbart studiemotiverade elever dit, men en snabb förändring har alltså ägt rum och idag finns många omotiverade och svagpresterande ungdomar i gymnasieskolan, med helt andra behov av innehåll och pedagogik. Detta ställer nya krav på den verksamhet som erbjuds. Kommittén för gymnasieskolans utveckling konstaterar att ”det viktigaste är att förändra skolans arbetsformer, så att eleverna klarare ser sammanhang och värdet av kunskaper i olika ämnen” (Utbildningsdepartementet, 1997, s. 20).

Den största utmaningen för gymnasieskolan är att kunna möta behovet hos de mest svagpresterande så att de känner sig delaktiga och upplever att deras gymnasietid är meningsfull.

”Det innebär att många lärare har varit nödsakade att förändra sitt sätt att arbeta för att få eleverna att komma till och stanna kvar på lektionerna” (Skolverket, 1998a, s.185).

Det krävs alltså en bred lärarkompetens i den nya gymnasieskolan som innebär att det inte räcker att ha goda ämneskunskaper. Kompetensen att kunna möta alla elever är lika viktig idag som ämneskunskaperna och då krävs en annan lärarroll än tidigare som bland annat innebär ”att lärare och ledning ingående bekantar sig med ’de nya ungdomarna’ och lär känna hur de tänker och handlar” (Skolverket, 1998a, s. 8). För att lyckas med detta krävs hög grad av elevinflytande, som är ett av de viktigaste inslagen i gymnasiereformen. Andra viktiga inslag är goda kontakter med arbetslivet och att kontakterna mellan lärare på yrkesinriktade och teoretiska program ökar så att statuskillnaderna som finns mellan dem minskar. ”Den verkliga utvecklingspotentialen finns i de skolor där lärare i yrkesämnen och lärare i kärnämnen samarbetar”(SOU 1997:107, s. 19).

I Läroplanen för de frivilliga skolformerna, Lpf 94, (Utbildningsdepartementet, 1994b) framgår tydligt att den nya gymnasieskolans uppdrag är att den skall kunna möta alla elevers behov och då speciellt de elever med tidigare negativa skolerfarenheter och svårigheter av olika slag:

Undervisningen skall anpassas till varje elevs förutsättningar och behov [...] Hänsyn skall tas till elevernas olika förutsättningar, behov och kunskapsnivå. Det finns också olika vägar att nå målen. Särskild uppmärksamhet måste ägnas åt de elever som av olika anledningar har svårigheter att nå målen för utbildningen. Därför kan undervisningen aldrig göras lika för alla [...] Den värld eleven möter i skolan och det arbete eleven deltar i skall förbereda för livet efter skolan. Varje elev skall få stimulans att växa med uppgifterna och möjlighet att utvecklas efter sina förutsättningar. Varje elev skall möta respekt för sin person och sitt arbete. Eleverna skall bli medvetna om att nya kunskaper och insikter är förutsättningar för personlig utveckling. Detta skall syfta till att grundlägga en positiv inställning till lärande och att återskapa en sådan inställning hos elever med negativa skolerfarenheter. Skolan skall stärka elevernas tro på sig själva och ge dem framtidstro (a.a, s. 38-40).

Under rubriceringen mål att sträva mot finner man följande formulering: ”Skolan skall sträva mot att varje elev i gymnasieskolan tror på sin egen förmåga och sina möjligheter att utvecklas” (a.a, s. 42-43) och längre ner: ”Alla som arbetar i skolan skall hjälpa elever som har behov av särskilt stöd” (a.a, s. 44). Senare står det ännu mer preciserat att läraren skall:

- * utgå från den enskilda elevens behov, förutsättningar, erfarenheter och tänkande,
- * stärka varje elevs självförtroende samt vilja och förmåga att lära,
- * organisera arbetet så att eleven
 - utvecklas efter sina egna förutsättningar och samtidigt stimuleras att använda och utveckla hela sin förmåga
 - upplever att kunskap är meningsfull och att den egna kunskapsutvecklingen går framåt

- får stöd i sin språk- och kommunikationsutveckling
- successivt får fler och större självständiga uppgifter och ökat eget ansvar,
- * i undervisningen skapa en sådan balans mellan teoretiska och praktiska kunskaper som främjar elevens lärande,
- * stimulera, handleda och stödja eleven och ge särskilt stöd till elever med svårigheter (a.a, s. 45)

Följande möjligheter till åtgärder beskrivs för att hjälpa elever som har studiesvårigheter:

- stöd- och specialundervisning
- utökning av undervisningstiden för hela gymnasieutbildningen eller för delar av den
- bortval av ämne, s.k. reducerat program
- större genomslag för elevers intresse och inflytande
- förändring av arbetsformer så att eleverna ser sammanhang och värdet av kunskaper i olika ämnen
- individuellt program (IV) (SOU 1997:107, s. 17-18)

Individuella programmet

Det individuella programmet startade den 1 juli 1992 då det kommunala uppföljningsansvaret kom in som en naturlig del av gymnasieskolan i de flesta kommuner. *Kommunalt ansvar för ungdomar* innebär att kommunerna har åtagit sig att ta hand om alla ungdomar fram till den 30 juni det år de fyller 20 år (SOU 1997:107) och enligt 5 kap.13 § i skollagen är kommunerna skyldiga att erbjuda alla de ungdomar som inte tagits in på något nationellt program specialutformade eller individuella program (Skollagen, 2000/2001). Kommunerna åläggs att göra detta under stor frihet och efter sina lokala förutsättningar. 1995 hade majoriteten av kommunerna lokaliserat de individuella programmen till gymnasieskolan (SOU 1997:107).

Andelen elever som sökte sig till det individuella programmet ökade under 1990-talet och omfattade 1997 cirka 15 000 elever, vilket motsvarade 5,2 procent av eleverna (SOU 1997:107; Utbildningsdepartementet, 1998). Från läsåret 1998/99 har det införts krav på att alla elever skall ha minst godkända betyg i svenska, engelska och matematik för att få börja på gymnasieskolans nationella eller specialutformade program. De som inte uppfyller dessa krav är hänvisade till det individuella programmet. Det omfattar idag cirka 9 procent av en årskull (SOU 2002:120).

Individuella programmet hade som huvudsyfte, när det startade, att successivt slussa in svaga elever på de nationella programmen (SOU 2000:39). Ett annat syfte med individuella program är enligt skollagen 5 kap. 4 b § att ”möta elevers speciella utbildningsbehov”. Enligt prop. 1991/92:157 är det individuella programmet främst avsett för elever som inte är studiemotiverade, elever som är osäkra i sitt studieval och för elever som endast vill studera vissa kurser i gymnasieskolan (Utbildningsdepartementet, 1998):

Alla ungdomar behöver en fullständig gymnasieutbildning för att ha en chans att komma in på arbetsmarknaden, alternativt fortsätta med studier på högskola och universitet. Gymnasieskolans individuella program har en nyckelfunktion för de ungdomar som av olika skäl inte tas emot på, hoppar av från, eller väljer att inte gå vidare till ett nationellt eller specialutformat program (s. 71).

I regeringens skrivelse *Samverkan, ansvar och utveckling – regeringens utvecklingsplan för kvalitetsarbetet i förskola, skola och vuxenutbildning* (skr.1998/99:121) slår regeringen fast:

Kvaliteten på det individuella programmet är gymnasieskolans verkliga utmaning och undervisningen på programmet är avgörande för gymnasieskolans måluppfyllelse i sin helhet. Utan ett individuellt program som håller god kvalitet och som möter elevernas behov och förutsättningar, blir inte målet en gymnasieskola för alla verklighet (Utbildningsdepartementet, 2003).

De lärare som själva arbetar inom det individuella programmet beskriver målgruppen som skoltrötta, vilsna, socialt omogna och osäkra inför fortsatta studier, många av eleverna har skolkat mycket i grundskolan och har bristfälliga kunskaper. Lärarna upplever gruppen som heterogen och anser att undervisningen ofta bör ske i mindre grupper. Lärarna är ofta eldsjälar som har ett starkt engagemang för sina elever och de lägger ned mycket tid för att individualisera undervisningen. Vikten av kontinuitet i form av fast anställd personal betonas liksom vikten av att kunna handplocka lärare som är speciellt lämpade för uppgiften. Att arbeta i arbetslag ses också som en nödvändighet. Det betonas att det har varit svårt att få ämneslärare från de nationella programmen att ingå i arbetslag med lärare från det individuella programmet, fast det anses angeläget just att ha brobyggare mellan de nationella och de individuella programmen. Det konstateras också att det är av stor vikt att lärarna på det individuella programmet känner rektors stöd i sitt arbete samt att de har tillgång till handledning. Avsikten har varit att elevernas brister i grundskoleämnena skall repareras på det individuella programmet. I många kommuner erbjuds elever på det individuella programmet endast undervisning i matematik, svenska och engelska, de ämnen som ger behörighet till gymnasieskolan. Vid sidan om dessa ämnen på grundskolenivå erbjuds ofta eleverna att studera nationella gymnasiekurser. Vanligt är att eleverna på individuella programmet tar del av yrkesämnena. Svårast för lärarna på individuella programmet är att motivera eleverna för kärnämnena. En modell som prövats på flera platser i Sverige är att samverka mellan kärnämnena och karaktärsämnena där lärarna arbetar i arbetslag och där kärnämnena tar sin utgångspunkt i konkreta situationer. Enligt lärare som arbetat på detta sätt uppnås bättre resultat än om uppdelningen mellan kärnämnena och karaktärsämnena görs mer strikt (Utbildningsdepartementet, 1998).

I de gymnasieskolor där individuella programmet är samlokaliserat med övriga gymnasieskolan kan man se att det finns stor flexibilitet. Denna innebär att elever har större möjligheter att följa kurser på de nationella programmen samtidigt som extra stöd kan ges till elever med

studievårigheter på de nationella programmen. Fördelarna med att ha det individuella programmet separerat från den övriga gymnasieskolan anses vara att man kan samla kompetensen på ett och samma ställe och att resurserna annars riskerar att gå till de andra programmen. Det anses också vara lättare att erbjuda en alternativ pedagogik inom ett separerat program (Utbildningsdepartementet, 1998). Lärarna inom det individuella programmet betonar också vikten av att kunna erbjuda en lugn studiemiljö i mindre grupper för svagpresterande elever som har svårt att klara av en gymnasieskola med stora klasser och flera tusen elever. Arbetsgruppen för programinriktat individuellt (a.a) val förespråkar ingen organisationsform framför någon annan men påpekar att:

Vårt intryck är dock att det finns en positiv utveckling i de kommuner där skolorna byggt upp en väl utvecklad samverkan mellan de individuella programmen och övriga delar av gymnasieskolan. Personalsamarbetet kan öka liksom elevernas möjligheter att ta del av gymnasiekurser (a.a, s. 41).

Några varianter av det individuella programmet är intressekurser, preparandkurser, och individuella lösningar inom ramen för ett nationellt program. Ett annat alternativ är den treåriga lärlingsutbildning som infördes läsåret 1992/1993. Den har dock endast bedrivits i mycket liten omfattning på grund av arbetsmarknadsläget och svårigheterna i att ordna lärlingsanställningar. En ny lärlingsutbildning håller på att utformas inom gymnasieskolan för de elever som går ett nationellt eller specialutformat program med yrkesämnen. Här är tanken att skolan ska ha hela ansvaret för eleven under hela lärlingsutbildningen. Eleven skall alltså vara elev och inte anställd. En annan variant av det individuella programmet är Utbildningsintroduktion för invandrare som har funnits sedan 1980. På några gymnasieskolor har det individuella programmet utvecklats till ett treårigt alternativ till de nationella programmen. Eleverna läser då samtliga karaktärsämnen inom ett yrkesförberedande program men med en stark reducering av kärnämnen. På de flesta individuella program har det istället skett en förskjutning från praktiska inslag till mer undervisning i kärnämnen (Utbildningsdepartementet, 1998).

PRIV, som står för PRograminriktade Individuella Program, är en inriktning inom det individuella programmet som infördes i slutet på 1990-talet. PRIV syftar till att förbereda eleverna för de nationella eller specialutformade programmen samtidigt som de kan följa kurser på de nationella programmen. Avsikten är att elever som går PRIV skall komma en bit på väg in i ett nationellt program och oftast är det ett yrkesinriktat program som åsyftas (Utbildningsdepartementet, 1998; SOU 2002:120).

Det finns ett krav på att varje elev ska ha en individuell studieplan inom det individuella programmet. Brister konstateras i de individuella studieplaner som gymnasieskolorna är skyldiga att upprätta enligt skollagen. Endast i enstaka fall har de individuella studieplanerna va-

rit levande dokument som eleverna har varit delaktiga i, vilket var meningen med dem (Utbildningsdepartementet, 1998).

Praktik anses som ett viktigt inslag framförallt på de yrkesförberedande programmen. Detta omfattar även många elever på de individuella programmen, speciellt inom PRIV där ”skolan skall eftersträva ett bra samarbete med arbetslivet, vilket är viktigt för all gymnasial utbildning men av avgörande betydelse för den yrkesförberedande utbildningens kvalitet” (Utbildningsdepartementet, 1994b, s. 40). Enligt arbetsgruppen för samverkan mellan skola och arbetsliv finns följande motiv till att stärka och utöka praktiken inom gymnasieskolan (Utbildningsdepartementet, 2000):

Etableringsmönstren vid övergången från skolan till arbetslivet har förändrats. Betydelsen av relevant yrkeserfarenhet tycks ha ökat. Kopplingen mellan yrkesutbildningarna och arbetsmarknaden behöver stärkas (a.a, s. 15).

Arbetslivets kompetensbehov ställer i sin tur krav på de nationella utbildningssystemens förmåga att möta kraven på ett livslångt lärande (a.a, s. 16).

För att klara framtidens krav bör gymnasieskolans yrkesutbildningar i ökad utsträckning innehålla inslag av lärande i arbetslivet. Arbetsuppgiften bör i högre grad vara utgångspunkten för framtidens yrkesutbildning (a.a, s.37).

En varaktig kontakt med arbetslivet främjar personlig utveckling och skapar motivation för lärande. Lärande i arbetslivet ger möjlighet att utföra meningsfulla arbetsuppgifter under realistiska förhållanden med modern utrustning under handledning av personer som har de mest aktuella kunskaperna (a.a, s. 52).

Praktiken kan vara utformad på olika sätt. Det vanligaste är att eleverna har praktik några dagar i veckan. Praktiken kan ha olika syften beroende på vilka behov eleverna har. Det vanligaste är så kallad miljöpraktik där elevens motivation och självförtroende ska stärkas och samtidigt ge eleverna variation och verklighetsanknytning i studierna. Ett annat syfte kan vara att stärka elevens kunskaper inom ett visst yrkesområde. APU, arbetsplatsförlagd utbildning, innebär att eleverna gör praktik på en riktig arbetsplats inom det verksamhetsområde eleven valt (Utbildningsdepartementet, 1998). APU är något som bör prioriteras av gymnasieskolan både på det individuella programmet och på de yrkesinriktade nationella programmen. ”Enligt regeringens uppfattning bör en skola som inte kan erbjuda APU för ett visst program i princip inte få erbjuda utbildning på detta program” (Regeringens proposition 1997/1998:169, s. 50). En annan form av praktik innebär att den sker på skolan i form av lärarledd praktik i en för eleven välkänd och trygg miljö. Praktik kan också innebära att eleverna tar på sig beställningsjobb från intressenter utanför skolan där praktiken på skolan blir ett led i en produktionskedja. Praktiken är då ofta utformad som ett riktigt arbete. Målet är att alla elever som gör praktik ska ha en handledare. I verkligheten har detta inneburit problem då inte någon fungerande handledarutbildning har funnits eller att arbetsplatserna

inte ansett att de har haft tid att engagera sig (Utbildningsdepartementet, 1998). Det är av stor vikt att gymnasieskolan utvecklar samarbetet med arbetslivet. Företagen har ofta en bättre bild av vilken kompetens som kan behövas på morgondagens arbetsmarknad och "skolan kan inte stå utanför den utveckling som sker på arbetsmarknaden samtidigt som företagen måste öppna sig mer för att bli en naturlig del i skolans verksamhet" (a.a, s. 61).

Kontakten med arbetslivet via APU på gymnasieskolan kan ge eleven stöd att utveckla andra förmågor än de som utvecklas i ämnesstudierna. Kontakten med arbetslivet kan också ge en arbetslivserfarenhet som gör det lättare att komma in på arbetsmarknaden efter avslutade studier. Tyvärr konstateras det att inte alla elever får den APU som de är berättigade till. Den viktigaste faktorn för att lyckas erbjuda alla APU är att ekonomiska resurser tillförs för samverkan mellan arbetslivet och gymnasieskolan. Andra faktorer är en fungerande handledarutbildning och att möjlighet ges för yrkeslärarna att besöka arbetsplatserna under APU-perioderna (Utbildningsdepartementet, 1998).

En sammanfattande analys av en önskad utveckling av det individuella programmet gjordes i rapporten "PRIV – en ny väg till ett nationellt program" (Utbildningsdepartementet, 1998), den visade bland annat att:

- Långsiktiga strategier behövs för det individuella programmets utveckling
- Målsättningen för ett individuellt program måste vara tydlig
- Elevens behov och förutsättningar ska styra innehåll och inriktning
- Individuella studieplaner skall finnas
- Eleverna skall ha ett reellt inflytande över sina studier
- Kärnämneslärare och karaktärsämneslärare måste samverka i större utsträckning på det individuella programmet
- En nära och kontinuerlig kontakt med grundskolan är nödvändig
- Ett bättre samarbete med arbetslivet är önskvärt

Hur har det gått hittills med gymnasiereformen?

Utvärderingar i mitten på 90-talet visar att den nya gymnasieskolans intentioner inte genomförts fullt ut. Bristerna som beskrivs är bland annat att samverkan mellan lärare i kärnämnen och karaktärsämnen inte hade utvecklats tillräckligt, att arbetssätt och arbetsformer inte hade förnyats och att arbetslag inte fungerade i den utsträckning som det var tänkt. "Utvärderingen pekar på ett stort avstånd mellan reformens intentioner och det praktiska genomförandet på skolorna" (Skolverket 1998a, s. 6). Två av de viktigaste intentionerna med den nya gymnasiereformen var att höja statusen och ambitionsnivån för de yrkesinriktade utbildningarna och att ge alla gymnasieelever tillträde till högskolan. Andra viktiga förändringar var att elevernas inflytande över sina studier skulle öka, att det individuella programmet infördes som

en brygga till de nationella programmen för elever som saknade behörighet till de nationella programmen och att kontakten med arbetslivet skulle stärkas via praktik i olika former (SOU 1997:107). Tvärtemot intentionen har de sociala skillnaderna ökat inom den nya gymnasieskolan trots att ambitionen var att den skulle minska. Statusskillnaderna finns fortfarande kvar mellan programmen och eleverna anser att de teoretiska programmen fortfarande har högre status. De två olika gymnasiekulturerna; yrkeskulturen och den akademiska kulturen lever vidare både bland lärare och elever och klyftan mellan studieförberedande program och yrkesförberedande har ökat och elever i behov av särskilt stöd har fått det sämre (Skolverket, 1996a; SOU 1997:107). Kritik riktas mot att för stor vikt läggs vid betygen i kärnämnen på programmen med yrkesinriktning då gymnasieskolan också har andra mål som är minst lika viktiga som till exempel att ”utbildningen skall ge ungdomar möjlighet till en harmonisk och allsidig utveckling och förmåga att arbeta såväl självständigt som tillsammans med andra” (a.a, s. 17). Samtidigt kan man konstatera att 1/3 av eleverna lämnar gymnasieskolan idag utan att ha uppnått en grundläggande högskolebehörighet (Skolverket, 2004c).

Vad gäller inflytande och delaktighet visar flera av Skolverkets utvärderingar att eleverna fick större inflytande över sin egen inläring under början av 1990-talet. Gymnasieelever ansåg också i högre grad att de kunde påverka sin utbildning vilket också var en av intentionerna med gymnasireformen (Utbildningsdepartementet, 1998). Kontakten med arbetslivet genom praktik i den nya gymnasieskolan har inte fungerat som det var tänkt. Alla elever på yrkesutbildningarna har rätt till minst 15 procent av undervisningen förlagd som arbetsplatsförlagd utbildning (Skolverket, 1998a). Enligt Skolverkets rapport (1998c) var det cirka 40 procent som inte fick den arbetsplatsförlagda utbildning de hade rätt till i årskurs 3. Detta är ett allvarligt problem då det har visat sig att elever som haft sin APU också i större utsträckning får anställning efter utbildningen än de som inte har haft den (Skolverket, 1998a).

Antalet elever på det individuella programmet ökade under 1990-talet och har enligt Hultqvist (2001), i praktiken inneburit ett extra studieår för cirka tio procent av gymnasieskolans elever. Huvudsyftet med det individuella programmet var att förbereda och slussa in studievaga elever på de nationella programmen, men i slutet av 1990-talet var det endast 37 procent av dem som gick på ett individuellt program som senare bytte till ett nationellt program. Totalt sett kan man konstatera att 18 procent av dem som påbörjade ett individuellt program fullföljde ett nationellt program inom fyra år (Utbildningsdepartementet, 1998). Ingestad (2006) ger i sin avhandling en något ljusare bild av det individuella programmet. Hon följde 77 elever med ofullständiga betyg, som inte var behöriga för gymnasieskolans nationella program, på det individuella programmet. Efter en termin på det individuella programmet hade en tredjedel av eleverna nått behörighet och efter ett år ytterligare 18. Cirka en fjärdedel av eleverna gick sedan ut ett nationellt program med betyg i samtliga kärnämnen. En slutsats hon drar av detta är att motivation är viktigare än en formell behörighet och att det är möjligt att klara gymnasieskolans nationella program med ofullständiga betyg med sig ifrån

grundskolan. Broady konstaterar i *Välfärd och skola* (SOU 2000:39, s. 5-16) att den nya gymnasieskolan inte har levt upp till sina intentioner. Den sociala differentieringen har ökat inom gymnasieskolan och eleverna på det individuella programmet har ”synnerligen skiftande chanser att ta sig vidare till en ordinär gymnasieutbildning”. Dessutom ger de yrkesförberedande gymnasieprogrammen i praktiken sällan behörighet till högskolestudier eftersom de flesta högskoleutbildningar har högre antagningskrav än allmän behörighet. Konsekvensen har blivit att de två studieförberedande programmen, det naturvetenskapliga och det samhällsvetenskapliga, har expanderat kraftigt och att det naturvetenskapliga programmet har stärkt sin ställning som den främsta elitutbildningen dit elever rekryteras främst från de högsta samhällsklasserna. Broady (SOU 2000:39) menar att strukturen i den nya gymnasieskolan har bidragit till den ökade sociala snedrekryteringen:

I många avseenden har konkurrensen hårdnat om de utbildningsplatser som erbjuder de bästa utsikterna till fortsatta lyckosamma studier på högskolan och framgång i arbetslivet. Att fler olikartade utbildningsalternativ erbjuds inom gymnasieskolan kan utnyttjas av de högsta samhällsklasserna. Dels blir systemet allt mer svåröverblickbart, vilket gynnar dem som har bäst förutsättningar att orientera sig, dels kan skilda grupper bland de resursstarka föräldrarna – de med ekonomiska tillgångar, de med tungt utbildningskapital, de med olikartade kulturella tillgångar etc. – finna särskilda utbildningsvägar som passar just deras barn (s. 7).

En av de svåraste uppgifterna för gymnasieskolan har varit att utforma undervisningen på det individuella programmet som får ta emot de flesta av de svagpresterande och omotiverade eleverna. Det individuella programmet lyckas inte nå upp till intentionen att slussa in eleverna på de nationella programmen fullt ut och orsaken till detta menar Broady (SOU 2000:39) är att det finns en paradox i den nya gymnasieskolan:

Å ena sidan skall den vara till för alla ungdomar. Å andra sidan skall samtliga sexton program ge allmän behörighet för högskolestudier, vilket innebär ökad tonvikt vid teoretiska inslag. Yrkesutbildning av traditionellt snitt existerar inte längre inom svensk offentlig sekundärskola, vilket möjligen kan vara motiverat eftersom de teoretiska studier – särskilt i kärnämnen svenska, matematik och engelska – som bereder svaga elever så stora svårigheter, anses behövliga med tanke på att anställningskraven inom allt fler sektorer av arbetslivet. Men resultatet blir utslagning. När de skolmässiga kraven höjs, exempelvis i samband med tillämpningen av nu gällande betygssystem och antagningsregler, får somliga elever det svårt att ta sig över trösklarna. Kampen har hårdnat om de mest eftertraktade gymnasieplatserna – liksom om platserna i högskolan, som visserligen blivit fler under 1990-talet men söktrycket har ökat ännu mer. Förhållandena inom det individuella programmet illustrerar ett dilemma som är synligt i hela utbildningsväsendet: skolan har inte annat än skola att erbjuda de elever som har problem med just det skolmässiga (s. 10).

Skolverket (2001, s. 8-9) definierar tre olika grupper av elever på det individuella programmet som aldrig övergår till ett nationellt program. Elevgrupperna som åsyftas är de som har “svårigheter att lära och har bristande kunskaper från tidigare skolgång”, de som inte riktigt

vet vad de vill med sina studier och de som har andra mål med sina studier, till exempel att gå direkt till förvärvsarbete eller gå på folkhögskola. Hellsten och Pérez Prieto (1998, s. 52) konstaterar att ”med facit i hand kan man väl säga att skolans förmåga att rekrytera var större än förmågan att ta hand om dessa elever. Avhoppet var många”. Av dessa nya gymnasieelever fick ungefär hälften det stöd de är berättigade till men många för illa i systemet. Det finns ett stort behov att gymnasieskolan utformar alternativ som möter deras behov:

För de elever som av olika skäl aldrig går vidare till ett nationellt eller specialutformat program, och därmed löper en risk att hamna utanför arbetsmarknaden, måste det även fortsättningsvis finnas ett utrymme för speciella och ibland okonventionella lösningar. Här är det särskilt viktigt att skolan får till stånd ett utbildningsalternativ som så långt som möjligt motsvarar de kunskapskrav som arbetsmarknad och samhälle i övrigt ställer på unga människor (Utbildningsdepartementet, 1998, s. 74).

I januari 2003 presenterade utbildningsutskottet betänkandet *Åtta vägar till kunskap* som syftade på åtta ingångar till gymnasieskolan som var tänkta att ersätta de 17 programmen (SOU 2002:120). Betänkandet utmynnade efter ett omfattande remissförfarande i ett riksdagsbeslut i maj 2004 kallat *Elva steg i utvecklingen av en bättre gymnasieskola* som var tänkt att genomföras 2007. Förändringarna i en framtida gymnasieskola som detta beslut innebar var bland annat en återgång till ämnesbetyg, införande av en gymnasieexamen, förbättrad lärlingsutbildning, förstärkning av det individuella programmet, historia skulle bli ett kärnämne igen, ett gymnasiearbete skulle införas istället för projektarbetet och lokala kurser skulle prövas av Skolverket (Richardson, 2004, s. 198). Några veckor efter riksdagsvalet hösten 2006 annonserade den nya regeringen att den skjuter upp gymnasiereformen några år och att den då ska innehålla betydligt mer övergripande förändringar än *Elva steg i utvecklingen av en bättre gymnasieskola*. Sveriges nye skolminister Jan Björklund presenterade delar av innehållet i Alliansens kommande gymnasiereform i ett inledningsanförande vid Skolforum, Stockholmsmässan, den 30 oktober, 2006:

För den borgerliga alliansen är en omfattande omläggning av svensk utbildningspolitik en viktig del i vår förnyelse av Sverige. Dit hör en större gymnasiereform. De bärande delarna i en framtida gymnasieskola kommer att vara: Gymnasiet kommer att delas upp i tre huvudinriktningar; en inriktning som leder till gymnasieexamen med högskolebehörighet, en inriktning som leder till yrkesexamen och en inriktning som leder till lärlingsexamen eller gesällbrev. Elever som läser program med yrkes- eller lärlingsinriktning får själva välja om de vill läsa in teoretisk högskolebehörighet eller inte. Möjlighet skall alltid finnas att i efterhand komplettera upp de ämnen som krävs för högskolebehörighet. Även i en yrkesexamen kommer det naturligtvis att finnas teoretiska ämnen, dock ej på en nivå så att de är behörighetsgivande till högskolan. En något lägre ambition i teoretiska ämnen ska i gengäld kompenseras med högre ambitioner i yrkesämnena i en yrkesexamen. Något fog för resonemanget att en ny gymnasiepolitik skulle sänka kraven på yrkeselever finns således inte, såvida man inte med automatik betraktar yrkesämnena som mindre värda än teoretiska ämnen (Björklund, 2006).

Kunskapsöversikt inom forskningsområdet

Det går inte att göra en objektiv beskrivning av samhällsfenomenet skolan. Den kan beskrivas ur ett samhällsperspektiv genom analyser av olika dokument som till exempel läroplaner. Ett annat sätt att förstå skolan är att beskriva människors erfarenheter av den. De erfarenheter människor bär med sig av skolan och sin skoltid är den verkliga beskrivningen av skolan för just dem som har erfarit den så. ”Om vi menar skolan som den framstår i elevernas föreställningsvärld har vi lika många skolor som vi har elever” (Andersson, 2001, s. 61). Andersson menar att den pedagogiska forskningen har tappat en stor del av intresset för studier av ungdomar och deras skolverklighet som fenomen de senaste 20 åren och att forskning om ungdomar har förskjutits mot att studera andra aspekter som till exempel livsstil, musiksmak och socialisation i ungdomsgång: ”Det är också så att skolan som arena för de unga i liten utsträckning uppmärksammas av forskare från andra ämnesområden. Det betyder att ungdomsforskningen under de senaste decennierna handlat om unga människor framför allt under deras fritid” (a.a, s. 11).

Det finns enligt Garpelin (2003, s. 17) en hel del klassrumsforskning gjord, men denna har oftast inte ett elevperspektiv utan eleven har ”reducerats till att vara intressant enbart som objekt för lärares undervisning”. Andersson (2001) Garpelin (2003) och Stafseng (1990; 2001) har uppmärksammat bristen på skolforskning ur ett elevperspektiv. Detta gäller framförallt för gymnasieskolan. Området är sparsamt utforskat även inom den specialpedagogiska forskningen i Sverige. Det finns mycket forskning gjord inom specialpedagogiken om elever i behov av särskilt stöd i grundskola och särskola, men inte i motsvarande grad inom gymnasieskolan. I kunskapsöversikten *Forskning inom det specialpedagogiska området* (Emanuelsson, Persson & Rosenqvist, 2001, s. 50) konstateras följande: ”Som framgått av tidigare avsnitt i vår rapport, så är den specialpedagogiska forskning som direkt gäller gymnasieskolan av ytterst liten omfattning”.

Andersson (2001) har medverkat i forskningsprojektet *Ungdomars livsprojekt och skolan som arena* där forskare från olika vetenskapliga discipliner deltagit för att nå en bättre förståelse av ungdomars situation. Andersson har bland annat ställt frågan: ”Vad är det då för bilder av skolan som eleverna bär med sig ut i livet?” (s. 20). Andersson menar att vi inte vet särskilt mycket om detta eftersom forskning om ungdomars skolupplevelser är sällsynta, vilket han menar är olyckligt då skolan upptar en allt större del av människors liv. En annan forskare som delar denna uppfattning är Ruddock (1995) som poängterar vikten av att elevernas röster blir hörda inom skolforskning. Andersson (2001) konstaterar dock att enstaka studier visar att ”sommiga elever bär med sig en mycket negativ bild av skolan, medan andra minns skolan i ett ljus skimmer” (s.20). Han menar att för en del elever innebär skoltiden enbart ständiga misslyckanden och att de då lär sig att de inte är värda någonting vilket ger dem en negativ självbild. Skolverket (2000) konstaterar också att elevernas bild av skolan är både mörk

och ljus. Rapporten *Attityder till skolan 2000* visar att ca 85 procent av eleverna trivdes mycket bra eller bra i grundskolan och att 6 procent uppger att de trivs mycket dåligt eller dåligt. Samtidigt visar attitydundersökningen att cirka 40 procent av eleverna inte upplever skolan meningsfull den större delen av tiden. Siffrorna är bättre vad gäller gymnasieskolan där de flesta trivs bra och upplever att de fått mycket nya kunskaper. Enligt Andersson (2001) trivs cirka en tredjedel av eleverna väl i grundskolan, en tredjedel upplever den som ganska bra och en tredjedel får inte ut mycket av den. Han konstaterar att skolan idag har problem med att möta en stor elevgrupp som idag slås ut:

Vi har en skola med mycket gamla traditioner. I sina grunddrag formades denna skola för flera hundra år sedan och de grundläggande strukturerna är desamma nu som då. Detta trots att samhället genomgått otroliga förändringar under mycket kort tid. Skolan har inte lyckats hänga med. En orsak till detta, som skiljer skolan från mycket av den naturvetenskapliga och tekniska utvecklingen, är att alla tror sig veta hur en skola ska vara. Alla har erfarenhet av att ha gått i skolan och för dem som nått en position i samhället som beslutsfattare och politiker har det gått bra. Alltså finns det ingen anledning för dem att kräva en totalt annorlunda skola. De som har slagits ut av skolan har ofta ingen röst att göra sig hörd med och ingen lyssnar för övrigt på dem. De skulle kunna kräva något annat, men utan erfarenhet av vad det skulle kunna vara är det inte lätt att ställa sådana krav (a.a, s. 71).

Garpelin (2003) har i en longitudinell studie beskrivit vad som händer när ungdomar under några år tillsammans bildar en skolklass i skolår 7-9 och vad detta innebär för unga människor. Ett huvudsyfte har varit "att skapa en fördjupad förståelse av unga människors möte med högstadiet" (s. 22). Enligt Garpelin framträdde ett tydligt mönster i ungdomarnas berättelser. Skolår 7-9 upplevdes som en mörkare tid i deras skolgång än de tidigare skolåren. Liknande resultat beskrivs i Bergecliff (1999). Garpelin (2003) beskriver att orsakerna till detta beror på några olika parallella processer som sker i övergången mellan skolår sex och sju. Dessa har dels med ungdomarnas pubertet att göra, men det handlar också om nya förhållanden i skolan som till exempel att en klasslärare byts mot många olika ämneslärare, klasser splittras och att fler prov och betygssättning ingår i elevernas vardag. Dessa förhållanden innebär enligt Garpelin att fler elever än tidigare hamnar i utsatta positioner. För en del av eleverna innebär det att de fick en så kallad loser-stämpel och några gav upp när kraven upplevdes som för höga ifrån omgivningen. Bergecliff (1999) beskriver i sin avhandling att flera elever i hennes studie som var i utsatta positioner upplevde anpassningsåtgärder i slutet av grundskolan som deras räddning: "Praktiska inslag i skolan eller praktik ute i arbetslivet tycks ha blivit räddningsplanen både när det gäller självkänslan men också för att de skulle stå ut i en till synes meningslös teoretisk tillvaro på skolan" (s. 127). Henriksson (2004) har i sin avhandling beskrivit hur elever som gav upp och hoppade av från gymnasieskolans individuella program upplevde skolmisslyckandet. Upplevelserna handlar mycket om emotionella och relationella aspekter. Elevernas berättelser handlar bland annat om besvikelse, utanförskap, skam, bristande tillit i relationer, otillräcklighet och ensamhet. Författaren lyfter fram

en upplevelse som de flesta eleverna delade och som därför är framträdande. Det är upplevelsen av tristess och meningslöshet. Allting i skolan upplevdes som tråkigt. Henriksson konstaterar: "If I were to single out one notion, which almost all students I have talked to eventually mention, it would be that of boredom" (a.a, s. 158).

Ellen Key (1900/1996) kritiserade redan i början av 1900-talet skolan som hon ansåg tog död på elevernas lust att lära på grund av att stoffet som skulle läras in av eleverna saknade någon egentlig mening för dem. I kapitlet *Själamorden i skolorna* skriver hon att "den kunskapsåtgång, självverksamhet och iakttagelseförmåga barnet dit medföra, hava efter skoltidens slut i regel försvunnit, utan att ha blivit omsatta vare sig i insikter eller intressen" (a.a, s. 184). Carlgren (1999) konstaterar ungefär samma sak 100 år senare: "Kanske själva institutionen skola – som inrättats som ett ställe för lärande – istället motverkar lärandet" (s. 10). Liknande tankar framförde Illich (1972) när han på 1970-talet kritiserade skolan för att den var en institution som inte var förankrad i elevernas verklighet och att den därför blev meningslös för dem. Dahlgren (1985) beskriver i sin doktorsavhandling unga arbetares syn på sin högstadietid. Många av dem bar med sig erfarenheter av att det hade varit en totalt bortkastad tid och flera uttalar att de aldrig mer i sitt liv skall gå i någon skola. Gunnarsson (1995) beskriver i sin avhandling *En annorlunda skolverklighet* hur en grupp elever som skolan inte lyckades möta upplevt sin skoltid. Eleverna som placerades på skoldaghem bar på erfarenheter av sin grundskoletid som präglades av bland annat ensamhet, utanförskap, passivitet, otillräcklighet, ett för högt tempo, tristess och en upplevelse av att vara sämre än kamraterna. Eleverna använde olika strategier som var ganska destruktiva för att hantera sin situation, till exempel protesterade de mot lärare, bråkade och skolkade.

Elever med skolsvårigheter eller en skola med undervisningssvårigheter

Skolan kan sägas vara en utvecklingsmiljö för ungdomar i lika stor utsträckning som en arbetsplats. Ett perspektiv som är värt att nämna i detta sammanhang är det interaktionistiska som innebär att utvecklingsprocessen ses som en funktion av individens egna erfarenheter, egenskaper och den miljö individen interagerar i (Andersson, 1986; Bronfenbrenner, 1979). Orsakerna till att en stor elevgrupp lämnar grundskolan utan fullständiga betyg är många och svåra att analysera. Resultaten från tidigare forskning visar på olika faktorer som har betydelse för skolmisslyckanden/ undervisningsmisslyckanden. Ofta beror resultaten på vilka faktorer man har valt att studera. Exempel på sådana faktorer är till exempel kön, etnisk bakgrund, social bakgrund, föräldrars förväntningar på sina barns studier, skolans organisation samt lärares förhållningssätt och förväntningar på sina elever.

I kunskapsöversikten *Gymnasieskola för alla andra* (Hellsten & Pérez Prieto, 1998) konstateras följande om tidigare forskning om marginalisering och utslagning i skolan: "Det finns kolumner för etnicitet och kön, tabeller för olika kommunstrukturer och sociala grupper etc.

Det verkar som om man förväntar sig vissa samband och därför spaltas materialet upp så att dessa samband ska bli synliga” (s. 35). Författarna till kunskapsöversikten presenterar två olika perspektiv som kan användas för att förklara och förstå elevers skolsvårigheter. Det ena perspektivet handlar om individuella förhållanden som skolan inte har kontroll över som till exempel sociala förhållanden, begåvning och kön. Det andra perspektivet utgår från att det är skolan och lärarna som har undervisningssvårigheter. Elevers misslyckanden i skolan förklaras med detta perspektiv av till exempel hur skolan organiseras och hur personal agerar och bemöter elever. En liknande analys har gjorts av Skolverket (2001) där orsakerna till att en så stor andel av eleverna lämnar grundskolan utan fullständiga betyg undersöks. Bilden som framträder är mycket komplex och det går inte att ge några generella förklaringar. Resultaten visar att ett flertal av orsakerna beror på faktorer som skolan i hög grad kan påverka själv, som till exempel brister i relationer mellan lärare och elever och brister i arbetssätt som är anpassade efter elevernas förutsättningar och behov. I rapporten delar man in de orsaksförklaringar som framträder i analysen i individrelaterade faktorer, processrelaterade faktorer och systemrelaterade faktorer:

Med individrelaterade faktorer avses sådana som direkt relateras till eleven själv eller elevens sociala förhållanden och som i hög grad står utanför skolans möjlighet att påverka. De processrelaterade faktorerna handlar i första hand om det som ligger inom skolan och skolpersonalens ansvarsområde som t.ex. arbetssätt, attityder till eleverna och organisation av personal och elevgrupper. Med systemrelaterade faktorer avses i det här sammanhanget till exempel det nationella styrsystemet det vill säga faktorer som den enskilda skolan inte på kort sikt kan påverka (a.a, s. 18).

En liknande indelning kan man finna redan 20 år tidigare i Lindholm (1979) som ger ett exempel på Kalle som är en utåtagerande elev som det inträffar många kaotiska incidenter omkring. Som en följd av detta misslyckas Kalle med att nå skolans målsättning. Lindholm har följande sex möjliga förklaringsmodeller till Kalles skolmisslyckanden:

1. Kalle frestas av Djävulen att vända sig mot överheten. Han faller för frestelsen och syndar. – Problemet är religiöst [...]
2. Kalle är elak och vanartig. – Problemet är moraliskt [...]
3. Kalle lider av neuros. – Psykologiskt problem. Vi låter Kalle och en mängd andra Kallar gå igenom olika tester som mäter personlighetsdrag, försvarsbenägenhet, intelligens med mera. Vi observerar dem bakom one-wayscreen, när de leker på skolgården med mera. Vi talar med deras föräldrar och lärare, och har diagnostiska samtal med barnen själva. – En variant av 3. är att säga att det är familjen som är sjuk.
4. Kalle har en olämplig lärare. – Psykologiskt-pedagogiskt problem.
5. Det är fel på lärarutbildningen i Sverige. Lärarna måste få lära sig mera psykologi, så de kan klara av barn som är störda. – Pedagogiskt problem. Här kan vi tänka oss en mängd forskningsinsatser, intervjuer och enkäter med lärarkandidater, innehållsanalyser av kursplaner och läromedel etc [...]
6. Frågan är fel formulerad. Det är skolan som misslyckats med Kalle. Skolan återspeglar strukturer och problem i det omgivande samhället. – Sociologiskt problem, politiskt problem. Antropologiskt om man så vill. Den här uppfattningen leder till andra forsk-

ningsinsatser och datainsamlingsinsatser än de tidigare. Vi har bytt perspektiv från det individuella till det samhälleliga [...] Det öppnar möjligheten för andra perspektivbyten också. Vad är det som är märkvärdigt och vad är självklart? Är det märkvärdiga att Kalle misslyckas eller att så många andra lyckas? (s. 58-59)

De två förstnämnda förklaringsmodellerna till varför Kalle betar sig som han gör är enligt Lindholm exempel som ligger något sekel tillbaka i tiden och som är ganska osannolika tolkningar idag. De fyra följande förklaringarna i exemplet ovan (3-6) visar olika förklaringsmodeller som är hämtade ur fyra olika paradigmer. Att flera olika förklaringsmodeller kan leva sida vid sida är något som enligt Lindholm ofta skiljer humaniora från naturvetenskap (Lindholm, 1979).

Individrelaterade faktorer

De samband som blir synliga i en mängd undersökningar om individers bakgrund och förutsättningar och skolmisslyckanden av olika slag är till exempel följande: Emanuelsson och Murray (1989) visar att den sociala tillhörigheten präglar hur det går i skolan och vilka utbildningsvägar ungdomar väljer. Ungdomar från hem med ett lågt utbildningskapital är överrepresenterade bland dem som inte fullföljer sina studier med fullständiga betyg. Liknande slutsatser finns även i *Välfärd och skola* (SOU 2000:39) och Skolverkets rapport *Utan fullständiga betyg* (Skolverket, 2001). Trondman (1995) menar att de som har störst problem idag är pojkar med arbetarklassbakgrund och pojkar med invandrarbakgrund. Detta bekräftas också av Hellsten och Pérez Prieto (1998, s. 27) som konstaterar att ”den största skillnaden finns mellan ungdomar från områden med högt utbildade föräldrar födda i Sverige och ungdomar från områden med lågt utbildade föräldrar där minst en är född utanför Norden”. Liknande resultat visar rapporten *Utan fullständiga betyg* (Skolverket, 2001) där man konstaterar att etnisk bakgrund, begränsad vistelsetid och bristfällig skolbakgrund sedan tidigare har betydelse för studieresultat. Murray (1994) konstaterade också att av dem som inte började på gymnasiet eller avbröt sina studier var ungdomar med arbetarbakgrund överrepresenterade. Hon konstaterar också att föräldrarna till denna grupp hade lägre förväntningar på barnens utbildning. Att föräldrars förväntningar på sina barns skolarbete påverkar studieresultatet visar också Skolverkets rapport *Samband mellan resurser och resultat - en studie av landets grundskolor med elever i årskurs 9* (1999). Hammarström (1996) hävdar också i sin avhandling att föräldrars förväntningar på sina barns studieresultat är en av de viktigaste faktorerna till att ungdomar väljer att söka sig till högskolan senare i livet. Ett annat resultat i Murrays (1994) avhandling är sambandet mellan individers intellektuella förutsättningar och skolresultat. I *Our children at risk* (OECD, 1995) anges också en rad sociala faktorer som har ett starkt samband med misslyckanden i skolan, dessa är till exempel enföräldersfamiljer, fattiga familjer, föräldrars utbildningsnivå och etniska minoriteter. I *Skolverkets aktuella analyser* (2004b, s. 18) drar man slutsatsen att ”socioekonomisk bakgrund har en stark koppling till prestation men den är också intimt förknippad med inställningar till lärande”. Sambandet

mellan elevers inställning till lärande, läsintresse och prestationer lyfts fram och det poängteras att det viktigaste under skoltiden är att utveckla en positiv inställning till lärande och att självförtroende är en faktor som starkt påverkar skolresultat: ”Resultaten visar på en stark samvariation mellan elevers inställningar till lärande och prestationer” (a.a, s. 7). ”[...] Ju större en elevs läsintresse är desto bättre tenderar dennes prestationer således att bli” (a.a, s. 14).

Willis (1977) belyste redan på 1970-talet hur arbetarpojkar i Storbritannien socialiserades in i skolan där de skapade en motkultur med en negativ inställning gentemot den rådande skolkulturen och lärarnas akademiska medelklasstil. En annan faktor som påverkar hur det går för elever i den svenska skolan är könet. Flickor hade till exempel högre genomsnittsbetyg än pojkar i mitten på 1990-talet och det visar även senare statistikuppgifter (Skolverket, 1999; Skolverket, 2004c).

Skolrelaterade faktorer

De individrelaterade faktorerna är ett sätt att förklara elevers skolmisslyckanden. En annan förklaringsmodell utgår istället från att en stor del av problematiken ligger hos skolan själv. Exempel på detta är vilket förhållningssätt och vilka attityder skolans personal har till föräldrar och elever, i vilken utsträckning vuxna i skolan har lyckats skapa förtroendefulla relationer med eleverna, hur stödinsatserna till elever organiserats, om arbetsätten i skolan är anpassade efter elevens behov och förutsättningar och om skolans lyckas med att tydliggöra sina krav och förväntningar (Skolverket, 2001). I Hellsten och Pérez Prieto (1998) konstateras följande:

Vi har t ex mängder av statistik som visar att det går sämre i skolan för barn vars föräldrar har låg utbildning. Men man blir inte marginaliserad för att man har föräldrar med låg utbildning utan därför att det i skolans arbetssätt och organisation finns något som slår ut elever med denna bakgrund i högre grad än andra (s. 7).

En av förklaringarna kan vara att innehållet i skolans undervisning och hur stoffet presenteras gynnar elever med en viss bakgrund kopplade till vissa erfarenheter. För elever med en annan bakgrund och andra erfarenheter framstår skolans innehåll som meningslöst och de ser inte något sammanhang i undervisningen, vilket leder till ointresse och en negativ inställning. Således är det då skolan och lärarna som i första hand har undervisningsproblem som i sin tur genererar misslyckanden i skolan: ”När undervisningen tar utgångspunkt i elevernas egna erfarenheter och när de ser sammanhang med den egna livsvärlden får detta direkta effekter på intresset och förståelsen” (Skolverket, 1998a, s. 128).

Murray (1994) visar i sin avhandling på starka samband mellan skolrelaterade faktorer och studieresultat. Ett resultat visar till exempel att specialundervisning inte tycks förbättra individers möjligheter att lyckas i skolan utan att det snarare leder till marginalisering. De elever

som misslyckades i skolan och inte fortsatte till gymnasiet hade redan i årskurs sex mer specialundervisning än övriga:

Specialundervisning från årskurs sex och genom högstadiet hade både för pojkar och flickor en signifikant effekt på deras benägenhet att sluta skolan, likaså ungdomars faktiska studieväg i matematik och engelska under högstadiet. Effekten av specialundervisning under högstadiet gick via betygen i årskurs nio. Ungdomar som haft specialundervisning fick låga betyg, och låga betyg ökade sannolikheten för att ungdomarna slutade skolan utan att fortsätta till gymnasieskolan (s. 131).

Liknande resultat visar Beckne (1995) och Ingestad (2006) i sina avhandlingar. Ingestad ger som exempel att 72 procent av eleverna som inte nådde målen i skolår fem inte heller gjorde det i skolår nio. Ingestad menar att sättet att ge eleverna extra stöd på ofta har pekat ut och förstärkt elevers svårigheter och att konsekvensen av diagnoser och nuvarande betygssystem blivit att en större andel av eleverna än tidigare bedöms ha skolsvårigheter. Detta leder enligt Ingestad till sämre självförtroende hos eleverna och lägre förväntningar hos lärarna.

Skolverkets rapport (1995) *Studieavbrott och mindre studiekurs i gymnasieskolan* visar att elever som avbrutit sina studier på gymnasiet ger en tydlig bild av orsakerna till sina avhopp som de relaterar främst till lärarna, undervisningen och skolmiljön som leder till skoltrötthet. Enligt Wallin (1996) lagras elevers skolerfarenheter genom hela skoltiden och eleverna bär med sig en bild av sin position i skolans hierarki som avgör vilka beslut de fattar angående sina studier. Hellsten och Pérez Prieto (1998) använder begreppet *skolvärde*. Betyg är ett exempel på en elevs skolvärde som avgör vilka val som är möjliga till gymnasieskolan. Det finns också en stark hierarki mellan de olika programmen på gymnasieskolan där de teoretiska programmen har ett högre skolvärde än de yrkesinriktade. Detta leder enligt författarna till att lärares förväntningar är högre på elever på de teoretiska programmen vilket leder till att dessa elever också lyckas bättre och tilldelas högre betyg.

Karaktärsämneslärare och elever på yrkesinriktade program upplever ofta själva att programmen har låg status. Lindh (2000) visar i sin studie att elever på industriprogrammet känner sig nedvärderade av både elever och lärare på de mer teoretiskt inriktade programmen. Ett annat exempel på detta är de karaktärsämneslärare som ingick i Lemars (2001) undersökning. De upplevde att yrkesinriktade studier ses som mindre värdefulla än teoretiska studier på gymnasieskolan och att det förekommer att skolledare och kärnämneslärare nedvärderar deras program. Skolvärdet avspeglar sig också i samhällets värderingar och i de politiska beslut som fattas. Den senaste gymnasierformen är ett tydligt exempel på ett politiskt beslut som fattats utifrån tanken om att de teoretiska utbildningarna har högre status. En av ambitionerna med gymnasierformen var just att höja ambitionsnivån för de yrkesinriktade programmen, genom att göra dem mer teoretiska och minska på yrkesämnena (SOU 1997:107). Hellsten och Pérez Prieto (1998) konstaterar att ”man höjer alltså yrkesutbildningarnas status

genom att höja deras skolvärde dvs. genom att göra dem mindre yrkesinriktade” (s. 45). Detta har inneburit att elever på de yrkesförberedande programmen ägnar mer tid åt teoretiska kärnämnen. Betygsstatistik visar att detta är det stora problemet då flertalet av de icke godkända betygen idag finns inom de teoretiska ämnena på de yrkesförberedande programmen (Skolverket, 2004c).

Enligt Hellsten och Pérez Prieto (1998) fokuserar de flesta författningstexter på elevers individuella problem. Hjärne (2004) och Hjärne och Säljö (2004) har i sin forskning visat att även elevhälsoteam ofta förlägger orsakerna till skolproblem hos eleverna själva. De vanligaste förklaringarna utgår ifrån elevernas intellektuella kapacitet. En anpassning efter elevers behov är inget självklart i skolan utan något som görs för att en person är avvikande. Elever som diagnostiseras eller bedöms som avvikande från det normala benämns som svagpresterande eller som elever i behov av särskilt stöd. När de får denna etikett anpassas undervisningen. Enligt Börjesson (1998, s. 21) är det inte ”skolbarns individualitet, deras personlighet som är legitimeringen av de särskilda åtgärderna. Det är deras klienttillhörighet som motiverar åtgärder”. Denna klienttillhörighet stämplar ofta eleven för resten av skoltiden som en person som är i behov av särskilt stöd. Hammarberg (1998, s. 37) kritiserar att skolan använt diagnoser i allt större utsträckning under 1990-talet och konstaterar att ”detta innebär att skolans personal i mindre utsträckning utgår från de *behov* som uppenbaras i klassrum och skola och istället lutar mer till expertutlåtanden och *tillstånd*”. Diagnoser och expertutlåtanden leder enligt Hammarberg ofta till att elever får extra stöd utanför den vanliga klassrumsmiljön i grundskolan. Detta innebär i praktiken att de lär sig mindre, något Hammarberg beskriver som effektivitetsparadoxen. Detta innebär att många av dessa elever är marginaliserade redan när de kommer till gymnasieskolan. Marginaliseringen innebär att självkänslan är låg, relationen till skolan är dålig, ambitionsnivån för skolstudier är låg och att de ofta ser sig själva som avvikare. Det är bland annat dessa elever som tidigare beskrivits som den nya elevgruppen i gymnasieskolan. Hellsten och Pérez Prieto (1998) konstaterar:

Vi kan alltså se hur vissa elever klassificeras och avskiljs redan vid början av sina gymnasiestudier. I denna belysning kan gymnasieskolan ses som ett mönster av ständigt pågående avskiljning. En ”ny kategori av elever” betraktas som annorlunda än de andra eleverna på respektive program. Elever på individuella programmet är *annorlunda* än eleverna på andra program. Yrkeseleverna är *annorlunda* i förhållande till de studieförberedande programmen som utgör normen (s. 49).

Författarna menar också att elever och lärare på många gymnasieskolor ser ner på dessa elever och att lärare ofta betraktar elever som går yrkesförberedande program som ett kollektiv som inte har förmåga att klara godkänt i gymnasieskolans kärnämnen. Eleverna på de yrkesinriktade programmen kritiserar istället arbetsätten i kärnämnen. De har ofta valt en yrkesinriktning av intresse och upplever inte att kärnämnen anpassas till detta intresse utan att kärnämneslärarna undervisar på samma vis som de har gjort på de studieförberedande pro-

grammen, med rötter i en akademisk gymnasietradition. Många av eleverna på de yrkesförberedande programmen tappar då intresset för kärnämnen. Då försök har gjorts att anpassa kärnämnen till yrkesprogrammen genom *infärgning* så har detta ofta givit goda resultat. Infärgning innebär att kärnämnet integreras i programmets karaktärsämnen. Det innebär att karaktärsämneslärare och kärnämneslärare måste samarbeta mer för att det ska fungera på ett bra sätt och bli en helhet för eleverna. Många kärnämneslärare har varit tveksamma till denna anpassning och ser den som en försämring av ämnet (Skolverket 1995; Skolverket 1996a; Skolverket, 1998a). I Lemars (2001) avhandling *Kaoskompetens och gummibandspedagogik* berättar karaktärsämneslärare på gymnasiet att de upplever svårigheter i samarbetet med kärnämneslärarna på grund av att de har olika traditioner och att kärnämneslärare har svårt att identifiera sig med programmet. "Man har ibland svårt att bygga broar till varandra" (a.a, s. 94). Lemars avhandling visar att en sjundedel av lärarna i undersökningen upplevde att det inte fungerade med traditionell klassrumsundervisning och kopplade bristerna till sin egen lärarkompetens, att problemet ligger i att de inte har kunskap eller förmåga att möta dessa elever och skapa meningsfulla lärandesituationer. Lärarna identifierade en grupp elever "med ett särskilt stort behov av uppmärksamhet" (a.a, s. 84). Dessa elever har enligt gymnasielärarna ett stort behov av att bli sedda och bekräftade av vuxna i skolan under sin gymnasietid för att de ska bli motiverade för studier. För att kunna möta behovet hos denna grupp framhåller lärarna bland annat ämneskunskaper, undervisningsförmåga och social kompetens. Lemar skriver att "Elevernas skiftande behov kräver enligt lärarna stor ansträngning och förmåga att motivera och engagera vilket bland annat kräver just social kompetens och undervisningsförmåga" (a.a, s. 91).

Lemar beskriver att lärarna använder sig av en osynlig pedagogik, som innebär att relationerna mellan elever och lärare är mer personliga än i den synliga, traditionella pedagogiken. Lärarna i undersökningen "betonar starkt vikten av att lärare och elever skall ha en förtroende-full relation för att inläring skall vara möjlig" (a.a, s. 139). Strategierna lärarna använder för att upprätta personliga relationer med eleverna ser väldigt olika ut i Lemars studie, men ofta handlar det om att känna varandra på ett djupare plan än den traditionella lärar-elevrelationen. Det innebär att många lärare berättar mycket om sitt eget liv för eleverna och att de tar sig tid att låta eleverna berätta om sig själva. Ett av de mest framträdande resultaten i Lemars avhandling är att lärarna tvingats utveckla nya former av pedagogik för att kunna möta behovet hos alla elever i de heterogena grupperna som de idag har i sina gymnasieklasser. Vad som krävs är enligt lärarna en kaoskompetens och en gummibandspedagogik där en av de viktigaste egenskaperna hos läraren är att man är flexibel och snabbt kan finna lösningar på situationer som inte går att förutse. Undervisningen måste hela tiden anpassas efter elevernas mycket skiftande prestationsnivåer och skilda behov:

Det handlar om att snabbt avgöra värdet av det som dyker upp och att inte släppa taget om det är fråga om värdefulla inslag samtidigt som vissa saker måste avstyras. [...] Att ha

alltför stor tyngdpunkt på teoretiska begrepp är däremot inte särskilt framgångsrikt i de här grupperna. I stället handlar det om en ständig balansgång (a.a, s. 146).

Några relevanta specialpedagogiska perspektiv

Inom specialpedagogiken används flera olika begrepp och perspektiv som hör ihop med det som beskrivits ovan angående elevers skolsvårigheter/ skolans undervisningssvårigheter. Jag har valt att endast belysa några av dem som exempel nedan. Persson (1998), Emanuelsson m.fl. (2001) och Emanuelsson (2004) beskriver de två olika synsätten med termerna kategoriskt perspektiv och relationellt perspektiv. I det kategoriska perspektivet tillskrivs eleven/ individen som bärare av sina svårigheter. I det relationella perspektivet ses elevers svårigheter som en växelverkan mellan eleven och miljön. Skidmore (2004) beskriver tre olika paradigmer inom specialpedagogiken. Han anser att ingen av dessa isolerat räcker för att förklara komplexiteten i synen på elever utan att de måste komplettera varandra. Det första paradigmet är det psyko-medicinska där allt fokus ligger på att individer har svårigheter som måste åtgärdas. Det andra paradigmet är det sociologiska där orsaker till elevers svårigheter bland annat förklaras av att skolan sorterar, utesluter och förtrycker elevgrupper med en viss bakgrund. Det tredje paradigmet benämner Skidmore som organisatoriskt. Här fokuseras ett inkluderande perspektiv på skola och klassrumsnivå. Lösningen på elevers svårigheter anses här finnas i hur skolan arrangerar undervisningen så att alla elever ska få chansen att vara delaktiga. I Alerby (2006) förs en diskussion om Skidmores perspektiv om vad en skola för alla egentligen innebär. En pågående utdragen konflikt i Sverige utspelas till exempel mellan ett individrelaterat, psyko-medicinskt perspektiv och ett mer skolrelaterat, sociologiskt/ organisatoriskt perspektiv. Konflikten nådde sin kulmen i början av 2000-talet då Kärfe (2000) kritiserade medicinska diagnoser, framförallt DAMP, som förklaringsmodell till elevers svårigheter.

Inom specialpedagogiken används ofta ordet inkludering som en motsats till exkludering och det tidigare parallella skolsystemet. Inkludering har varit ett av målen i den svenska skolan under andra halvan av 1900-talet. Utgångspunkten är att alla barn och ungdomar har rätt att ingå i samma skolsystem, en skola för alla. Inkluderingsbegreppet är komplext och innefattar olika synsätt. Två olika inkluderande synsätt som framträder i den specialpedagogiska litteraturen och diskussionen om den svenska skolan är stark inkludering respektive svag inkludering. Stark inkludering innebär att alla elever skall gå i samma skola i vanliga klasser och att all hjälp skall ske inom dessa ramar. Svag inkludering innebär att undervisning även kan arrangeras i särskilda grupperingar, men fortfarande inom samma skola (Carlsson & Nilholm, 2004). Haug (1998) använder istället begreppen inkluderande integrering och segregering integrering med ungefär samma innebörd.

Eleverna i min studie kan, med begreppen ovan, sägas ingå i en svagt integrerad/ segregering integrerad verksamhetsform i den svenska gymnasieskolan som nu inkluderats i tanken

om en skola för alla. Den empiriska delen av avhandlingen har bland annat fokus på hur eleverna och lärarna upplever denna skolform under en treårsperiod. Den finns en mängd olika orsaker till att eleverna befann sig i den situation de gjorde efter grundskolan. Förklaringsmodeller skulle kunna göras på en mängd olika sätt och med helt olika resultat. I min empiriska studie utgår jag från fenomenologin där utgångspunkten är att verkligheten/ skolan är vad människor upplever att den är. Det är alltså i fortsättningen den upplevda skolan i min undersökningsgrupp som är i fokus. Mina utgångspunkter för hur jag som forskare kan få tillgång till hur människor upplever något beskrivs i ontologi och metodavsnitten.

SYFTE OCH FRÅGOR

Syftet är att förstå och beskriva sju elevers och tre lärares erfarenheter av skolan under deras treåriga gymnasietid tillsammans. Målet är att utveckla kunskap om hur gymnasieskolan ska kunna möta behovet hos elever som lämnar grundskolan med ofullständiga betyg. För att nå detta mål krävs en fenomenologisk förståelse av ungdomarnas situation och av de erfarenheter de bär med sig från sin uppväxt och grundskoletid. Studien riktar även sin uppmärksamhet mot de lärare som undervisar i gruppen. Hur beskriver de det vardagliga mötet med eleverna i konkreta lärandesituationer och vad är det som framträder i deras erfarenhet av att undervisa i gruppen. De frågor avhandlingen söker svar på är:

- Vad är det som framträder i elevernas beskrivning av tidigare erfarenheter av grundskolan?
- Vad är det som framträder för eleverna i deras erfarenheter av gymnasieskolan?
- Vad är det som framträder för lärarna i deras erfarenheter av undervisning i gruppen?
- Vilka pedagogiska modeller och teorier framträder i undervisningen?
- Vilka aspekter i verksamheten är mest avgörande för att ungdomarna kommer till skolan, lär sig och når de uppsatta målen?

ONTOLOGISKA OCH EPISTEMOLOGISKA UTGÅNGSPUNKTER

I empirisk forskning är målet att utveckla ny kunskap om en avgränsad del av vår värld. När jag som forskare lägger upp min studie görs alltid antaganden, implicit eller explicit, om hur denna värld är beskaffad och hur jag kan nå kunskap om den. Dessa ställningstaganden omfattar även antaganden om människan. De ontologiska antaganden som görs av forskaren i en studie är direkt avgörande för vad som är möjligt att se och beskriva. Beskrivningen av världen framträder på olika sätt beroende på vilka antaganden som gjorts. Om förutsättningarna för forskning ändras framträder något annat, det vill säga, den empiriska verklighet som är möjlig att studera är beroende av vilka ontologiska antaganden som har gjorts. I detta kapitel presenteras först en mer allmän ontologisk ståndpunkt och därefter en regional ontologi och epistemologi för vad som är möjligt att få kunskap om i just den här studien.

Livsvärldsontologi

Undersökningen tar sin teoretiska utgångspunkt i vad som benämns livsvärlden. Livsvärlden är den värld där vi människor lever våra liv, vår för-givet-tagna värld. Livsvärldsbegreppet har utvecklats ur den fenomenologiska traditionen med utgångspunkt i Edmund Husserls erfarenhetsfilosofi från början av förra seklet (Bengtsson, 1988). Enligt Husserl är en objektiv, absolut värld endast en teoretisk konstruktion. Människans livsvärld är en social värld där hon alltid redan lever tillsammans med andra människor och med mänskligt skapade föremål (Bengtsson, 1999). Husserl beskriver livsvärlden som något som är på förhand givet och alltid förutsatt i allt vi gör och erfar (Husserl, 1954/1970). Enligt Husserl (1989) framträder världen i människans erfarenheter. Vi kan aldrig ställa oss utanför världen som objektiva betraktare, eftersom vi alltid redan är en del av den. Individ och värld är oupplösligt sammanflätade.

Husserl (1901/2002) uttalade i *Logiska undersökningar* att vi måste gå till sakerna själva. Forskning går då ut på att se hur sakerna visar sig för människor som något i olika sammanhang. Enligt en livsvärldsansats finns det ingen värld i sig. Världen är beroende av någon som betraktar den som något. Det som är viktigt i denna studie är hur världen/ skolan visar sig för individen. Tillgången till världen har vi genom vår varseblivning. Det är i den som världen blir till erfarenhet. Allt som människor vet om världen har vi tillgång till genom våra erfarenheter av världen (Bengtsson, 1999). Schutz (1932/1999) beskriver detta som att vi bär med oss ett erfarenhetsförråd. Den värld som visar sig för oss framträder olika beroende på vilket erfarenhetsförråd vi har: "Alla tolkningar av denna värld baserar sig på ett lager av tidigare erfarenheter, våra egna eller de som förmedlats till oss genom föräldrar och lärare. Dessa erfa-

renheter i form av 'förhands-kunskaper' (*knowledge at hand*) fungerar som ett referensschema" (a.a, s. 32). Berger och Luckmann (1966) ger som exempel på detta att världen framträder på helt olika sätt för en tibetansk munk och för en amerikansk affärsman. Intentionalitetsteorin är grundläggande inom fenomenologin, den innebär att:

De saker som vi ska gå tillbaka till är alltid saker för någon, aldrig saker i sig själva [...] subjektet är alltid riktat mot något annat än sig självt [...] Ordet fenomen härstammar från grekiskan, där det betyder 'det som visar sig' [...] För fenomenologins vidkommande är det av särskilt intresse att det inte kan finnas något som visar sig utan att det finns någon som det visar sig för [...] de saker som avses i fenomenologin är sakerna som fenomen, dvs. så som de visar sig för någon (Bengtsson, 1999, s. 11).

Livsvärlden kan inte beskrivas som en objektiv eller som en subjektiv värld; liv och värld är ouplösligt sammanflätade. Allt levande är beroende av världen och världen är alltid vad den är för någon levande varelse, någon som erfar den. Detta förhållande beskriver Merleau-Ponty (1962) som en till-världen-varo. Johansson (1999) beskriver detta som att "subjektet har ett ouplösligt ömsesidigt förhållande till världen, präglas av världen liksom världen av subjektet. Världen kan inte skiljas från den människa som upplever den, på samma gång som hon i konkreta situationer genom erfarenhet och handling påverkas av den" (s. 28).

I en livsvärldsansats förstår man verkligheten som pluralistisk, vilket innebär att man tar avstånd ifrån den traditionella, västerländska dualistiska ontologin där man skiljer mellan liv och värld, kropp och själ, individ och samhälle osv. Världen ses istället som bestående av en mängd sammanflätade kvaliteter som inte kan delas upp var och en för sig. Människan, varje individ, är intrasslad i världen, i en historisk kontext med en personlig historia och framtid som är oskiljbara från varandra (Bengtsson, 2004). Denna historiska kontext med en personlig historia och framtid består också av andra, våra medmänniskor (samtida), som vi delar vår livsvärld med i en ansikte-mot-ansikte relation. Livsvärlden är enligt Schutz (1932/1999; Schutz & Luckmann, 1974) en social värld som vi delar med andra samtidigt som vi upplever den individuellt. Livsvärlden innefattar också våra förfäder (föregångare), de som har levt före oss och våra efterföljare, de som kommer efter oss. Schutz utvecklade Husserls livsvärldsbegrepp med fokus på den sociala värld vi människor delar och försöker finna en mening i.

Denna sammansatta helhet beskriver Heidegger (1927/1993) som i-världen-varon. Han menar att människan aldrig kan ställa sig utanför livsvärlden, eftersom vi alltid är i den. Vi kan aldrig bli objektiva åskådare av det som vi själva är en del av. Merleau-Ponty är inspirerad av Heidegger och inför begreppet vara-till-världen. Han ser människan som en sammanflätad helhet som benämns den *levda kroppen*. Begreppet den levda kroppen:

[...] förenar kropp och själ med varandra istället för att dela upp dem i separata bås (dualism) eller reducera dem till den ena eller andra sidan (materialism respektive idealism) [...] Med den levda kroppen som utgångspunkt befinner vi oss alltid redan i ett interaktivt förhållande till allt som vi möter i världen. Den levda kroppen är vår tillgång till världen. Varje förändring av kroppen medför därför förändringar av världen (Bengtsson, 1999, s. 22-23).

Genom våra tidigare erfarenheter mederfar vi en mängd saker i varje situation. Människor agerar således inte i en objektiv värld utan snarare utifrån en sammanflätning av aktuella erfarenheter, tidigare erfarenheter och kommande erfarenheter som gör att vi erfar situationer olika i en tillvaro som vi delar med andra. Om personer inte har en tidigare erfarenhet av ett fenomen visar sig något annat för dem än för personer som har tidigare erfarenheter av fenomenet. Bengtsson (1998) ger som exempel, att om vi går på en gata så erfar vi inte bara de fysiska egenskaperna hos byggnader och gator utan vi erfar samtidigt olika kvaliteter som husens och gatornas olika bruk som till exempel "gatornas praktiska egenskaper, husens ekonomiska värde, skönhetsvärde, kulturella värde, historiska värde, statusvärde osv" (s. 18). Vi mederfar också samtidigt, förutom de direkt givna egenskaperna som huskropparnas fasader, att husen har en baksida och att de består av lägenheter där människor lever sina liv. Ett annat exempel på detta kan jag se i mitt eget empiriska material. Ungdomarna i studien som ständigt har misslyckats i skolan under en längre tid har ofta dåliga erfarenheter av att testas och de erfar vid en provsituation alla tidigare erfarenheter de har av prov. Dessa tidigare negativa erfarenheter får konsekvenser för hur de agerar i sådana situationer.

Fenomenologiskt tidsmedvetande

En central aspekt av fenomenologin är hur människan upplever tid. Husserl talar om ett specifikt fenomenologiskt tidsmedvetande. Detta tidsmedvetande innebär att tidsuppfattning ses som något holistiskt som inte går att stycka sönder i dåtid, nutid och framtid. Nuet omfattar våra erfarenheter av dåtiden, nutiden och framtiden. De bildar tillsammans tidsupplevelsen och "nuet får sin definition av att det finns ett sammanhang till det som har varit likaväl som till det som ska komma" (Bjurwill, 1995 s. 23). Lübcke (1981) beskriver detta i en essä som att:

Människan befinner sig alltid i en situation där hon kan "kasta" sig ut i framtidens möjligheter men där hon också i kraft av arv och miljö och tidigare val samtidigt kan sägas vara "kastad" in i precis denna situation eftersom hon ständigt släpar runt på det förgångnas nödvändighet. Människan är som en både kastad och sig kastande varelse en produkt av nödvändighet och möjlighet, av dåtid och framtid (s. 122-123).

Bengtsson (1998, s. 129-130) beskriver detta som att "varje aktuell upplevelse är förbunden med närmast föregående och efterföljande upplevelse genom en retention respektive protention". Det innebär att det omedelbart upplevda är sammansatt av både tidigare erfarenheter,

det som sker nu och de föregripanden vi har om det som skall komma (se även Husserl, 1989, s. 105). Merleau-Ponty (1962/1999) beskriver att vi alltid är intrasslade i en intentional båge som påverkar allt vi gör. Den slår en båge genom "vårt förflutna, vår framtid, vår mänskliga miljö, vår fysiska, ideologiska och moraliska situation". Vi är hela tiden kroppsligt insatta (*situated*) i alla dessa sammanhang samtidigt (Carlsson, 1999, s. 97).

Den holistiska fenomenologiska tidsuppfattningen kan ställas i kontrast till den linjära tidsuppfattningen som endast består av en serie nu-moment eller korta ögonblick. I den moderna västvärlden uppkom från 1400-talet och framåt den abstrakta förståelsen av tiden i och med den tekniska uppfinningen av urverk. Naturvetenskapens mekanistiska världsbild med exakta teorier och mätningar har inneburit att vi har dekontextualiserat upplevelsen av tid. Tidigare var tid de konkreta vardagliga tidsupplevelser som följde lokala skeenden och årstidsväxlingar i vår omgivning. Förändringen innebar att tid blev något som mekaniskt styckades upp i bitar och som inte tar hänsyn till att individer befinner sig inne i tiden, som även omfattar subjektivt upplevda minnen och förväntningar. "För den som befinner sig inne i tiden är förhållandet mellan det som har varit, det som är och det som ska komma betydligt mer invecklat" (Eriksen, 2000, s. 21). Graham (2002) beskriver dekontextualiseringen som skett sedan det förindustriella samhället på följande sätt:

Uppfattningen om tiden i det förindustriella och det moderna samhället skiljer sig så pass mycket åt att det går att tala om olika sorters tid; *naturlig tid* baserad på naturens och kroppens lokalt bundna och skiftande rörelser skiljer sig åt från dagens *moderna klocktid*, som är baserade på mekaniska rörelser, vilka vi betraktar som absoluta och universella. Dagens tidsberäkning uppskattas inte längre efter jordens och solens rörelser. Tid är en social överenskommelse och avläses på mekaniska och elektroniska klockor, vars rörelse är baserade på ett uträknat medelvärde av ett hundra cesium atomers rörelsemönster (s. 134).

Heidegger (1927/1993, del 2 § 81, s. 226-234) kallar den ovan nämnda linjära tidsuppfattningen för *det vulgära tidsbegreppet*. En annan filosof som förhöll sig starkt kritisk till den mekanistiska tids- och världsuppfattningen var Bergson (Eriksen, 2000). Enligt både Heidegger, Bergson och Merleau-Ponty är det mekanistiska linjära tidsbegreppet otillräckligt för att förklara den mänskliga tidsupplevelsen. De mänskligt upplevda händelserna vi är intrasslade i går istället in i varandra i ett gemensamt flöde. Tid är alltid relaterat till en upplevelse, en levd tid (van Manen, 1990). "Detta fenomenologiska tidsbegrepp tar sin utgångspunkt i den erfara människan [...] där nuet bildar ett dynamiskt fält mellan det förflutna och det kommande" (Friberg, 1999, s. 53). Heidegger (1969/1998) beskriver det subjektivt upplevda nuet som ett varande som är sammanflätat av något inte-längre-nutida som ändå närvarar och något framtida som vi upplever kommer mot oss:

[...] också detta inte-längre-nutida närvarar omedelbart i sin frånvaro, nämligen som ett gånget som angår oss. Detta faller inte bort från det tidigare nuet som det blott förgång-

na. Utan snarare närvarar det gångna, om också på sitt eget sätt. I det gångna framräcks närvarande. Men frånvarandet angår oss också i betydelse av det ännu icke nutida, som ett närvarande som kommer emot oss (s. 24-25).

Undersökningens regionala epistemologi

Att utveckla en regional ontologi handlar om att explicitgöra antaganden om den verklighet som man vill få kunskap om i ett specifikt sammanhang. Epistemologin handlar då om vad som är möjligt att få kunskap om i just den här studien. Den regionala ontologi och epistemologi studien tar sin utgångspunkt i avgör sedan vilka metodval som är meningsfulla och möjliga att göra. Den här undersökningen riktar sig mot sju elevers och tre lärares erfarenheter av gymnasieskolans individuella program och det lärande som sker där. Målet är att försöka förstå dessa elevers och lärares konkret levda värld ur deras perspektiv, handlingar och tidigare erfarenheter. I första hand riktas fokus i undersökningen mot elevernas och lärarnas delade erfarenheter av tre år tillsammans vid en gymnasieskola i början av 2000-talet. Det jag försöker beskriva är upplevelser av skolan så som de framträder för dessa individer. Den upplevda skolvardagen ses här som en komplex och sammanflätad helhet, där både individernas tidigare erfarenheter och tankar om framtiden påverkar deras handlingar och upplevelser av vad som sker. Med dessa utgångspunkter har jag även valt att försöka nå kunskap om deras tidigare erfarenheter några år tillbaka i tiden, från elevernas grundskoletid och uppväxt samt från lärarnas tidigare erfarenheter av att vara lärare.

Livsvärlden bärs upp gemensamt samtidigt som den upplevs individuellt. Som forskare ingår jag själv i den livsvärld jag vill utveckla kunskap i. Det innebär att jag inte kan studera någonting utifrån, men genom att jag delar livsvärlden med andra kan jag också få tillgång till delar av andra människors erfarna värld. Enligt Merleau-Ponty (1962) lever vi i en värld som delas med andra, en intersubjektiv värld. Det innebär att vi också kan ha en insikt och förståelse för varandras världar. "Tillvaron är även till sitt yttersta väsen social, en med-varo, och av den anledningen kan den förstå andra" hävdar Bengtsson (1999, s. 20). För att kunna förstå andra människor krävs det att vi interagerar med dem, det krävs att våra världar möts så att vi blir "delar av samma helhet" (Johansson, 1999, s. 31-32). Enligt Bengtsson (1999) måste därför livsvärldsforskaren möta och interagera med de människor man vill berätta någonting om i de vardagliga och naturliga situationer som man vill förstå. Det krävs en närvaro, ett engagemang och en riktadhet i mötet med andra.

Johansson (1999, s. 34) hävdar att vi förstår andra människor genom deras reaktioner: "Den andres kropp, ansiktsuttryck, gester och ord bildar tillsammans hennes vara i världen som vi kan förstå. Likväl kan vi inte fullt ut förstå andra människor eftersom vi inte kan kliva ur vår egen kropp och in i den andres". Dessa tankar uttryckte min sexårige son på ett tydligt sätt

när vi var ute och åkte bil med följande ord: ”Martin, vet du, man kan aldrig riktigt veta hur en annan människa känner sig inuti, men man kan se på andra människor om de är glada eller ledsna” (W. Hugo, personlig kommunikation, 9 juni, 2004).

För att kunna betrakta och förstå andra människor måste jag som forskare konstituera en närhet till den mänskliga erfarenhet jag vill få kunskap om. Det krävs möten som utgör förutsättningar för förståelse genom att jag närmar mig människor och delar erfarenheter med dem. Men jag kan aldrig få tillgång ”till sakerna själva”. ”De är alltid redan förmedlade av subjektets förankring i en historisk period, en social omgivning, ett visst bestämt språk osv” (Bengtsson, 1999, s. 14). Sakerna själva, människors upplevda verklighet, tolkas av mig som forskare och ”från och med denna insikt, hävdas det, måste fenomenologin vara hermeneutisk” (Bengtsson, 1999, s. 15). Den tolkande, hermeneutiska fenomenologin skiljer sig från Husserls transcendentala fenomenologi (Bengtsson, 2005). Den tolkande, hermeneutiska fenomenologin har sina rötter hos bland annat Heidegger (1927/1993) och Gadamer (1960/1997) och innebär att man ser på alla former av beskrivningar som tolkningar gjorda av någon. Denna ståndpunkt delar också van Manen (1990, s. 25): “Actually it has been argued that all description is ultimately interpretation. The meaning of phenomenological description as a method lies in interpretation”.

Det jag i denna studie strävar efter är att nå ökad kunskap om och insikt i mänsklig erfarenhet så som den framträder, grundat på min förståelse och mina tolkningar av elevernas och lärarnas:

- 1) handlingar, reaktioner och kroppsspråk i specifika lärandesituationer där jag själv deltar och observerar
- 2) beskrivningar av hur de upplever olika situationer och möten idag i skolan
- 3) beskrivningar av tidigare erfarenheter av skolan
- 4) beskrivningar av hur de ser på sin framtid

METOD

Den moderna epoken präglades inom vetenskapen av ett naturvetenskapligt perspektiv med exakta mätningar och hypoteser som testades. Positivismen växte fram som den säkra vetenskapen med de fyra grundvalarna; verifierbarhetsprincipen, observerbarhetsprincipen, kausalitetsprincipen och falsifierbarhetsprincipen. Det fanns ett enhetsvetenskapsideal där det ansågs räcka med en vetenskap, där allt kunde förklaras med observationer, experiment och naturlagar. Efter hand växte olika tolkningsteorier fram med kvalitativa inslag där syftet var mer att beskriva och förstå än att bevisa. Det rådde en dikotomisk vetenskapssyn där det gjordes klar åtskillnad mellan humanvetenskap (hermeneutik) och naturvetenskap (positivism). Under senare delen av 1900-talet har en komplementaritetssyn vuxit fram där fler anser att human- och naturvetenskaperna kompletterar varandra. Det har skett en tydlig förskjutning inom pedagogiken, åtminstone i Europa, de senaste decennierna mot ett holistiskt perspektiv där man ser individen (forskaren) som en del av den värld han/hon studerar. Detta innebär också en större förståelse för att alla forskare påverkar det som de själva avser att studera. Begreppen objektivitet och säker kunskap är något som vi delvis har lämnat bakom oss inom pedagogisk forskning. Tron på att forskare bevisar absoluta sanningar var en del av tanke sättet inom det moderna projektet och idag är de flesta överens om att sanningsbegreppet är relativt och att endast provisoriska tolkningar existerar om hur världen är beskaffad:

The idea that scientists should be out improving reality was all a part of the Modern Project, claimed Lyotard. This project, whose roots lie far back in time but which came to fruition in the twentieth century, was characterized by an extreme arrogance masked as a program of emancipation. It was arrogant towards nature, which was to be controlled and exploited by humans, and it was arrogant towards those doomed to the need of emancipation, such as developing nations, workers, women, and children (Czarniawska, 1999, s. 9).

Vetenskaplig kunskap är 'konstruerad', dvs en social och politisk produkt. Forskning står således ej bortom individuell subjektivitet och kollektiva uppfattningar som endast i ett kortsiktigt historiskt perspektiv räknas som sanna. Det är ej möjligt att uppnå kunskap om 'verkligheten' som sådan frikopplat från det subjekt som skapar kunskapen (Alvesson & Sköldberg, 1994, s. 51).

Czarniawska (1999) menar att dagens vetenskapliga kunskap förenklat kan beskrivas som antingen en narrativ kunskap, som berättar om världen så som människor upplever den och berättar om den, eller som en logiskt vetenskaplig kunskap, som letar efter orsak→verkan kedjor för att förklara världen och utifrån dessa sedan formulera generella lagar. Den här studien handlar främst om den förstnämnda formen av kunskap som berättar om världen så som människor ser den och där syftet är att utgå från studiesubjektens erfarenheter (Alvesson & Sköldberg, 1994). Studien tar sin utgångspunkt i ett livsvärldsfenomenologiskt förhållningssätt vilket innebär att jag har försökt förstå ett fenomen så nära människors erfarenheter

som möjligt. Enligt Kvale (1997) bygger fenomenologin på att den ”beskriver världen sådan den upplevs av subjekten och förutsätter att den relevanta verkligheten är vad människor uppfattar att den är” (s. 54). Intresset inom fenomenologin är helt enkelt att beskriva mänskliga erfarenheter (Bengtsson, 1999). Van Manen (1990) beskriver målet med fenomenologiska studier enligt följande:

Phenomenology aims at gaining a deeper understanding of the nature or meaning of our everyday experiences (s. 9).

[...] phenomenology attempts to explicate the meanings as we live them in our everyday existence, our lifeworld (s. 11).

The aim is to construct an animating, evocative description (text) of human actions, behaviors, intentions and experiences as we meet them in the lifeworld (s. 19).

I Sverige har tankarna bakom en pedagogisk empirisk livsvärldsforskning främst utvecklats av Jan Bengtsson (1988; 1998; 1999; 2004; 2005) och idag finns det en mängd empiriska studier och avhandlingar i Sverige som baserar sin forskning på livsvärldsteori. Några av dessa avhandlingar som varit viktiga för mig för att förstå vad livsvärldsforskning kan vara och som inspirerat mig är Claesson (1998), Johansson (1999), Vinterek (2001) och Nielsen (2005). ”Utifrån en livsvärldsansats är det över huvud taget intressant att studera naturliga och konkreta situationer” (Bengtsson, 1999, s. 38). Genom att studera världen och försöka beskriva den så som den visar sig för människor kan vi få en bättre förståelse av andra människors liv, men ”för att kunna tränga in i den andres livsvärld fordras någon form av möte” (s. 35), dessa möten bör enligt Bengtsson ske på de platser som livsvärldsforskaren vill få kunskap om:

Livsvärldsforskaren måste själv till platsen där upplevelserna, uppfattningarna, handlingarna osv. förkroppsligas i världsliga situationer, och i anslutning till att forskaren deltar i den verksamhet som utövas är det naturligt att på ort och ställe även samtala. Genom att utnyttja naturliga samtal i forskningen minskas även möjligheterna av att hamna i den situationen som diskursanalytiker har påtalat, nämligen att intervjun skapar en egen social verklighet som inte når utanför intervjusituationen (s. 37).

Denna ambition har jag haft som en ledstjärna genom hela mitt arbete och det har påverkat metodvalen. Det är genom att jag som forskare finns till i världen som jag också har tillgång till den och kan få en viss förståelse av andras erfarenheter av att vara i världen. Det handlar om att försöka förstå världen tillsammans med dem man studerar och försöka beskriva delar av andra människors levda värld. Johansson (2003, s. 44) skriver att ”forskaren går i dialog med de mänskliga världar som hon studerar” och att ”det gäller att förflytta sig till de perspektiv som öppnar upp för den andres mening”. Det innebär i min studie att jag har tillbringat mycket tid tillsammans med eleverna och lärarna (se bilaga 2) och försökt få

en meningsfull relation med dem som i bästa fall är ömsesidig. För att som forskare få tillträde till delar av andras livsvärldar krävs det enligt Johansson (a.a) omsorg, engagemang och en öppenhet mot det som visar sig. Det innebär att jag inte utgått ifrån några färdiga kategorier eller tolkningsteorier, utan jag har strävat efter att människorna skall få framträda på sina egna villkor och med sina egna ord.

Denzin (2005) poängterade under ett seminarium på AERA i Montreal 2005, den 13 april, vikten av att forskaren själv deltar i en praktik om syftet med ett forskningsprojekt är att berätta något om människors liv och erfarenheter. Tidigare har det enligt Denzin ofta varit ett problem att forskare på fältet varit för långt ifrån det de velat studera. Han förutspådde en framtida utveckling inom kvalitativ forskning där det kommer att bli vanligare att forskare följer människor under en längre tid och skapar en nära relation till dem man vill berätta något om. Det handlar om att beskriva andra människors erfarenheter så nära deras erfarenheter som möjligt: "You must put yourself into the study. Be a scholar connected to those you study". Denzin menade att vi bör hoppa ur den gamla traditionella forskarrollen och vara mer deltagande forskare. Han påpekade att det är subjekt och inte objekt vi studerar när vi vill få kunskap om människors levda erfarenheter. Därför bör vi som forskare eftersträva att vara jämbördiga subjekt och minska distansen mellan oss själva och dem vi vill få kunskap om.

I en livsvärldsansats gäller det att bredda det empiriska underlaget så mycket det går och valen av metoder är inte på förhand givna (Bengtsson 1988 & 1999; Goodson & Sikes, 2001; Heyman & Pérez Prieto, 1998; van Manen, 1990). Det finns alltså inga färdiga livsvärldsfenomenologiska metoder utan det gäller att som forskare vara öppen för det som visar sig och att inte ha bestämt sig från början för vad som är möjligt att se. Bengtsson (1999) menar att det krävs en metodologisk öppenhet inför de möjligheter som erbjuds i en studie gjord med utgångspunkt i livsvärldsontologi, utgångspunkten bör vara att forskaren har en öppenhet inför livsvärldens komplexitet och sammanflätningar. Detta beskriver van Manen (1990):

[...] the paths (methods) cannot be determined by fixed signposts. They need to be discovered or invented as a response to the question at hand. Perhaps the best answer to the question of what is involved in a hermeneutic phenomenological human science research method is "scholarship!". A human science researcher is a scholar: a sensitive observer of the subtleties of everyday life (s. 29).

Den teoretiska grunden för valen av metoder i min studie är hämtad främst från Bengtsson (1999), Kvale (1997), Goodson och Sikes (2001) och van Manen (1990). De datainsamlingsmetoder som använts skall i denna studie syfta till att nå en ökad förståelse av elevernas och lärarnas världar. Målet är att göra den naturliga erfarenheten rättvisa (Bengtsson, 1988). Det innebär för mig att jag inte vill försätta individer i experimentella situationer eller tvinga dem att svara på frågor där svarsutrymmet är begränsat och på förhand bestämt av mig som

forskare. Då är risken stor att innehållet inte alls handlar om det som är viktigt för dem i deras levda vardag. Van Manen (1990) beskriver detta på följande sätt: "A phenomenologist would not likely send around questionnaires, or place individuals in experimental situations to see under what controlled conditions real talk happens" (s. 24).

Målet med min forskning är inte främst att kunna generalisera resultaten, utan målet är att förstå det konkreta i det som framträder för individerna i deras levda värld och beskriva detta. Jag anser dock att resultatet i min studie inte enbart ger kunskap om dessa sju individers upplevelser. Det finns mycket i elevernas berättelser som de med stor sannolikhet delar med många av de elever som lämnar grundskolan med ofullständiga betyg.

Datainsamlingsmetoder

Kvalitativ forskning kan beskrivas som flerdimensionell och holistisk och tanken med mitt val att använda olika datainsamlingsmetoder är att de kan komplettera varandra och ge en rikare beskrivning av elevernas och lärarnas livsvärldar. Det viktigaste är att jag som forskare framstår som trovärdig i datainsamlingsprocessen och i de tolkningar jag gjort av det insamlade materialet. Datainsamlingsmetoderna som använts i den här studien är framförallt deltagande observation (close observation), naturliga samtal och forskningsintervjuer/ livsberättelser. Övriga källor i studien, av betydligt mindre omfattning, utgörs av dagboksanteckningar, telefonsamtal och delrapporter från lärarna.

Deltagande observation och naturliga samtal

Ett sätt att komma nära människors levda värld är att själv delta och samtidigt observera i de sammanhang och situationer som man vill få kunskap om. Syftet är att dela erfarenheter med dem man vill beskriva i vardagliga och konkreta situationer och inte konstruera situationer av experimentell karaktär. Van Manen (1990) benämner detta som *close observation*:

'Close observation' is exactly what the phrase suggests. In contrast to the more experimental or behavioral observational research techniques, close observation tries to break through the distance often created by observational methods. Rather than observing subjects through one-way windows, or by means of observational schemata and checklists that function symbolically not unlike one-way mirrors, the human science researcher tries to enter the lifeworld of the persons whose experiences are relevant study material for his or her research project. The best way to enter a person's lifeworld is to participate in it (s. 68-69).

Close observation involves an attitude of assuming a relation that is as close as possible while retaining a hermeneutic alertness to situations that allows us to constantly step back and reflect on the meaning of those situations (s. 69).

The method of close observation requires that one be a participant and an observer at the same time (s. 69).

Det senaste citatet speglar tydligt det jag gjort. Jag har deltagit och observerat samtidigt. Inom fenomenologin handlar det om att få tillgång till sakerna själva och den enda möjlighet jag har för att komma riktigt nära den levda praktiken är att dela erfarenheter med de människor jag vill beskriva i reella situationer. Det är jag själv som erfaraende subjekt som är instrumentet i datainsamlingen. Van Manen (1990) beskriver det så här: "Phenomenological research does not start or proceed in a disembodied fashion. It is always a project of someone: a real person, who, in the context of particular individual, social, and historical life circumstances, sets out to make sense of a certain aspect of human existence" (s. 31). När jag deltog skedde också spontana samtal i den kontext jag ville få kunskap om, framförallt skedde detta under lektionstid, men även under måltider, på raster och utflykter. Jag har dock avgränsat insamlingen av min empiri till elevernas skoltid. Det enda undantaget är de telefonsamtal jag fått ifrån lärarna på kvällar och helger.

Forskningsintervjuer / Livsberättelser

Samtal är en grundläggande form för mänskligt samspel. Genom samtal kan vi lära känna andra människor och vi kan få veta något om deras erfarenheter, känslor och förhoppningar och om den värld de lever i. Forskningsintervjuerna i den här studien bygger på vardagens samtal och är ofta en fortsättning på de spontana samtal som skett under den deltagande observationen. Den halvstrukturerade livsvärldsintervjun är en form av forskningsintervju som används i den här studien (Kvale, 1997; Lantz, 1993). Den definieras som "en intervju vars syfte är att erhålla beskrivningar av den intervjuades livsvärld i avsikt att tolka de beskrivna fenomenens mening" (Kvale, 1997 s. 13). I den kvalitativa forskningsintervjun är det människan som är i centrum och hon handlar och interagerar i specifika kontexter, i denna studie är kontexten gymnasieskolans individuella program. Det är individernas göranden och berättelser som utgör innehållet och dessa är fulla med innebörder och teman (Bruner, 1990). Då man använder den halvstrukturerade livsvärldsintervjun är motivet att studera det levda livet. Intervjuguiden med möjliga områden att samtala om under intervjuerna har använts. Intervjuerna har varit relativt öppna, vilken innebär att respondenternas berättelser har fått styra vad intervjuerna har handlat om. Det har således varit innehållet i respondenternas berättelser som avgjort vilka områden i intervjuguiden som vi samtalat om:

Berättelser kan sägas utgöra en motpol till de förkonstruerade enkäter som många forskare använder. Där är utgångspunkten att forskare vet bäst vilka frågor som skall behandlas vilket medför att de systematiskt missar eller inte tillåter vissa upplevelser och tankar att komma fram. I berättelsetraditionen däremot finns en tillit till och en önskan om att få dela andra människors kunskaper och erfarenheter med deras egna ord (Heyman & Pérez Prieto, 1998, s. 61).

Intervjuaren/forskaren kan uppfatta kunskap på olika sätt. Ett sätt är att se sig själv som en malmlätare i jakt på den värdefulla malmlumpen. Malmlätaren söker objektiva fakta att kvantifiera eller malmlumpar av väsentlig mening. Forskaren har en tro på att kunskapen ligger och väntar på att bli upptäckt av den objektive malmlätaren som söker ur respondentens erfarenheter efter värdefulla malmlumpar med hjälp av ledande frågor. Dyrbara fakta plockas fram och förs över från muntlig till skriftlig form. Ett annat sätt är att se sig själv som en resenär som utforskar landskapets många regioner i ett okänt territorium. Forskaren/ resenären utforskar då landskapet som består av de personer som väljs ut och försöker sedan beskriva intressanta fenomen och teman som man stöter på i respondenters berättelser. Oftast görs detta genom strategiska val av platser och personer som man tror har intressanta erfarenheter att dela med sig av. Vad resenären hör och ser beskrivs kvalitativt och rekonstrueras som teman och berättelser. De möjliga innebörderna av personernas berättelser skiljs ut och utvecklas genom resenärens tolkningar (Kvale, 1997). Jag identifierar mig i första hand som resenären. Resan har jag gjort under tre år och mina medresenärer har varit de sju elever och tre lärare som har ingått i studien. Vi har tillsammans färdats genom gymnasieskolans olika landskap under de här tre åren där vi har delat erfarenheter som jag har dokumenterat och tolkat. Dels genom att jag själv är ett erfalande subjekt som direkt erfärit och tolkat de situationer jag har varit en del av, dels genom att mina medresenärer har berättat om sina tidigare liv, upplevelser av sin nuvarande situation och hur de förhåller sig till sin framtid.

Ett sätt att få kunskap om människors livsvärld kan ske genom forskningsmetoden Life History Research. Intresset för människors berättelser ger inom Life History forskningen möjlighet att studera det levda livet. Enligt Goodson och Sykes (2001) får enskilda personers röster en chans att bli hörda genom livshistorier som gör att deras upplevelser av världen synliggörs och kan ge ny kunskap om olika fenomen. Heyman och Pérez Prieto (1998) beskriver Life History-forskarens uppgift enligt följande:

Berättelseforskning bygger på en nyfikenhet på vad människor har att berätta och en tillit till dem som ger oss underlag för vår forskning. Forskarens uppgift är framförallt att lyssna aktivt, att försöka förstå vad som sägs och att anstränga sig att sätta sig in i hur den berättande tänker om sin situation, vilka förhållanden hon levt under och sättet att berätta om det (s. 4).

Life History innebär i den här studien att jag blivit inspirerad av att lyssna till människors berättelser och att jag använder delar av ungdomarnas och lärarnas egna livsberättelser för att få förståelse för deras tidigare erfarenheter och hur de har hamnat i det sammanhang som de nu befinner sig i. Av intresse är också att genom deras livsberättelser och genom andra källor förstå deras attityder till lärande, skola och framtida liv.

Övriga källor

Lärarna har på eget initiativ skrivit veckodagböcker om sina erfarenheter av att undervisa i gruppen. Veckodagböckerna har jag fått ta del av kontinuerligt. Dagboksskrivandet skedde kontinuerligt under de tre första terminerna i gruppen och mer sporadiskt under de tre sista. Efter varje år har lärarna också skrivit delrapporter om sina erfarenheter. Van Manen (1990) menar att denna typ av källor kan utgöra ett viktigt komplement i fenomenologiska studier samtidigt som det hjälper människor att reflektera över viktiga aspekter i den verksamhet de befinner sig i: “[...] such sources may contain reflective accounts of human experiences that are of phenomenological value” (s. 73).

Telefonsamtal är ingen planerad datainsamlingsmetod i denna undersökning, men eftersom lärarna är mycket engagerade i verksamheten och i det forskningsprojekt de är en del av så har det hänt vid ett antal tillfällen att de ringer mig och vill berätta om något speciellt som har hänt under veckan och hur de har upplevt olika situationer. Vid dessa tillfällen framträder ibland erfarenheter och berättelser som också har bidragit till min förståelse av vad som händer i verksamheten och hur de upplever olika situationer. Vid dessa tillfällen har jag antecknat det som varit av intresse för studien.

Genomförande

Jag har följt den lilla gruppen (se inledning) på gymnasieskolans individuella program med inriktning mot storhushåll och matlagningsservice från hösten 2002 till och med våren 2005. Alla ungdomar i gruppen har accepterat att jag som forskare deltar i verksamheten och jag har upplevt det ganska lätt att få kontakt med flera av dem, speciellt då de arbetar i köket under lite friare former. Under cirka 40 heldagar har jag deltagit i verksamheten och observerat, samtalat och intervjuat (se bilaga 2). Detta har skett kontinuerligt under tre års tid. Det mesta av den tiden har varit dagar då eleverna arbetar i köket eller med kärnämnen. Jag har då deltagit som en i gruppen under hela dagar i de konkreta lärandesituationer som varit. Då gruppen till exempel bakat bullar har jag också bakat bullar samtidigt som jag samtalat med elever och lärare under pågående arbete. De flesta av dessa dagar har jag också ätit lunch med gruppen. Vid några tillfällen har jag också besökt enbart lärarna eller rektor under perioder när eleverna har varit på arbetsplatsförlagd utbildning. Denna arbetsplatsförlagda utbildning har legat utspridd under hela gymnasietiden med 2-5 veckor per termin. Vid två tillfällen har jag också följt med gruppen på utflykter.

Eleverna har blivit intervjuade enskilt vid 3-5 tillfällen. Av de sju elever som ingått i gruppen har alla ställt upp på att intervjuas. En av dessa sju har det varit svårt att intervjuas på grund av språket och de intervjuerna har blivit kortare och mindre innehållsrika. Orsaken till att alla eleverna inte har intervjuats lika många gånger beror på att intervjuerna bygger på frivil-

lighet och att jag inte vill riskera att förstöra de positiva relationer jag har med eleverna. Då jag har haft en känsla av att någon inte vill bli intervjuad har jag avstått. Det finns många exempel på detta, till exempel hade en elev under en period sociala och psykiska problem. Eleven har då gått på samtalsterapi som har varit mycket känslösamt påfrestande och jag gjorde då bedömningen utifrån elevens reaktioner när jag var där att det inte var lämpligt att genomföra en intervju. Elevintervjuerna har handlat om deras uppväxt, erfarenheter från grundskolan, erfarenheter från att gå i den lilla gruppen och vad de tänker om sin framtid (se bilaga 3).

De två lärare som arbetar med gruppen har intervjuats vid sex tillfällen. Fyra gånger enskilt och två gånger tillsammans (se bilaga 4). Rektor på skolan och en tredje lärare som undervisar i gruppen en dag i veckan sedan hösten 2003 har också intervjuats vid ett tillfälle vardera (se bilaga 5 och 6). Totalt har 40 intervjuer genomförts. Längden på intervjuerna har varierat mellan 12-100 minuter. Intervjuerna har spelats in på minidisk och sedan skrivits ut i sin helhet. Jag har även haft ett antal telefonsamtal med framförallt en av lärarna när något speciellt har inträffat i gruppen som hon har velat samtala om. Syftet med den deltagande observationen, intervjuerna och samtalen har varit att få kunskap om elevernas, lärarnas och rektorns erfarenheter av verksamheten de befinner sig i. Elevintervjuerna har också handlat om deras tidigare erfarenheter av skolan, deras uppväxt och hur de förhåller sig till framtiden.

En annan viktig del av genomförandet är de planerings-, halvtids- och slutseminarier som jag har genomfört med diskutander, tre olika professorer, från lika många lärosäten. Tre paper med innehåll från olika delar av avhandlingsarbetet har också presenterats på konferenser inom ramen för Pedagogiskt arbete (Hugo, 2004), Classroom Research (Hugo, 2005a) och Ethnographic Studies (Hugo, 2005b).

Forskningsetiska överväganden

Vid intervjuerna och observationerna har jag utgått ifrån de etiska krav som Humanistisk-samhällsvetenskapliga forskningsrådet formulerat (Vetenskapsrådet, 1991; 2002; 2005). Dessa etiska krav stämmer väl överens med Zenis (2001) fyra punkter för etiska riktlinjer som bör följas vid aktionsforskningsstudier.

- 1) Informera om syftet med din studie och vad du förväntar dig av dem som deltar.
- 2) Alla som deltar bör ge sitt samtycke och ställa upp frivilligt.
- 3) Att individer kan vägra att delta i studien och att de när som helst kan dra sig ur.
- 4) Att personer behandlas konfidentiellt och inte hängs ut.

Lärarna, eleverna och föräldrarna i gruppen var redan informerade om att de skulle följas av en forskare när de började i gruppen och alla har accepterat detta, vilket väl överensstämmer

med de etiska riktlinjerna om information och samtycke. Deltagarna har också informerats om att de har rätt att hoppa av när som helst under projektiden. Vad gäller konfidentialitet så strävar jag efter att presentera min rapport på ett sådant sätt att ingen av eleverna kan identifieras av någon utanför gruppen. Ett exempel på detta är att jag från början hade tänkt göra livsberättelser om varje individ. Av etiska skäl gör jag inte det, information om eleverna presenteras så att de situationer, teman och erfarenheter som beskrivs ibland handlar om hela gruppen och ibland om enskilda individer. Känsliga delar av det eleverna berättat om sin uppväxt har jag valt att inte beskriva även om det har varit av intresse för undersökningen och för min egen förståelse. Både lärare, elever och föräldrar har också från start varit informerade om att det kommer att publiceras rapporter ifrån både mig och lärarna. Samtal med eleverna har också förts vid ett flertal tillfällen om hur de beskrivs vid konferenser och föreläsningar med intervjuutkast utan att deras namn eller ort presenteras. De har ställt sig positiva till detta. Flera av eleverna har till och med uttryckt en vilja av att de skulle vilja synas mera i doktorsavhandlingen. Det har funnits en medvetenhet hos eleverna om vad de ingår i, speciellt under det sista året av projektet. Samtidigt har jag ett stort ansvar för vad och hur jag beskriver eleverna och hur citaten väljs ut ifrån ett större sammanhang än vad läsaren ser i resultatdelen. Tidpunkten för publiceringen av denna avhandling ligger också ett par år efter att eleverna har slutat sina gymnasiestudier och även om eleverna och lärarna själva kan identifiera varandra så är det inte lika känsligt som om gruppen fortfarande hade existerat.

Tolkning av insamlad empiri

En central utgångspunkt i livsvärldsansatsen är att försöka förstå hur världen upplevs. Vägen till förståelse går inom livsvärldsansatsen via tolkning av människors levda värld (van Manen, 1990; Bengtsson, 2005). I den här studien handlar det om sju unga människor och deras tre lärare. Intresset riktas mot hur de upplever skolan. Avsikten är att beskriva dem och deras levda erfarenheter på deras egna villkor och i så stor utsträckning som möjligt med deras egna ord. Det innebär att resultatet är empirinära och att avsikten är att få en större förståelse för de här människorna. Vid tolkningen av intervjuerna kommer jag försöka att beskriva vad det är som framträder i det insamlade materialet. ”Det viktiga är”, enligt Merleau-Ponty (1945), ”att beskriva det givna så exakt och fullständigt som möjligt” (Kvale, 1997, s. 55). Bengtsson (2005) beskriver detta med följande ord:

Det finns inget som garanterar intressanta resultat bara för att man följer strikta och detaljrika analysmetoder. Ofta blir resultaten platta och triviala. [...] I stället för att uppställa sökandet efter väsen eller variation som princip för bearbetning av det empiriska materialet är det utifrån en livsvärldsansats inte rimligt att ensidigt bearbeta materialet efter bara den ena eller den andra principen. Det empiriska materialet bör få komma till uttryck på sina egna villkor inom ramarna för den fråga som det vill vara ett svar på (s. 52-53).

Jag har samlat in mitt empiriska material främst genom deltagande observation och forskningsintervjuer. Det som framträder där är tolkat av mig som deltagande forskare/observatör där jag använt mig själv som datainsamlingsinstrument. I en livsvärldsansats är den hermeneutiska tolkningen inte enbart aktuell vid bearbetningen av insamlat material, utan den är även en aktiv del vid själva insamlingen. Alla former av beskrivningar som görs inom forskning är tolkningar gjorda av *någon*, i en specifik kontext. Själv har jag varit på plats i gymnasieskolan cirka 40 dagar och tolkat och reflekterat över det som framträtt direkt i det sammanhang jag deltagit i. En annan form av tolkning i efterhand har också skett för vad dessa människor uttrycker i forskningsintervjuer. Det är således två olika dimensioner av tolkning. Den första när jag som erfaren subjekt tolkar direkt i situationen, vilket har skett kontinuerligt sedan första dagen då jag steg in i klassrummet hösten 2002. Den andra är en tolkning av människors berättelser på intervjuutskriftsnivå om sådant jag inte deltagit i. En vanlig invändning mot intervjustudier är att olika uttolkare hittar olika innebörder i samma material och därför är intervjun ingen vetenskaplig metod. Hermeneutiska och postmoderna tolkningar tillåter dock en mångfald av legitima tolkningar och det kan istället ses som en styrka att olika frågor kan ställas till en text och att de olika frågorna leder till olika innebörder hos en text. Existerar det egentligen riktiga tolkningar? Troligtvis är det så att det existerar en mångfald av mer eller mindre sannolika tolkningar för att beskriva olika fenomen i människors livsvärldar (Heyman & Pérez Prieto, 1998). Van Manen (1990, s. 31) uttrycker det så här: "A phenomenological description is always *one* interpretation, and no single interpretation of human experience will ever exhaust the possibility of yet another complementary, or even potentially richer or deeper description".

I den här studien har jag deltagit 40 heldagar under tre år med gruppen jag vill beskriva. Målet har varit att dela skolvardagen med dem jag vill berätta någonting om och givetvis är det mina tolkningar som erfaren subjekt i en specifik kontext som utgör underlaget för resultatdelen. Bruner (1990) beskriver att berättelser utgör en form av legitim kunskap där forskaren medagerar i kunskapsprocessen och använder sig själv som undersökningsinstrument. Forskarens tolkningar av berättelserna blir ny data. Databearbetningen utgår alltså från empiri där forskaren tolkar och konstruerar begrepp och teman utifrån sitt perspektiv och sina erfarenheter. Det är ett möte mellan forskarens erfarenheter och respondenternas berättelser. Slutligen framträder materialet som en vetenskaplig text.

Det har pågått en kontinuerlig tolkningsprocess under fyra år där jag som forskare successivt analyserat delar av materialet. När all empiri var insamlad gick jag in i en fas då materialet studerades i sin helhet, men det gjordes inte i ett vakuum utan mot bakgrund av allt jag erfart under mina tre år i gruppen. Tolkningen pendlade hela tiden mellan olika delar och helheten i materialet. Denna helhet inbegriper det förflutna, nuet och framtiden. Hur eleverna upplevde gymnasieskolan tolkades således mot bakgrund av deras tidigare erfarenheter från grundskolan och hur de förhöll sig till sin framtid.

Nästa steg var att beskriva och systematisera materialet till en text med en logisk struktur som samtidigt så rättvist som möjligt beskrev de erfarenheter som framträdde. Resultatdelen presenteras kronologiskt där jag börjar med berättelser som ger läsaren en bakgrund och förståelse för elevernas upplevelser från grundskolan. Därefter följer beskrivningar år för år från gymnasiet som visar på erfarenheter av möten mellan lärare och elever i skolan. Det handlar om att förstå människors erfarenheter och handlingar utifrån ett världsligt och tidsligt perspektiv som alltid finns med i det som förstås. Det är ett medvetet val att jag ibland har angivit citaten med fingerade namn och ibland låter personer framträda som en i gruppen. Detta gör jag för att skydda individerna men för att läsningen samtidigt ska bli så levande som möjligt. Ibland har jag satt ihop citat från olika intervjuer som hänger ihop, dock alltid från samma person. Kodningen av empirin i resultatet anger vilken termin citaten är ifrån, nummer på källan och sist en sidhänvisning så att jag lätt ska kunna hitta tillbaka till det sammanhang utsagorna kommer ifrån. När det till exempel står (ht04:5:37) är det således en utsaga hämtad ifrån hösten 2004, källa nummer 5, sidan 37. Underrubrikerna i resultatdelen är citat från eleverna och lärarna och skall spegla andemeningen i olika teman som framträder i deras berättelser.

RESULTAT

*För att få insikt i världen
måste vi först skilja den åt,
men sedan måste vi samla den igen
och bringa den tillbaka till dess rätta sammanhang* (Johann Wolfgang von Goethe)

I följande del presenteras elevernas och lärarnas erfarenheter och perspektiv på skolan tolkade av mig så som det är beskrivet i föregående kapitel. Det som ligger till grund för tolkningen av det empiriska materialet är mina iakttagelser som erfaraende subjekt då jag deltagit i gruppen under tre års tid för att försöka förstå det liv de lever och har levt i skolan, i de sammanhang de ingår i där. Ambitionen är att beskriva materialet i sin helhet där liv och värld ses som sammanflätade. Det handlar om att närma sig ungdomarnas och lärarnas livsvärld för att förstå innebörder och mening i det som framträder. Resultatet är indelat i sju olika delar (se figur 1). Efter inledningen följer beskrivningar av elevernas erfarenheter från grundskolan följt av gymnasielärarnas motiv för att arrangera små undervisningsgrupper på gymnasieskolans individuella program. Därefter beskrivs händelseförloppet kronologiskt under tre år på gymnasiet där elevernas erfarenheter, lärarnas erfarenheter och mina betraktelser vävs ihop. Resultatkapitlet avslutas med två avsnitt om lärarna och deras undervisning.

Elevernas erfarenheter från grundskolan	Skolans motiv för små undervisningsgrupper	Första året på gymnasiet	Andra året på gymnasiet	Tredje året på gymnasiet	Det krävs ju att de är eld-sjalar	Spår av teorier i praktiken
---	--	--------------------------	-------------------------	--------------------------	-----------------------------------	-----------------------------

Figur 1: Resultatredovisningens upplägg.

Elevernas erfarenheter från grundskolan

I nutidens utmärkta skola infogas det späda personlighetsämnet - eller rättare utströs det för vind och våg, som en liten sten vid stranden. Där träffas den av det ena vågskvalpet efter det andra, dag från dag, termin efter termin. Plask - fyrtiofem minuter kristendom; plask - dito historia; plask - dito slöjd; plask - dito franska; plask - dito naturkunnighet! Nästa dag nya ämnen i nya små stänk! ... Under dessa vågskvalp domna hjärnorna, fördummas och förstummas själarna, lärarnas som lärljungarnas (Ellen Key).

Flera av eleverna började vid det första intervjutillfället spontant berätta om sin grundskoletid innan frågan hade väckts. Även i de intervjuer som gjorts mot slutet av studien återkommer berättelser och händelser som handlar om deras tidigare erfarenheter och upplevelser från grundskolan. Det första som tydligt framträder är att liv och lärande är sammanflätade och att skolan som mötesplats är oerhört betydelsefull. De flesta av ungdomarna bär på en mörk och negativ bild av sina sista grundskoleår. Dessa år präglades av ständigt återkom-

mande misslyckanden med skolarbetet, erfarenheter av meningslöshet, dåliga lärarrelationer, skolok och utanförskap. De negativa skolerfarenheter som eleverna bär med sig framträder och blir tydliga i olika skolsammanhang. Deras berättelser från grundskolan handlar framförallt om möten som reducerat dem och om bristen på förståelse från omgivningen. Detta har skapat en aversion och ett motstånd mot skolan och dess innehåll. Grundskolans katederundervisning och lärarcentrerade arbetssätt, som eleverna beskriver den, har ofta förstärkt deras svårigheter med läsning, skrivning och matematik. För ungdomarna har dessa återkommande misslyckanden bidragit till att de känt sig mer och mer misslyckade som elever i grundskolan och att de inte kunnat nå skolans mål. Man kan säga att det har skett ett negativt lärande som inneburit att deras självbild och självförtroende blivit sämre just av att de gått i skolan och hela tiden kommit till korta där. Trots detta har några av ungdomarna gått till skolan varje dag och kämpat på så gott de har kunnat. Det finns också de som berättar om enstaka lärare de minns som lyckats med att skapa möten som gav en känsla av meningsfullhet.

”I högstadiet var det ju ett jävla tempo”

Alla utom en i gruppen berättar om att de trivdes ganska bra i grundskolan ända fram till skolår 7-9 då de inte längre klarade av att hänga med i det snabba tempot med prov och betygshets: ”[...] på högstadiet, det var där allting började [...] det var bara prov prov prov prov stup i ett” (vt03:7:9), berättar Kaj. Liknande erfarenheter har de flesta av eleverna i gruppen och samtliga lämnade grundskolan med ofullständiga betyg. Kaj berättar att när han gick ut nian hade han 120 poäng vilket inte räckte för hotell och restaurang programmet som han ville studera i gymnasieskolan. Han har en positiv bild av grundskolan ända fram till skolår åtta och konstaterar att: ”[...] det var kul för att det inte var jobbigt på grundskolan” (syftar på skolår 1-6) (vt03:7:9). Det som framträder i hans berättelser från de två sista skolåren är att tempot blev för högt, kraven ökade och att det var svårt för honom att följa med i flera ämnen:

[...] i högstadiet var det ju ett jävla tempo. Man kunde inte hänga med, man kom bara efter [...] Det var väl i slutet av åttan. Det blev ju värre sedan med tempot och allt sånt. Då var det ju bara arbete som gällde, bara arbete, arbete. Det blev så mycket [...] det blev mer tempo, mer press. Det var väldigt mycket arbete hela tiden just i nian var det bara arbete arbete arbete för att få upp betygen (ht02:4:2-5).

Eleverna kände sig otillräckliga de sista åren i grundskolan, kraven ökade och flera av dem beskriver att skolans innehåll blev för svårt. Boel berättar följande om sina erfarenheter från skolår 7-9: ”[...] innan hade man ju ångest på kvällen före. Man ville inte gå till skolan för det var så svårt. När det är svårt är det lätt att man blir stökigare” (ht02:2:4).

I elevernas erfarenheter framträder också tillvaron i skolår 7-9 som uppsplittrad och fragmentarisk: ”[...] man skiftar hela tiden. Så då blev det mycket att det var tråkigt då för man trött-

nar när man gör det hela tiden” (vt03:2:9), säger en av eleverna. Flera av ungdomarna upplevde svårigheter i en mängd olika lärandesituationer. De blev frustrerade över att inte förstå varken komplexiteten i innehållet eller meningen med olika uppgifter de skulle utföra. Det fanns ingen horisontsammansmältning i mötet mellan eleverna och skolans innehåll. Ett schema med många olika ämnen innebar ofta att de gick ifrån den ena lektionen till den andra utan att de olika ämnena i skolan hade ett sammanhang. Avsaknaden av sammanhang innebar att många ämnen upplevdes som meningslösa och tråkiga med en massa svåra uppgifter som alla i klassen skulle lösa oavsett om de var tillräckligt förberedda eller inte. Kea och Louice uttrycker följande frustration över att ha kastats in i en mängd lärandesituationer i skolan som de upplevde som både meningslösa och för svåra för dem:

[...] jag lärde mig ingenting där (på högstadiet). Det var ju bara 'gör den uppgiften och det och det och det'. Och så satt man där och så gjorde man aldrig några uppgifter för man fattade ingenting. Det var så jävla svåra uppgifter, bara sådana som jävla överklass-elever klarar kändes det fan som (ht04:6:29).

[...] på högstadiet var det ju bara att man fick någon uppgift och det var ju lite svårare för alla var ju inte lika bra på alla grejer. Då lärde man sig inte så mycket (vt03:4:7).

Alla förväntades också genomföra de olika momenten i ämnesstudierna på exakt samma tid enligt eleverna och detta innebar att de aldrig hann arbeta färdigt med någonting innan läraren gick vidare med nya moment: ”[...] där (skolår 7-9) var det så att när hälften av klassen hunnit färdigt till en sida så skulle vi ha ett prov även för de som inte hunnit färdigt. Det blev fel, så snett” (vt03:5:9). Upplevelsen av att inte hinna färdigt, utan att hela tiden tvingas gå vidare med nya moment innan man har förstått grunderna är någonting som Louice återkommer till flera gånger under intervjuerna då hon berättar om de senaste årens matematiklektioner. Louice upplever själv att hon har haft svårt för matematik:

Jag hade svårt för vissa grejer, till exempel matte [...] man gjorde någonting så kanske man var efter med delat med eller gånger så hoppade man över det så länge och gjorde det lärarna gjorde, så kanske senare när det kommer ett tal med gånger så kan man inte det (ht02:5:1).

Hon har inte heller upplevt innehållet som meningsfullt:

IP: [...] jag har typ hoppat när jag gick i sjuan och åttan, hoppat och börjat lära mig svårare grejer, suddat bort de där lätta grejerna. Man vill ju gärna lära sig lätta grejer innan man lär sig svåra grejer.

I: Vad har du jobbat med för svåra saker?

IP: Typ x, y och sånt

I: Vad ska man ha det här med x och y till då?

IP: Ja det har jag också frågat mig (vt03:4:6-7).

Även om de flesta av eleverna trivdes ganska bra upp till skolår sju så berättar några av dem att de haft svårt att hänga med redan i de lägre skolåren. Detta förstärktes och blev mer tydligt i skolår 7-9, med alla textmassor, hemläxor och prov: "[...] det var jättemycket att läsa. Jag klarade det inte för det var så mycket prov och jag förstod inte någonting" (ht02:2:1-2), berättar Boel. Kaj har liknande erfarenheter och trivdes inte heller med alla läxor:

Det var hemläxor hela tiden, man hinner ju knappt göra någonting. Så blev det att man gjorde inte hemläxorna. Jag ville ha det som att när skolan är över då är skolan över, då har man sin fritid sedan. Sedan är det ingen mer skola. Det är så jag vill ha det i alla fall, men det får man aldrig som man vill. Inte i skolan i alla fall (ht02:4:4).

Det enda Kaj tyckte var roligt de sista åren i grundskolan var de praktiska ämnena, men hans erfarenheter är att tiden var väldigt begränsad för detta då schemat var uppdelat i 40- och 60 minuters moduler:

[...] jag är väldigt intresserad av att snickra. Jag tycker det är så jävla roligt att snickra för när vi gick på högstadiet så hade vi träslöjd och det var ett av de roligaste ämnena tyckte jag det var. Det var synd att det alltid var bara en timme i veckan (ht02:4:1).

Framträdande hos Kaj är att det han upplevde som roligt de sista åren i grundskolan, främst de praktiska ämnena, var det alltid begränsat med tid för, samtidigt som han kände att kraven var för höga och tempot för högt i de teoretiska ämnena där han också saknade motivation.

"Allting hänger på att skriva i skolan"

Alla elever berättar att de har någon form av läs- och skrivproblem och några av eleverna berättar också att de har fått diagnosen dyslexi under sin grundskoletid. Att inte kunna läsa och skriva korrekt har inneburit att de kastats in i en mängd ångestfulla situationer i skolan där denna färdighet värderats som viktig. För eleverna är detta ett återkommande tema i intervjuerna: "Jag har väl aldrig tyckt att det var roligt i skolan [...] jag har ju haft svårt för att läsa och skriva, jag har dyslexi så skolan har varit piss" (vt03:5:11), säger en av eleverna. Karin fick diagnosen dyslexi i skolår fyra. Dyslexin har gjort det svårt för henne att följa med i skolans undervisning: "Jag har dyslexi. När jag gick i fyran hade jag det i alla fall, men det ändrar ju sig. Bokstäverna hoppar och det blir oftast fel och såna saker" (ht02:3:3). Jan klarade av att få G i ganska många ämnen i nian. Det var bara några ämnen som han hade svårt att hänga med i och blev underkänd i. Erfarenheterna från engelsklektionerna är det som framträder tydligast i Jans berättelser som handlar om hans läs- och skrivproblem. Jan berättar att det beror på hans dyslexi och att detta är något som flera i hans familj har. Han säger att hans problem framförallt är att uttrycka sig korrekt skriftligt, att läsa eller förstå engelska har han inga problem med. I skolår 7-9 upplevde han att det mesta handlade om att skriva korrekt

och detta innebar att hans svårigheter hela tiden blev tydliga och förstärktes. Han upplevde att det han presterade i skrift aldrig dög:

[...] jag kan inte skriva på engelska det blir hieroglyfer Man ser knappt inte vad det står, eller man kan ju läsa vad det står men det är ju inte rättstavat. Jag har dyslexi det vet jag, det hade min far också [...] jag har ju inte svårt att läsa eller förstå engelska, det är bara att skriva [...] mm, det är ju bara, allting hänger på att skriva i skolan [...] jag skriver ju men det blir ju inte rättstavat. Men man ser ju vad det står (ht02:6:1-4).

Kajs problem var också framförallt förmågan att formulera sig skriftligt, något som även han säger beror på att han har dyslexi. Kaj fick diagnosen dyslexi när han gick i skolår två. Enligt honom själv pratar han hur fint som helst och det går ganska bra att läsa, men att uttrycka sig i skrift har han ofta upplevt som ett misslyckande:

[...] Engelska kan jag men det svåraste är att jag inte kan stava. Jag har stavfel men jag kan prata hur fint som helst. Det är just stavningen, det är likadant i svenska med stavningen. Det är inte lika mycket när jag läser, inte lika mycket som när jag var mindre. Men det är när jag skriver så tappar jag ibland, det är just stava (vt03:3:8).

Som citatet ovan visar upplever Kaj att han kan den engelska som han behöver, men ”det är ju stavningen”, som han säger att han inte behärskar. Detta blev ett problem i skolan för honom och flera andra i gruppen där färdigheten att stava korrekt värderas som en mycket viktig kompetens.

”Alla var så mycket duktigare än jag”

Att inte kunna läsa och stava korrekt påverkade elevernas självförtroende negativt och en stor del av deras självbild präglades av detta. Det upplevdes som att det var fel på hela personen och genererade ett hat mot att läsa och uttrycka sig skriftligt: ”[...] jag har stavfel”, säger en av eleverna (vt03:3:8). En annan beskriver det så här: ”[...] jag har aldrig varit bra i skolan, så jag har alltid hatat att läsa och sådan skit (ht04:6:29)”. Flera av ungdomarna som har läs- och skrivproblem berättar att de egentligen aldrig har tyckt om att gå i skolan på grund av detta. När de kommit upp en bit i skolsystemet framträder svårigheterna med att inte kunna läsa och skriva korrekt väldigt tydligt i en mängd möten och sammanhang i skolan. Det har inneburit att skoltiden präglats av erfarenheter och upplevelser av att känna sig misslyckad, stökig och otillräcklig i mötet med lärare, klasskamrater och skolans innehåll. Några exempel på detta är följande citat:

Jag har alltid haft svårt och varit jättestökig hela tiden och såhär. Har alltid luggit efter alla andra och så, det har jag ju gjort hela tiden ända sedan jag började skolan (vt03:9:8).

[...] jag har alltid haft svårt att sitta still och att lyssna och har alltid haft svårt att lära mig och så (ht02:2:1).

Jag gick om trean eller jag tror att det var trean jag gick om, för att hänga med lite bättre, eller jag hängde inte med så jag gick om den då (ht02:6:2).

Känslan av att inte räkna till har bidragit till att deras självförtroende blivit sämre av att de vistats i skolan där deras tillkortakommande blivit tydliga i olika situationer. Flera av eleverna bär med sig negativa erfarenheter av att hela tiden bli jämförda med duktigare elever: "[...] man tänkte på att man hade jävligt mycket svårare att stava än andra i klassen som bara kunde stava på en gång" (vt03:7:8), säger en av eleverna. En annan uttrycker sig såhär: "[...] de andra i min klass var ju duktiga överklassel elever eller vad fan man ska säga...som bara kämpade som idioter. Och jag pallade inte sådant" (ht04:6:27-28). Att hela tiden jämföra sig med andra blev ännu mer tydligt i skolår 7-9 än tidigare, med mycket prov och betyg: "Jag och prov vi går inte ihop riktigt" (vt05:4:35), säger en av eleverna och en annan uttrycker sig såhär:

[...] innan (syftar framförallt på högstadiet) var det ångest för att gå till skolan för jag klarade inte av att arbeta och stor klass och det var typ att alla var så mycket duktigare än jag. Om jag fick G på ett prov så var jag jätteglad och alla andra var skitledsna för att de fick VG liksom (vt03:9:8).

Framträdande i flera av elevernas berättelser är känslan av att vara utsatt och utanför som citaten ovan illustrerar. Att sällan få uppleva sig som duktig i något av skolans ämnen förstärkte deras negativa självbild ytterligare.

"Jag gjorde ju aldrig någonting som min vanliga klass gjorde"

I flera av elevernas berättelser framträder upplevelser av utanförskap, en avsaknad av gemenskap med övriga klasskamrater och situationer där eleverna har känt sig utpekade av omgivningen. Karin till exempel har nästan bara negativa upplevelser av grundskolan. Hon blev retad och mobbad och fick tidigt diagnosen dyslexi. En stor del av tiden fick hon lämna klassen och var då med olika specialpedagoger i mindre grupper. Detta upplevde hon inte som något positivt utan hon kände sig utpekad och utanför: "Det var ju mycket att sitta med specialpedagog och hålla på med datorn. Det tyckte jag inte var roligt för jag gjorde ju aldrig någonting som min vanliga klass gjorde så därför blev det ju väldigt tråkigt tyckte jag" (vt03:5:11). Hon minns dessa tillfällen som väldigt tråkiga och monotona och hon återkommer i intervjuerna speciellt till alla de tillfällen i skolår 4-6 då hon fick gå iväg från klassen till specialpedagogen och arbeta med ett datorprogram med det hon var sämst på och den upplevelsen har gjort att hon hatar datorer:

[...] jag är inte så duktig på data, har aldrig tyckt om det heller. Jag har aldrig begripit mig på de där datorerna, det enda jag gjort på datorer är tråkiga saker så därför tycker jag inte om datorer [...] Man såg ett ord i tio sekunder så skulle man skriva det sen, så blev det svårare och svårare, det har bara varit såna tråkiga dyslexiprogram och stavningspro-

gram i stort sett jag gjort på datorer. Och sen ska allting gå på tid och tid hatar jag när allting ska gå på. Det bli oftare fel om man ska göra det på tid. Man blockerar hjärnan känner jag. När jag gick i fyran, femman och sexan så fick jag hålla på jättemycket med det (vt03:5:12).

Kea beskriver en annan form av utanförskap under de sista åren av sin grundskoletid. Upplevelsen av att omgivningen pekade ut honom och hans kompisar som syndabockar var stark:

[...] det var jämt en massa strul, lärarna kom alltid till oss och vi fick jämt skäll om någon hade gjort någonting. Om någon hade slagit sönder något så skulle lärarna ändå komma till oss. Har man gjort skit en gång på den skolan så att de riktigt har sett en, då får man skit hela tiden. Du åker dit för det hela tiden, även om du inte har gjort någonting. Det är ganska tråkigt, för om någonting hade gått sönder och vi skulle gå till en lektion så om man kom in typ för sent så bara 'jaha, vad har ni nu varit och förstört typ?' Så det var inte så kul (ht02:1:3).

Framträdande i Keas berättelse är hans upplevelse av att omgivningen förväntade sig att han och hans kompisar skulle bete sig illa. Lärare betraktas som någon slags motståndare som kontrollerade dem.

”Det var först i åttan som jag fick hjälp”

Boel berättar att hon aldrig har mött någon lärare i grundskolan som hon tyckt om. Hon har inga erfarenheter av lärare som hon har haft en bra relation med eller någon som har försökt att hjälpa henne. Enligt Boel är det stora problemet att hon har svårt att koncentrera sig. Hon har alltid haft svårt för att sitta stilla och berättar att hon inte fick någon hjälp med sina problem förrän i skolår åtta då hon började skolka och socialen blev inkopplad. Sen fick hon någon form av diagnos. Diagnosen innebar att hennes problem blev erkända och att hon fick hjälpinsatser:

Det är ju ingen som har hjälpt mig, det var först i åttan som jag fick hjälp, det var bara för att socialen kopplade mig till BUP [...] då fick jag en diagnos att jag har svårt att koncentrera mig och svårt att komma ihåg saker som folk säger till mig och så [...] de kollade ifall det var att jag bara sket i skolan eller att jag hade svårt och då såg de ju att jag hade svårt [...] det är om folk säger till mig att jag ska göra det och det och det så kommer jag kanske bara ihåg den tredje och den sista saken. Om jag sitter och lyssnar på en lektion eller någonting så kan jag bara koppla bort det och tänka på något annat, fast det var först i åttan jag fick hjälp. Då fick jag börja jobba två dagar i veckan, då jobbade jag på hotell xxxx och det gick ju bättre men jag fick jättedåliga betyg och det fast lärarna sa till mig att jag skulle få bättre betyg. Men det fick jag inte för jag fick mycket mycket sämre (ht02:2:1-2 + vt03:9:8).

Boel uttrycker i citatet ovan en besvikelse över att när hon väl fick hjälp så blev konsekvensen att hennes betyg blev ännu sämre i skolår nio.

”Jag pallar inte med den här skiten”

Meningslöshet, tristess och till och med hat är något som är en framträdande bild av grundskolan för flera av de här eleverna. När de berättar om skolan så framträder det mesta som negativt. Det är en stark och tydlig bild av skolan som eleverna bär på som har byggts upp under många års tid: ”[...] ingen har trivts i den skolan (skolår 7-9), ingen av mina kompisar i alla fall, alla hatade den” (ht02:1:6) och: ”[...] Jag har aldrig gillat skolan och kommer aldrig att göra” (vt03:2:10), är två citat som kan spegla detta. Kea upplevde det mesta som tråkigt i skolan och relationerna med lärarna fungerade inte, men han berättar att han egentligen inte har svårt för att lära sig saker. Det handlar enligt honom själv om hans egen inställning till det han ska lära sig:

[...] det var så tråkigt (syftar på högstadiet) att jag tänkte 'nej, jag pallar inte med den här skiten' och då blev det inget gjort [...] Vill jag lära mig något så lär jag mig det lätt, Jag har lätt för att lära. Till exempel igår så ville jag verkligen lära mig åka snowboard. Jag har ju åkt innan i små backar i xxxx men det är ju inte bra backar som är pistade. I xxxx är det ju pistade backar. Så vill jag lära mig någonting så funkar det, jag får kanske försöka några gånger men till slut så funkar det. Men i skolan till exempel, vill jag inte lära mig engelska till exempel, några ord eller något, då går det inte, då är det totalt meningslöst att jag bara kollar på dem (vt03:2:10).

Han upplevde helt enkelt innehållet i skolan som tråkigt och meningslöst och dessa upplevelser byggde upp ett motstånd mot skolarbetet:

Tycker man att ett jobb är surt så jobbar man inte helt enkelt. Då blir allting tråkigt, timmarna går bara slött. Till slut skolkar man och sådana grejer (host) [...] i nian var det typ, de bara gav oss en uppgift bara ”gör det” ja, och så sitter man där som ett jävla frågetecken hela lektionen. För man fattade inte hur man skulle räkna ut uppgiften (ht04:6:27-29).

Jan var en av dem som aldrig började skolka men han upplevde att allt blev långtråkigt och meningslöst de tre sista skolåren:

Det var ju inte särskilt roligt, det var det ju inte. Jag tyckte att lektionerna var för långa. Eller det kändes som att de var en hel vecka, en lektion [...] Jag tyckte det var tråkigt hela tiden. Fram till sexan var det väl roligt, sen var det trist. Springa på en massa onödiga lektioner som man inte tyckte var nödvändiga och så (vt05:6:26+vt03:8:7).

Louice berättar att det gick ganska bra för henne i skolår 7-9 och att hon bara hade några IG i slutbetyget. Något hon upplevde som märkligt var att hon fick G i bild som hon helt struntade i och IG i svenska där hon gjorde sitt bästa. Då kändes det ganska meningslöst:

[...] jag minns att jag kämpade mycket för att få G i svenska och så tyckte jag att bild inte var så, liksom jag var ju bra på bild, men så sket jag lite i bild för att få G i svenska, men då fick jag inte G i svenskan, då fick jag G i bild. Jättekonstigt! Och jag gjorde inget

på bild och man bara 'det här kan ju inte stämma', då blev man lite besviken för då hade jag gjort så gott jag kunde (ht02:5:2).

Citatet ovan är ett exempel på att eleverna inte alltid såg sambandet mellan sin egen prestation och de betyg de fick. Upplevelsen av att ha gjort sitt bästa men ändå inte nå målen har varit frustrerande för eleverna.

”Lektionerna sög, så då skolkade vi”

Några av eleverna berättar att de härdade ut och satt av de sista åren i grundskolan även om de inte upplevde tillvaron i skolan som speciellt meningsfull. De hade svårt att hänga med i det höga tempot, men började trots detta inte att skolka. De flesta av eleverna däremot skolkade mycket i skolår 8-9 och två av dem var knappt där överhuvudtaget: ”[...] så trivdes jag inte så jag började ju skolka, sen så fixade de praktikplats istället för att jag gick i skolan” (ht02:3:3), berättar en av dem. Den andra eleven berättar: ”[...] vi skolkade jämnt, vi tyckte jämnt att lektionerna sög, så då skolkade vi jämnt och stack någonstans där det var någonting annat” (ht04:6:29-30). Boel började skolka i skolår åtta och det blev snabbt mer och mer frånvaro från undervisningen. Under långa perioder praktiserade hon några dagar i veckan istället för att gå i skolan. När hon gick ut grundskolan hade hon endast tre godkända betyg med sig och var inte behörig till något program i gymnasieskolan. Hon berättar följande om vad de gjorde när de skolkade och vad som hände sedan:

Jag var med min bästa kompis för det mesta. Vi gick alltid hem och åt lite mat och kollade på tv. Det var bättre än att vara i skolan i alla fall. Ibland satt vi kvar i skolan. Jag skolkade jättemycket, i åttan skolkade jag hela tiden. Det var en lärare som anmälde mig till socialen fyra-fem gånger. Mina föräldrar blev arga och jag fick utgångsförbud, men det hjälpte inte (ht02:2:2).

Kea berättar att de ofta var kvar i skolan när de skolade: ”Det var så mycket strul på förra skolan, det var bara jobbigt. Jag skolkade, jag var ju i skolan men jag gick aldrig på lektionerna, jag satt bara och hängde” (ht02:1:2). Enligt Kea så var det en speciell händelse på vårterminen i åttan som var avgörande för att han bestämde sig för att skolka från de flesta lektionerna resterande tiden av grundskolan. Den här händelsen hos rektor på skolan har etsat sig fast i hans minne och han upplevde det som ett mycket ojuste och kränkande sätt av skolan att tillmötesgå honom. Den här händelsen återkommer Kea till i flera av intervjuerna:

I åttan hade jag 185 poäng sammanlagt och det är ganska mycket, sen sänkte jag mig från åttan till nian till 65. Det var ju då jag skulle åka på resan egentligen men fick inte det [...] jag fick en sådan här gratisresa av en kompis upp till Åre i en vecka, han skulle bjuda mig. Och då skulle jag gå upp och hämta ansökning om ledigt för en vecka, så sa han (rektorn) att jag inte fick det och så gav han avslag på det (ht02:1:2-3).

Keas berättelser präglas av ständiga besvikelser i mötet med lärare och som i citatet ovan även med rektor. Framträdande är också de möten som han upplevde som meningsfulla, till exempel med Bosse vilket beskrivs nedan.

”Det var en lärare som var mer normal än de andra”

I elevernas berättelser om grundskolan framträder mötet med pedagogerna där som en viktig del av deras erfarenhetsförråd. Mötena med pedagogerna har starkt påverkat den bild av grundskolan som de nu bär med sig. Flera av eleverna beskriver enbart negativa erfarenheter av lärare de mött, men här finns också berättelser om positiva möten med lärare som bemötte dem på ett juste sätt och gav en känsla av meningsfullhet. Upplevelsen av dessa lärare som de har positiva bilder av handlar om möten på ett medmänskligt plan och inte i en mer traditionell lärar-elev relation. Dessa lärare bemötte inte eleverna utifrån ett ämnesinnehåll utan det primära var mötet med eleverna. Ett exempel på detta är Keas berättelser som i nästan varje intervju under gymnasietiden återkommer till lärarna Bosse och Renen som har satt tydliga spår i hans bilder av grundskolan. Detta exemplifieras nedan med citat i kronologisk ordning från den första till den sista terminen. Kea var en av dem som skolkade sig igenom skolår 8-9, men på Bosses och Renens lektioner var han alltid närvarande. Mötet och lektionerna med dessa lärare berättar Kea om som en ljuspunkt i den förövrigt meningslösa skoltillvaron. Det kändes helt enkelt meningsfullt att gå dit och han upplevde att han blev bemött som en normal människa. Bosse var en lärare som såg dem som individer och som bjöd på fika och pizza för sina egna pengar. Första intervjun:

[...] jag tyckte det var tråkigt, alla lärare behandlade mig stört. Jag hade en lärare som var schysst, det var Bosse, han hade jag bara i samhällsvetenskap. Där gick jag på varenda lektion. Honom hade vi två timmar på tisdagarna och då kollade vi på en film. När vi kom dit så fikade vi lite sen jobbade vi stenhårt, sen höll det på så. Han tyckte det funkade bättre när man kunde låta eleverna slappna av på morgonen för då är man ganska seg [...] Sen fanns det ju några andra med, Renen, han gav mig aldrig läxa eller någonting, han var typ bara (ht02:1:2+6-7).

Två månader senare:

Bosse, han var det bästa som hade hänt på den skolan. De andra var så sura men han var schysst. Precis när vi träffade honom så gick vi till fiket. Så bjöd han mig och två andra på fika. För sina egna pengar. Så satt vi och snackade och la upp lite, ett halvår eller en termin. På tisdagarna hade vi två timmar i ett streck. Vi spelade kort och kollade på film. Sen nästa tisdag så jobbade vi hårt. Så det varierade, det blev inte så tråkigt [...] När jag gick hos Bosse lärde jag mig mycket för då kunde man lyssna på musik samtidigt, men när man var i klassen då tog de bara CD-freestilen eller minidisken. Bara ryckte ifrån den. Då blev man sur för att de gjorde det så ville man inte göra mer (vt03:2:9-10).

22 månader senare:

[...] jag trivdes aldrig i pappilo skolan (högstadiet), jag tyckte alla var dumma i huvudet där. Jag skolkade, jag gjorde all möjlig skit som man kunde göra i stort sett. Jag höll på och fick jämt snacka med lärarna och ha en massa jävla kvartsamtal och skit. Det var en lärare som var mer normal än de andra, det var han den där Bosse som vi fick göra en specialare med, för vi kunde inte jobba i vanlig klass (ht04:6:27-28).

Fem månader senare:

[...] jag kommer aldrig gilla den skolan (syftar på högstadiet). Det var två lärare som jag tyckte var riktigt jävla justa på den skolan och det är Bosse och Renen. Det är de enda som var justa, som har behandlat mig normalt. De är de som har fattat en lite bättre och såna grejer. Så jag tycker det var det enda bra där. Resten av lärarna gillar jag inte. Och ingenting av det där (vt05:2:40-41).

Framträdande i Keas berättelser ovan är att det personliga mötet med läraren var en av de viktigaste faktorerna för om Kea deltog på de sista grundskoleårens lektioner eller inte.

”Läraren såg alla som en mängd elever”

Flera av ungdomarna bär på erfarenheter av att de hade för många olika lärare i skolår 7-9 och att relationerna med dessa var väldigt ytliga där de upplevde sig som en i mängden och där relationen enbart var en lärar-elev relation: ”[...] läraren såg alla som en mängd elever och de ska kunna lika mycket samma saker liksom” (vt03:9:8), berättar Boel. Kaj beskriver det så här: ”[...] där (syftar på skolår 7-9) hade man ju så många olika lärare, man lärde inte känna dem så mycket och de lärde inte känna en så mycket ” (vt05:4:34). Kea beskriver vikten av att ha en lärare som möter honom utifrån hans förutsättningar. Han upplevde oftast inte att han fick den hjälp han behövde under senare delen av grundskolan:

[...] har man rätt lärare så klarar man det mesta. Det beror på hur de undervisar. Det beror helt på hur de säger. I nian, de bara gav oss en uppgift ”gör det”, och så sitter man där som ett jävla frågetecken hela lektionen. För man fattade inte hur man skulle räkna ut uppgiften. Och är det då en lärare som går och hjälper de andra så har man ju inte någon, så har man ju inte så stor chans att få någon hjälp (ht04:6:29).

Louice berättar att hon trivdes bra i grundskolan och upplevde att de flesta lärare var justa. Att ha så många lärare gjorde dock att hon ibland kände sig anonym: ”[...] det känns nog bättre att ha sån här grupp tycker jag (syftar på gymnasiet). För när man gick i högstadiet kunde lärare glömma bort en” (vt03:4:7). Flera av eleverna har övervägande negativa erfarenheter av lärare. De beskrivs ofta som personer som kontrollerade dem och att det var människor de ständigt hade konflikter med:

I: Vilket är ditt första minne av skolan?

IP: Jag vet inte, femman kanske, stod och rökte någonstans så kom det en lärare och drog mig hemåt, jag vet inte, de kom på mig med att röka eller någonting (vt03:2:10).

Berättelserna handlar om återkommande negativa möten med lärare som skapade ett motstånd hos eleverna med ständiga konfliktsituationer:

Vi satt bara i myset, ett uppehållsrum där vi har biljardbord, pingisbord och en soffa som har gått sönder av hur stora lidanden som helst. Vi satt där och snackade och hade kul, så kom jämt någon lärare och skällde på oss. Ja så skrek vi lite tillbaks till henne och så (ht02:1:3).

Kea beskriver lärare som en grupp som hotade honom med olika åtgärder om han inte förändrade sitt beteende. Detta ökade hans motstånd mot skolan ytterligare:

I: Du berättade att ni började skolka väldigt mycket, vad gjorde de på skolan då?

IP: De gör väl som alla andra lärare, hotar med att ta kontakt med föräldrar men det funkar ju inte så bra. De tror ju att man ska bli jätterädd och gå tillbaks till lektionerna men det gör man ju inte. Det gör jag om jag själv vill (vt03:2:10).

Sammanfattning

I elevernas berättelser framträder mörka, negativa bilder av skolan och lärare, framförallt av de sista åren i grundskolan. Tempot upplevdes då som för högt och eleverna berättar att de aldrig hann avsluta någonting och att alla förväntades göra lika mycket på samma tid. Deras läs- och skrivproblem blev tydliga och förstärktes ju längre upp i årskurserna de gick och de upplevde ett utanförskap. Flera av eleverna berättar att de inte fick någon hjälp förrän de hade en diagnos eller började skolka. Upplevelser av meningslöshet är frekventa i elevernas berättelser. Innehållet i skolan upplevdes inte vara till för dem. De olika ämnena indelade i 40-minutersmoduler hackade sönder elevernas tid och det saknades ofta ett sammanhang för dem.

De sociala sammanhang och möten i grundskolan som ungdomarna ingick i var av stor betydelse för det som visade sig i deras berättelser. Deras negativa skolerfarenheter har genererat en negativ inställning till hela skolan som institution och det innehåll den erbjuder. Berättelserna handlar om upplevelser av meningslöshet, skolk, skolmisslyckanden, ofullständiga betyg och för många opersonliga och dåliga lärarrelationer. De dåliga lärarrelationerna handlar bland annat om att de inte upplevde sig sedda och bekräftade som individer, att de såg lärare som människor som ständigt kontrollerade dem och att det var människor de hade ständiga konflikter med. Det eleverna lärde sig av de sista åren på grundskolan var framförallt att de var dåliga och inte räcker till. Konsekvensen blev att de inte såg sig själva som lärande individer i skolsammanhang när de kom till gymnasieskolan. Man kan säga att det har skett ett negativt lärande under den senare delen av grundskolan där eleverna framförallt har lärt sig

att de inte kan. Deras självbild var svag när de lämnade grundskolan och de trodde inte själva att de kunde påverka hur det skulle gå för dem eftersom de var vana vid att alltid misslyckas.

Skolans motiv för små undervisningsgrupper i gymnasieskolan

Efter grundskolan sökte eleverna plats i en liten undervisningsgrupp på gymnasieskolans individuella program med inriktning mot hotell och restaurang. Gymnasieskolan har bedrivit undervisning i små grupper på det individuella programmet sedan ett antal år tillbaka. Det som är nytt i arbetet med den här gruppen är tanken att de endast skall möta två olika lärare under sin gymnasietid. En lärare, Sara, som undervisar i karaktärsämnen och en lärare, Anna, som undervisar i kärnämnen. Lärarnas och rektorns motiv för detta undervisningsupplägg har varit flera, motiven som framträder i intervjuerna presenteras i detta kapitel. Det mest framträdande motivet är att de här ungdomarna tidigare visat att de haft svårt för att ha många olika vuxenrelationer med olika förhållningssätt och regler. De här eleverna beskrivs ha ett behov av kontinuitet i relationer med vuxna och att veta vad som gäller. Detta blir möjligt i en liten undervisningsgrupp där endast två lärare undervisar och där lärarna har större möjlighet att ha ett tätt samarbete i planeringen av undervisningen:

Det vet väl både du och jag som gått gymnasiet och mött en massa olika lärare att man måste läsa in sig på varje lärare, olika lärare har olika nivå och olika undervisningsstilar. Det skapar ju förvirring, det kräver mycket av den studerande att kunna förhålla sig till de här olika sakerna. Har man problem med sig sedan tidigare så måste det ju underlätta om man inte behöver möta så många olika sätt att jobba. Det är två som jobbar tigt ihop, det är tydligt vad som gäller. Man bygger upp relationer mellan två lärare i en sådan här liten grupp som aldrig skulle vara möjligt i en grupp med 12-13 lärare och en grupp på om man nu har 15-16 elever eller 30 elever, där alla inte jobbar på samma sätt heller (vt03:10:3).

Eleverna beskrivs vara i behov av trygghet och att få bli bekräftade av ett fåtal vuxna som är intresserade av dem, tror på dem och bryr sig. I de små undervisningsgrupperna är det lättare att se varje individ varje dag och skapa en meningsfull relation mellan lärare och elever: "[...] man borde ju rimligtvis ha bättre möjlighet att se individen om det inte är så många elever det handlar om" (vt03:10:2), konstaterar rektor på skolan. En av lärarna uttrycker att: "[...] man får vara mer individ och får synas mer [...] de blir mer sedda här i den lilla gruppen" (vt04:5:4-5). En poäng med de små undervisningsgrupperna är att ungdomarna ska slippa jämföra sig med andra duktigare elever hela tiden och att det är lättare att lägga upp undervisningen på rätt nivå i en mer homogen grupp. "Man ska ha en homogen grupp för att kunna göra det lätt" (vt03:1:11), säger Sara. Att det gäller att möta eleverna där de är och få dem att växa utifrån sina individuella och gruppens förutsättningar är några andra framträdande synpunkter från rektor och lärare.

En annan poäng med de små undervisningsgrupperna är enligt Anna ”[...] att det kan bli en helhet för de här ungdomarna, att få gå i skolan och få vara en hel människa. Därför att de får en väldigt komplicerad skolgång annars” (vt03:6:9). Det handlar om att presentera en helhet för ungdomarna och inte hacka sönder deras tillvaro i skolan med en mängd olika ämnen som saknar sammanhang för dem. Att skapa en helhet innebär för lärarna bland annat att karaktärsämnen och kärnämnen integreras så att det teoretiska innehållet får ett sammanhang och förstärks genom det praktiska arbetet eleverna utför i kökssituationerna: ”[...] man kan arbeta med den teoretiska delen och förstärka den teoretiska inläringen via att någonting blir roligt med händerna” (vt03:1:1), konstaterar Sara.

Både lärarna och rektor relaterar också till samhällsutvecklingen som inneburit att arbetsmarknaden för 16-19 åringar har upphört under det senaste decenniet. Idag finns det inte några andra alternativ för ungdomar än att gå i gymnasieskolan oavsett om de vill eller inte. ”[...] då kan inte skolan se ut som den gjorde när det faktiskt fanns ett alternativ, att ha ett jobb. Den kan verkligen inte det” (vt03:6:10), konstaterar Anna. Det hade enligt lärarna inte fungerat att sätta dem i vanliga IV-klasser med 20 andra elever och ett tiotal olika lärare: ”[...] det hade blivit en fortsättning på högstadiet bara fast vi tar det på gymnasiet i stället” (vt04:5:6). Poängen med verksamheten är att visa att det finns alternativa lösningar för att kunna möta de mest utsatta ungdomarna som grundskolan tidigare misslyckats att möta. Lärande sker inte i ett kontextlöst vakuum och det handlar enligt Anna om att skapa något annat än vad den traditionella skolan tidigare har erbjudit. De nya arbetsformerna och de täta relationerna kan ge eleverna nya upplevelser och perspektiv och kan visa dem att det faktiskt finns möjligheter även för dem att lyckas i skolan:

Det ska vara en oas därinne, man ska längta in i detta rummet. För även om det inte är så i hela livet sen så tror jag att det är viktigt ändå att man har de där perioderna [...] för det ger dem någon slags annat perspektiv. Och ger dem en upplevelse av någonting annat, att det finns möjligheter. Så vi ska försöka ordna till någonting annat, att det blir en oas där inne (vt03:6:12).

Eleverna i de här grupperna får inga kompletta gymnasiebetyg från något program, men tanken är att de ska få med sig ett antal godkända kurser inför framtiden, ett dokument som visar vad de kan istället för ett betyg som visar vad de inte kan. Poängen med detta är att eleverna ska bli anställningsbara efter gymnasieskolan. Ett viktigt inslag i deras utbildning är då den arbetsplatsförlagda delen av utbildningen som ger möjligheter att knyta kontakter och visa vad de kan i riktiga arbetssituationer:

[...] de får ju betyg på alla de kurser de gått. Och ibland så får man blanda in kurser som det kanske inte skulle ha men som är en bra kurs därför att man blir anställningsbar, det är individanpassning som gäller vid kurser [...] APU-verksamheten har ju inriktats mot att man ska få kontakt med någon arbetsgivare där man kan få ett jobb sedan. [...] när vi lägger upp APU har vi fokus på att man ska kunna hitta en anställning efter (vt03:10:1).

En annan poäng med verksamheten enligt pedagogerna är att det är ekonomiskt för samhället att hitta lösningar som kan rädda några av dessa individer så att inte mötet mellan individ och skola blir problematiskt och sedan kostar samhället en massa pengar.

Sammanfattning

Lärarnas och rektorns motiv för att arrangera lärandesituationer i små grupper med endast två lärare är bland annat att skapa meningsfulla relationer mellan lärare och elever där eleverna skall känna trygghet och få bekräftelse. Det handlar om att få en kontinuitet i relationerna och att eleverna vet vad som gäller. Ett annat motiv är att man bör ha små homogena undervisningsgrupper för att kunna göra det lätt för eleverna. Tanken är att arrangera undervisningen så att det blir en helhet för ungdomarna där man inte hackar sönder deras tillvaro i skolan med en mängd olika ämnen som saknar sammanhang. Enligt lärarna och rektor vill man visa att det finns alternativa lösningar i skolan för att kunna bemöta de mest utsatta ungdomarna som grundskolan tidigare misslyckats att möta. Det handlar då framförallt om att ge eleverna nya upplevelser och perspektiv som kan visa dem att det faktiskt finns möjligheter för dem att lyckas i skolan och bli anställningsbara efter gymnasieskolan.

Första året i gymnasieskolan

Om jag misstror en människa kommer jag av rädsla för att hon ska ta fel väg, proppa henne full med information som jag själv valt. Om jag däremot litar på den mänskliga individens förmåga att själv utveckla sin egen potential, kan jag förse henne med många möjligheter och låta henne själv välja sin egen väg och riktning i sitt lärande (Carl Rogers).

Det första året i gymnasieskolan karaktäriserades av väldigt olika upplevelser för alla inblandade. Tanken från början var att eleverna skulle möta endast två lärare. En som undervisar i karaktärsämnen och en som undervisar i kärnämnen. Eleverna skulle ha ett hemklassrum där de kunde känna sig trygga och de skulle slippa att förflytta sig mellan olika salar och möta olika pedagoger i varje ämne. Endast två undervisande lärare skulle också ge större möjlighet för lärarna att koppla ihop och integrera karaktärsämnen och kärnämnen till en helhet. Syftet med detta upplägg var att ge eleverna ett större sammanhang i undervisningen och inte splittra upp undervisningen. Under första terminen fungerade inte upplägget som planerat. En kärnämneslärare slutade, flera olika lärare hade kortare perioders undervisning i gruppen och det var ingen kontinuitet för eleverna. Den enda fasta punkten för eleverna under höstterminen blev Sara som de hade i karaktärsämnen och som sedan följde dem genom hela deras gymnasieutbildning. I december anställdes Anna och hon ansvarade för undervisningen i kärnämnen. Anna stannade sedan under den resterande tiden av elevernas gymnasieutbildning. Kontinuiteten för eleverna och idén med hela upplägget började fungera i och med att Anna anställdes. De sju eleverna fullföljde det första året på gymnasieskolan. Sara och

Anna fann snabbt varandra och blev samkörda i arbetet med eleverna. De delade också en pedagogisk grundsyn som gjorde att det successivt blev tryggare för eleverna när de visste vad som gällde. Denna pedagogiska grundsyn som kan härledas ända tillbaka till Aristoteles, Comenius, Pestalozzi och Dewey kommer att beskrivas senare i resultatdelen under rubriken *Spår av teorier i praktiken* (se s. 145-154). Den bygger i korthet på en människosyn där man ser eleverna som resurser och kompetenta medmänniskor som vill och kan lära sig saker. Det handlar om möten mellan människor och inte om en traditionell lärar-elev relation där läraren bestämmer och eleverna skall lära sig det läraren bestämt. Det handlar om att se den andres behov, att utgå ifrån elevernas tidigare erfarenheter och att försöka förstå varför beteenden ser ut som de gör.

”Det var lite krångligt” - En rörig hösttermin

Höstterminen 2002, speciellt den sista delen, upplevde både elever och lärare som jobbig, stökig och rörig. Så här beskriver karaktärsämneslärare Sara sina erfarenheter av höstterminen:

Gruppen, som inte upplevdes som någon grupp utan som åtta individer, var svår att arbeta med. Eleverna var mycket avvaktande mot varandra och inte speciellt ”snälla” mot varandra. Språket var grovt och hårt, med mycket svordomar. Arbetsklimatet upplevdes som hårt. Det hade varit till stor hjälp om man hade kunnat vara två lärare i klassrummet, åtminstone vissa stunder. Eleverna visade en tydlig motvilja mot läroböcker och sådant som var typiskt skolarbete. En kärnämneslärare arbetade med eleverna i grupp men också individuellt för att kartlägga deras kunskapsnivå i olika ämnen. Hon upplevde arbetet som mycket tungt och fick hjälp av en specialpedagog. Kärnämnesläraren lämnade sitt arbete vecka 42. Fr.o.m vecka 43 och fem veckor framåt arbetade jag själv i klassen, även med kärnämnen med undantag av engelska. Jag försökte i möjligaste mån arbeta med sådant som anknöt till kärnämnen, t.ex stapeldiagram om mjölkförbrukning i procent. De läste också om det aktuella torskfisket. Men den arbetsbördan blev självklart tung och skolledningen kunde plocka in behöriga lärare de återstående fem veckorna. Då uppstod problem. Vid lärarfrånvaro avvek ofta eleverna resten av dagen. Eleverna blev också arga och frustrerade när det inte kom någon lärare. Eleverna fick högre frånvaro och kontinuiteten i verksamheten försvann. Utifrån de sista veckorna kan vi dra följande slutsatser: Eleverna verkar störas av olika personligheter. De måste ställa om sig efter/före varje lärarbyte. Lärarnas personligheter ”sticker ut” och eleverna blir helt fokuserade på dessa personligheter och kan inte ägna sig åt arbetsuppgiften. Även om de upplever en lärare som rätt och slätt bra, måste de prata mycket om hur han/hon var. En av mattelärarna var den enda som aldrig kom upp till diskussion. Hennes kommentar efteråt var att hon gärna ställde upp igen för att arbeta med eleverna om det behövdes. Hon hade aldrig arbetat med elever med matematikvårigheter tidigare och tyckte det var intressant att försöka förstå hur eleverna tänker (vt03:14:4-5).

Eleverna uttrycker tydligt att de upplevde höstterminen som ”krånglig” och rörig med alla lärarbyten i kärnämnen. Relationerna med lärarna var enligt eleverna inte bra. Det var bara när de hade Sara som undervisningen fungerade. Så här uttryckte sig fyra av eleverna själva om en av lärarna de hade den första terminen:

- Varför slutade hon egentligen?
- Hon var nog inte riktigt som hon skulle.
- Hon tyckte ju inte om oss.
- Hon var ful. (vt05:8)

Samtalet utspelade sig under en måltid då ungdomarna satt och pratade om den första terminen. De fokuserar mycket på lärares personlighet och utseende vid nya möten och lägger hela skulden på lärarna för att den första terminen var så rörig. De verkar vara helt omedvetna om att de själva skulle kunna vara delaktiga och ha bidragit till vad som hände. En av eleverna beskriver hösten så här:

[...] Matlagningen har gått bra. Men i början när vi hade vår förra lärare Barbro som vi hade i matte svenska engelska gick det dåligt. Hon var spänd och kaxig och jobbig. Hon sa ju upp sig sedan. Hon var inte bra. Det var inte bra. Sedan har det varit en massa strul när vi haft vikarier och så för de har ju inte kommit till lektionerna, eller ibland så dök de inte upp (ht02:1:1).

Mötet med lärarna förefaller vara av yttersta vikt. Om det ska fungera måste eleverna uppleva att lärarna tycker om dem och bryr sig. De måste också känna att läraren möter dem på deras nivå och att de kan påverka innehåll och arbetsformer. De bör också uppleva att lärarna anpassar innehållet till varje individ och inte bara undervisar i sina ämnen utan att ta hänsyn till elevernas tidigare erfarenheter och svårigheter. Många av eleverna kände sig överkörda av kärnämneslärarna den första terminen precis som de gjort tidigare på högstadiet. De kände inte att de var med och påverkade innehåll och arbetsformer utan att kärnämneslärarna körde sitt eget race. Relationerna mellan kärnämneslärarna och eleverna var inte bra. Så här beskriver Kea relationen till en av lärarna de hade under den första höstterminen:

Hon var kaxig, hon började skrika, man fick inte ha lite kul för då blev hon tjurig, hon skyllde på att hon inte kunde sova på nätterna, det skyllde hon på oss. Det är ju inte vårt problem att hon går och lägger sig sent eller vad det är. Sen så var det massa annat strul. Vi gick hit men det gick ju inte bra på lektionerna, hon skrek och höll på. Hon trodde att det skulle vara lätt, att alla verkligen skulle lyssna på och göra precis som hon ville. Hon visste ju inte att vissa hade problem med vissa ämnen. Det trodde ju inte hon men så är det, typ om man låg efter i matte ett halvt kapitel, några sidor, sedan när andra hade gjort klart det då hoppade hon bara över till nästa. Hon väntade inte in alla eller hjälpte alla, det gjorde hon inte (ht02:1:1).

Kaj sammanfattar den första terminen med följande ord: ” [...]det har varit rätt mycket strul fram tills nu, det har inte fungerat. Det var mycket mer stökigare” (ht02:4:2). En av anledningarna till att många av eleverna reagerade negativt var också att en av kärnämneslärarna började med att testa eleverna med olika prov för att hon ville veta vad de kunde i de olika ämnena. Eleverna hatar att bli testade och är det något de bär med sig sedan tidigare från skolan så är det att de är dåliga på test och har svårt att hantera provsituationer. Att som lära-

re inleda ett möte med gruppen med att testa skolkunskaper på varje individ fungerade dåligt i den här elevgruppen med så negativa skolerfarenheter i sitt erfarenhetsförråd.

”Trodde det skulle gå åt helvete”

Elevernas självförtroende i skolsituationer var dåligt när de började på gymnasiet. ”Jag var rädd och ville inte vara ensam och jobba. Min förväntning var att lärarna och eleverna kan vara elaka mot mig”, säger en av eleverna (vt05:9). Alla sju bar med sig erfarenheter av misslyckanden i skolan både i ämnen och i relationer med lärare. Flera av eleverna uppfattade sig själva som personer som inte kan lyckas i skolan. Kaj till exempel uttryckte sig såhär om hur han trodde det skulle gå på gymnasiet: “[...] Trodde det skulle gå åt helvete hela tiden” (ht02:4:1). Att inte tro på sig själv och sin egen förmåga att kunna påverka hur det kommer att gå är något som är framträdande i flera av elevernas berättelser. De flesta har inte heller några speciella framtidsplaner utan lever i nuet och vill inte tänka så mycket på framtiden. ”Det är bara svart”, säger en av flickorna om sin egen framtid. Ett annat exempel på att eleverna inte trodde de kunde påverka sin egen framtid var när Kea rusar in i klassrummet under en kärnämnesdag och skriker högt till gruppen: ”Tror ni inte jag fattar att man egentligen inte kan bli någonting här, vi kommer att hamna på någon jävla industri allihopa” (vt03:11). Jans dröm är att bli datatekniker, men han konstaterar uppgivet att ”det blir nog inte så ändå”. Känslan man får är att de här ungdomarna inte vågar tro att det kan gå bra för dem och därför inte planerar så mycket framåt i tiden. Elevernas bilder av sig själva som människor som inte kan lyckas får konsekvenser också för lärarnas undervisning och vad som egentligen kan betraktas som meningsfulla aktiviteter i undervisningssituationer. Så här uttryckte sig Sara och Anna om detta vid tre olika tillfällen då undervisningen kändes svår att hantera på grund av elevernas ointresse:

Eleverna har jättelåga förväntningar på sig själva och på yttrevärlden och är inte speciellt motiverade. Mycket mindre motiverade än vad jag trodde de skulle vara [...] det spänner över så himla lång tid det här motivationsarbetet [...] det är det värsta att det är en oerhörd inbyggd tröghet (vt03:1:1).

Det känns ganska meningslöst att undervisa om etik för att inte förstöra en framtida miljö om ungdomarna inte har någon framtidstro (vt03:11).

Har man ingen tro på framtiden är det mycket som inte spelar någon roll (ht03:7).

Lärarna har med utgångspunkt från dessa erfarenheter vid upprepade tillfällen poängterat att en av deras viktigaste uppgifter som pedagoger under ungdomarnas gymnasietid är att få dem att växa som människor genom att förstärka det de är duktiga på och arrangera undervisning på ett sätt så att de känner att de kan lyckas i skolan och har möjligheter att påverka sin egen

framtid. ”Jag hoppas att de går ut här som lite helare människor med mer självrespekt. Det är absolut det viktigaste målet”, säger Anna i en av intervjuerna (vt03:6:5).

”Vi är inte bara elever för henne som hon ska lära”

Både Anna och Sara konstaterar att de här eleverna är mycket beroende av vilken lärare de har och att eleverna uttrycker det väldigt tydligt i många olika sammanhang. Ungdomarna har behov av närheten och tryggheten i täta och varaktiga vuxenrelationer där de känner att de blir sedda och bekräftade. Anna och Saras erfarenhet är att det är det personliga mötet med eleverna som först och främst måste fungera. Det går inte att möta de här ungdomarna med en kursplan eller läroplan. Om eleverna inte tycker om läraren så presterar de sämre i skolan eller så kommer de inte till skolan alls:

[...] det är viktigt att de tycker om läraren, de gör ett bättre resultat om de tycker om läraren, och det är ju konstaterat att det är så för en del människor och det är ju så i vuxenlivet med att trivs jag med min lärare så kan jag stå ut med ganska mycket. För en del spelar det ingen roll, en del ungdomar och barn är så fokuserade på innehållet i det de ska lära sig och då så spelar det ingen roll vad det är för lärare eller om den har röda eller svarta byxor eller långt eller kort hår. Samtliga av de här eleverna vi har, har talat om att det är viktigt för dem att de tycker om läraren. Och det tolkar jag som att de behöver en trygg kontakt med personen och då blir det bra för dem, eller bättre (ht03:1:4-5).

För första gången på flera år upplever flera av eleverna under senhösten och vintern att det börjar bli meningsfullt och till och med roligt att gå till skolan. Detta trots att höstterminen upplevdes som så rörig. Så här berättar några av dem om sina erfarenheter av gymnasieskolan några månader efter den ”krångliga” inledningen på höstterminen:

Det är mycket bättre här nu, jag är inte trött på skolan, det är inte alls samma sak som att gå på högskolan, det är inte alls mycket pluggande och så, man lär sig mycket bättre [...] jag tycker om det mesta, det är ju allting, man får laga mat, att det är litet, att vi är få personer i gruppen, bra lärare, det är ju mycket med att ha bra lärare också (ht02:2:2 + vt03:9:8).

[...] jag tycker det är bra, än så länge trivs jag jättebra. Vi är en liten grupp, man får mer hjälp än vad man brukar få, och sen så lär man känna varandra bättre. Man lär ju känna läraren också på ett annat sätt (vt03:4:6).

[...] jag trodde att det skulle vara som det alltid varit, som det är i skolan efter lov att det är roligt att träffa alla människor så här som man kanske inte träffar annars och sen blir det bara tråkigare och tråkigare. Så har jag trott att det ska vara här också. Men jag har ju inte tröttnat en enda gång. Det är klart att någon gång så kanske jag inte orkat gå till skolan, så är det ju med allting. Men det är inte jobbigt (vt03:9:8-9).

Sara lyckades nå eleverna redan från höstterminens start. Eleverna accepterade och tyckte om henne direkt och de kom till lektionerna i köket på måndagarna och tisdagarna som var deras

så kallade köksdagar. Efter en rörig höst med flera olika lärare i kärnämnen och ganska mycket frånvaro där anställdes Anna som började arbeta med kärnämnen i gruppen i december. Kärnämnen de läste var svenska, matematik, engelska, samhällskunskap, datorkunskap och idrott och hälsa. De var schemalagda i kärnämnen onsdag, torsdag och fredag. Eleverna accepterade Anna och upplevde en klar förbättring och en kontinuitet i skolan och frånvaron minskade successivt på kärnämnesdagarna. Motivationen för innehållet i kärnämnen infann sig dock inte under hela det första året mer än vid några enstaka tillfällen. Datorkunskap var det enda av kärnämnen som eleverna fick betyg i efter det första året. Detta kan jämföras med att samtliga sju elever uppnådde betyget G i de tre kurser i karaktärsämnen de läste, varmkök, kallkök och livsmedelshygien. Även om de inte nådde upp till mer än ett betyg i kärnämnen så kom de ändå till kärnämneslektionerna. Detta upplevde jag som anmärkningsvärt med tanke på hur mycket flera av dem skolkat på högskolan. Det var inte ämnesinnehållet i kärnämnen utan personen Anna och mötet med henne de uppskattade. Mötet med Anna gjorde att de upplevde undervisningen i kärnämnen som mer meningsfull. ”Vi har haft den nya läraren nu, Anna. Det funkade väldigt bra faktiskt. Ja, det var härligt” (vt03:2:8), berättar Kea. ”[...] hon (Anna) är skönare och behagligare, hon är jättesnäll och mysig” (vt03:5:9), berättar Karin. Boel uttrycker sig såhär: ”[...] det har blivit mycket bättre nu när vi fått vår andra mattelärare. Hon hjälper mer och är justare, man kan snacka lite med henne och så [...] det funkade bra där. Hon är bra, trevlig” (ht02:2:1-2). Nyckeln till att eleverna ska uppleva skolans innehåll som meningsfullt och vilja komma till skolan är utifrån elevernas berättelser att lärarna lyckas nå eleverna på ett medmänskligt plan där de känner sig sedda och bekräftade som individer och där de inte upplever sig själva som enbart elever i skolan som skall prestera något. Boel som i intervjuerna uttalar att hon inte haft några positiva relationer med lärare under hela grundskoletiden upplever relationen med Anna på ett för henne helt nytt sätt i skolan:

Anna, hon är ju jättesnäll och frågar alltid hur man mår. Hon har något speciellt, jag vet inte vad det är. Vi är inte bara elever för henne som hon ska lära, som struntar i allt annat, utan hon är mer som en kompis, kompis och en lärare. Hon har ju lärt mig jättemycket bara under den stunden som hon har varit här, för hon förklarar bra och hon lägger fram saker som man kan lära sig lättare och roligare och på ett annat sätt och såhär, istället för att bara sitta med ett papper och skriva så kanske hon har andra saker man kan göra (vt03:9:9).

Något som framträder som viktigt för att eleverna ska trivas och lära sig är just de nära och täta lärarrelationerna. Samtliga elever uttalar sig positivt om att enbart möta två lärare nu på gymnasiet: ”[...] man lär känna läraren och det är lättare på många olika sätt. Jag tror att det är lättare att lära sig saker då” (vt03:5:9), berättar Karin. ”Det är mycket roligare här och man lär ju känna läraren lite bättre än om man har flera olika” (vt03:8:5), säger Jan. Eleverna berättar också att de upplever att lärarna är samkörda och känner till dem och deras situation

bättre: "[...] hon (Anna) vet ju allting om oss och hon är snäll, det är mycket bättre att ha en lärare än att ha flera stycken för det blir jobbigare då på något sätt" (vt03:9:7), berättar Boel.

Karins reflektion angående modellen att ha endast ett fåtal lärare kommer spontant under en av kärnämnesdagarna när jag är där: "Konstigt att man går ifrån ett system med en lärare när det funkar så bra på låg och mellanstadiet" (vt03:11). Både Sara och Anna upplevde också mycket av det som framträdde i elevernas berättelser i mina elevintervjuer angående modellen med två lärare och två fasta salar. Så här berättar Anna några månader in på vårterminen:

[...] de (eleverna) har kunnat ge respons på att det är bra med de här två salarna, det är bra med de här två lärarna, de upplever en meningsfullhet och någon slags trygghet eller någonting, fast de säger ju inte trygghet. Men det är någonting som är bra i alla fall (vt03:6:9).

"Det är bättre att ha en liten klass"

Eleverna uttrycker också tydligt att de har positiva erfarenheter av att gå i en liten undervisningsgrupp på gymnasiet. Deras tidigare erfarenheter av stora klasser och många lärare är att de känt sig anonyma och utlämnade. Några av eleverna kände en stor oro inför att börja på gymnasiet men har blivit positivt överraskade. Kaj berättar följande:

Det har gått mycket bättre än vad jag trodde. Lärde känna alla mycket snabbare nu när man var åtta stycken, för då känner man allihop ganska fort. Om man är många är det alltid någon man inte känner. Jag har kommit väldigt nära en av dem som går i min klass nu (ht02:4:1).

Jan och Sabina upplever också en trygghet i att känna alla runt omkring sig, både lärare och klasskompisar: "Det är en liten grupp, man har bättre kontakt. Så känner jag ju alla också [...] Så det är bra. Det är trevligt, alla är trevliga" (ht02:6:3). "Ja, det är bättre att ha en liten klass. Lite skönt och så och lärarna är snälla" (ht02:7:1). Även Kea upplever att han trivs mycket bättre i skolan nu när han går i en liten grupp på gymnasiet. Den stora fördelen är att han får mycket mer hjälp här än under sin tidigare skolgång:

[...] det är bättre här på denna skolan. Behöver man hjälp så säger man bara till. Där på den skolan (högstadiet) var man en stor klass och där kan man inte få hjälp. Här är vi ju bara åtta stycken i denna klassen och då är det ju lättare att hjälpa varandra. Så det blir lättare när man inte är så många i klassen (ht02:2:4).

[...] man lär sig snabbare, man lär sig läraren bättre ju, när man går i en liten grupp. I en stor grupp hinner man typ aldrig känna läraren eller så. Så då blir det mycket att man inte kan fråga så mycket när man är i en stor grupp, men när man är i en liten grupp då går det lättare att fråga, för då hinner läraren gå runt så att alla får hjälp (ht02:2:7).

Boel uttrycker att det är viktigt att hon går i en liten grupp där hon blir sedd, bekräftad och inte försvinner i mängden. Hennes tidigare erfarenheter av att gå i stora klasser i skolan är mycket negativa och är något som har varit problematiskt för henne: "[...] jag tror inte att lärarna skulle vara så bra mot alla de 30 eleverna som mot oss åtta eller nio eller vad vi är, det tror jag inte, jag skulle nog aldrig klara att vara i en klass med 30 elever" (vt03:9:9). Anna och Saras erfarenheter från det första året är också att det har varit viktigt för eleverna att de har gått i en liten grupp: "[...] de (eleverna) känner sig mer tilltalade här. De här individerna gör det mer än om de hade varit i en stor grupp. De kan också uttrycka att den här lilla gruppen den är bra" (vt03:6:9).

"Man får ju lägga upp hur man vill jobba själv"

En tydligt framträdande erfarenhet hos eleverna under det första läsåret och framförallt under vårterminen var att undervisningen även i kärnämnen anpassades till dem och deras förmåga. Att undervisningen är individanpassad och att eleverna upplever att de själva är med och bestämmer och påverkar hur dagarna ser ut framstår som avgörande för om eleverna skall finna skolan meningsfull och komma dit varje dag. Kea beskriver varför han från att ha skolkat stora delar av högstadietiden och hatat skolan nu upplever skolan som något meningsfullt och roligt:

Det som är roligt liksom är att man skiftar mellan olika saker. Här kan man ju skifta fram och tillbaka, här är ju inte dagarna så långa heller, Man går bara till tolv. Där (på högstadiet) kunde man gå till halv tre [...] Man får ju lägga upp hur man vill jobba själv, typ om man vill jobba med svenska då gör man det men sen om man tröttnar så kan man gå över till matte. Så det är inte så tråkigt, det är ganska kul att man har det. För många tröttnar ju på matte och så sitter de bara och hänger och säger inte ett ljud eller så blir de bara trötta och sticker. Men istället för att sticka så kan du ju istället ta fram svenska boken och se om du kan göra någonting där. Det är ju bara för att du ska få någonting gjort på lektionerna. Det är väldigt bra faktiskt, anser jag, men vad de andra tycker skiter jag fullständigt i (vt03:2:9).

Den sista meningen i citatet ovan återspeglar att det inte är legitimt för de här eleverna att uttrycka sig positivt om skolan. De bär med sig någon form av gemensam motkultur mot skolan och lärare som ofta blir tydligt när de pratar om skolan och dess innehåll. Det sitter djupt rotat i deras tänkande att "jag gillar inte skolan" även om de berättar om att de trivs ganska bra på gymnasiet och upplever det som meningsfullt:

Ja, det är roligt så, men jag gillar inte skolan ändå. När man tänker, det hade varit mycket härligare att sitta hemma med en läsk framför datorn eller så. Om man tänker så. Men så är det kul att gå i skolan så man lär sig något. Vissa som sitter hemma och hänger nu får ju ingen utbildning (vt03:2:10).

Motståndet mot skolan speciellt mot att läsa kärnämnen var påtagligt under hela första året. Att de berättar att de trivs bättre och upplever det som mer meningsfullt har framförallt med det praktiska arbetet att göra, deras möjligheter att påverka undervisningen och de nära och täta relationerna med lärarna. Framträdande i deras berättelser om arbetet med kärnämnen är ändå att de upplever det som mer meningsfullt på gymnasiet. Alla elever berättar i intervjuerna att de upplever att det är lugnare på gymnasiet och att de får arbeta i sitt eget tempo utan att de behöver känna sig stressade. "[...] nu läser man ju i sin egen takt liksom" (ht02:2:1), säger Boel. Kaj berättar att "[...] det är mycket lugnare nu, i högstadiet var det ju ett jävla tempo. Man kunde inte hänga med, man kom bara efter. Här är mycket mer lugnare nu. Det är mycket bättre tycker jag. Det går bättre" (ht02:4:2).

Eleverna arbetar sällan med samma uppgifter eller ämnen samtidigt vilket de upplever som positivt. Karin berättar att "Hon (Anna) lägger upp det så att vi ska göra olika saker för vi är olika långt" (vt03:5:9). Kea uttrycker liknande upplevelser från Annas undervisning:

Alla jobbar med olika grejer typ för alla är olika långt. Så det är ju bara för alla att jobba olika snabbt. Vissa gillar ju svenska och då är de längre och andra gillar matte och då är de längre än de som gillar svenska (vt03:2:9).

Jan till exempel som är duktig i matematik och är en av dem som klarade grundskolans matematikkurs arbetar nu med gymnasiets A-kurs. Han är nöjd med detta och påpekar att han kan gå vidare med nästa bok när det passar honom. "[...] om jag tycker den är för lätt så får jag en annan bok" (vt03:8:9). Flera av de andra eleverna arbetar fortfarande under vårterminen med att bli godkända i grundskolans matematikkurs och är nöjda med att få arbeta med uppgifter de känner att de klarar av och att de får arbeta i sin egen takt:

Vi har speciella böcker. Lite lättare. Jag tycker bättre om de här där man inte sitter fast på samma ställe och inte kommer någonvar [...] när den är lätt (matten) är det roligt att jobba för att då går det på hela tiden. Lätt, det är när man får knäpp på hur man ska räkna ut. Det är alltid svårt i början men sedan när läraren väl visar hur man ska göra är det alltid roligt att jobba på igen när man väl kan det (ht02:4:2).

Prov är något de flesta av eleverna har mycket negativa erfarenheter av. De har dåligt självförtroende och provsituationer är en ångestfull aktivitet för dem där det ofta låser sig. Efter att Anna började undervisa i gruppen är de mer positivt inställda till att de ibland får visa vad de lärt sig både skriftligt och muntligt och de upplever sig inte lika kontrollerade som tidigare. Detta har att göra med att de även vid provsituationer får möjlighet att vara med och påverka hur proven ska utformas:

[...] det har ju aldrig varit så att Sara eller Anna har kommit och sagt att det här ska ni klara liksom och så kanske ett prov på liksom 100 sidor eller något, utan man får välja själv hur man vill att ett prov ska se ut, om man vill ha prov eller om man vill ha arbete,

eller muntligt förhör. Det är mycket att man får välja själv, det är bra. Om jag skulle gå en vanlig linje så vet jag inte om jag skulle gå som jag gör nu, om jag inte skulle gått YRK (vt03:9:8).

[...] vi har inte haft så mycket prov och såna saker, vi har fått stenciler och sen så har man sett om man klarar det eller inte (vt03:5:9).

[...] här är det ju mer att man får göra det i sin egen takt. Om det är prov så frågar läraren alltid om det går bra med såhär många frågor och vad det är för typ av frågor och så (vt03:9:8).

Karin har fortfarande stora problem med att läsa och skriva och upplever att det är väldigt jobbigt. Men på gymnasiet upplever hon att det fungerar bättre för henne. Hon berättar att de arbetar mycket så att läraren läser högt för dem som har det behovet innan de ska börja göra något och då tycker hon att det fungerar bra: ”[...] sen så läser Sara oftast eller talar om hur man ska göra innan. Hon delar upp oss i smågrupper och så läser hon, den som ska göra pizza läser hon pizzadeg med och så” (vt03:5:12).

”I köket lär jag mig nog lättare”

Sara upplevde redan tidigt på höstterminen att hon hade eleverna med sig i köksundervisningen och att de var ganska mottagliga för att lära sig det praktiska arbetet där: ”Det är ingen slump att de är duktiga i köket för de är ju duktiga med sina händer och behöver få använda sina händer. Så jag kan tänka mig att om de fått det från början så hade deras liv kanske sett lite annorlunda ut”, konstaterar hon (ht03:2:19). Sara och Anna arbetar med utvärdering kontinuerligt. Detta är ett sätt att göra ungdomarna mer medvetna om sin situation och sitt lärande genom att de tvingas reflektera över vad de gjort under veckan som gått. Formerna för detta var ibland skriftliga men oftast skedde det muntligt då de samlades i en ring en halvtimme på morgonen. Eleverna hade under det första året väldigt svårt för att själva sätta ord på vad de egentligen lärde sig i de teoretiska ämnena. Det som framträder i både dessa utvärderingar och i mina intervjuer är att eleverna främst är motiverade och lär sig när de arbetar med händerna i köket och ser ett konkret närliggande mål med det de gör. De lär sig genom att göra, att utföra något praktiskt konkret. På frågan om vad de har lärt sig under sin gymnasietid så handlar deras svar nästan enbart om praktiska tillämpningar i kökssituationerna, till exempel att göra en sås, tillverka pasta, göra pannkakor, baka eller att laga till en fiskrätt:

[...] det sitter. Man lägger i en klick smör i stekpannan, häller i en matsked mjöl och sen så lite mjölk, sen så är den färdig. Salt, peppar och soja (vt03:5:13).

[...] det är väl mycket man kan nu, baka mer olika bröd och man kanske kan baka ett recept utan att läsa receptet innantill och man kan det lite så här bättre. Och man har lättare för att läsa recept och fördubbla och förminska och såhär (vt03:9:7).

Vissa saker klarar jag nog av nu, att göra en sås, att man ska skaka mjölet och inte hålla i för mycket så att det blir helt åt helvete (vt03:7:10).

[...] fisk har jag lärt mig. Vi fick en hel fisk och så skulle vi fjälla den och så, ta av fe-norna och hugga av huvudet. Röding eller någonting sånt. Vi gjorde den hel i ugnen och så strödde vi över smör och ströbröd och sen så in i ugnen. Det blev faktiskt väldigt gott. Jag är inte förtjust i fisk men det blev gott. Fast det var massa ben i den (vt03:5:10).

Bulldog gör man väldigt lätt nu (vt03:5:13).

[...] pannkakor kan jag nu, att vända dem, jag var lite osäker men jag tyckte det gick bra. Och pasta kan jag nu (vt03:4:5).

Kea ger följande bild av hur han lär sig i köket genom att göra samma sak om och om igen utan att han egentligen tänker på det. Det sätter sig i huvudet säger han:

Vi har lärt oss en hel del men det är liksom inget man tänker på så. Jag har lärt mig att göra en sås utantill, det är inga problem med det nu längre, då behöver man liksom inte kolla i receptet hur man gör. De är ju bara att ta fram de där grejerna och skaka ihop dem och slänga i. Liksom man kan vissa, man behöver inte ha några såna där ringklock-or för att man ska veta hur länge potatisen ska vara på eller något sånt, jäsdeg kan vi, hur man gör en deg. Det är ju bara att man ska ha fingervarmt vatten och så, det kan jag nog fixa det mesta, jag tror alla kan det. Så det är såna småsaker man lär sig när man har gjort dem ett antal gånger, de sätter sig i huvudet. Till exempel deg, det gör man ju många gånger (vt03:2:12).

Karin som ofta har haft svårt att koncentrera sig i skolan och som periodvis inte mår bra av olika personliga skäl upplever köksarbetet som avkopplande till skillnad mot arbetet med kärnämnen: "[...] man måste ju inte hålla på och koncentrera sig i köket utan arbetar ju med annat och då kan man stå och fundera på saker [...] mår man väldigt dåligt är det ju svårt att koncentrera sig på matte svenska samhällskunskap och så", säger hon (vt03:5:8).

En viktig aspekt är att samtliga elever upplever det praktiska köksarbetet som mycket roligare och mer lustfyllt än det traditionella skolarbetet: "[...] det är matlagning mest som har varit roligast" (ht02:2:4) och "[...] det är mycket roligare att jobba i köket än att vara i klassrum-met för det är ju det man vill göra" (vt03:9:7) är två exempel där eleverna uttrycker detta. Kea berättar följande om köksarbetet: "[...] vi gör alltid så att det blir roligt att laga mat och så. Disken är det tråkigaste som finns men vi gör så det blir roligt istället. Klabbar lite och slänger vatten. Skämtar och gör så att det blir roligt. Det blir roligare stämning då" (vt03:2:9). Gemensamt för alla elever är att "det är det praktiska köksarbetet man vill göra", som Boel uttrycker det. Här ser de en direkt tillämpning och nytta med det arbete de utför. De känner att de lär sig och kan något vilket upplevs som meningsfullt. Då de berättar om kärnämnen låter det istället ofta till exempel såhär: "[...] jag vet inte vad jag har för nytta av samhällskunskap egentligen. Det tror jag inte jag har någon större nytta av" (vt03:2:9), eller:

”[...] de andra ämnena hänger ju alltid med ändå ju. Kärnämnen, det får man ju ta” (vt03:8:6). Eleverna upplever också att de lär sig lättare i köket än i kärnämnen. Deras negativa självförtroende är ofta situationsbundet och kopplat till att de har erfarenheter av att misslyckas i de teoretiska ämnena. Kaj berättar följande: ”[...] borta i köket lär jag mig nog lättare. Matte och allt sånt har jag alltid haft svårt för. Kul är det men det är så svårt att få in det” (vt03:7:7-8).

Något eleverna upplever som extra stimulerande är att de ibland får beställningar av lärare på skolan. Erfarenheten av detta är att de upplever att de gör något som är på riktigt, att någon efterfrågar deras praktiska kunnande. Detta upplevs som meningsfullt samtidigt som de får möjlighet att sälja sina bakverk. Något annat som eleverna upplever är på riktigt, är de perioder då de är ute på praktik, den arbetsplatsförlagda delen av utbildning, som sker på riktiga arbetsplatser. Då blir det också tydligt för dem vad de egentligen har lärt sig i det konkreta köksarbetet på karaktärsämneslektionerna. Flera av eleverna upptäcker också när de är ute på sina praktikperioder att det faktiskt finns viktiga kunskaper i kärnämnen som de måste behärska för att det praktiska arbetet skall flyta på. De ser en koppling mellan teori och praktik. Tydligast blir det med de matematiska färdigheterna vilket exemplifieras med citaten nedan:

[...] i matte är det mycket man måste kunna. Det märkte jag nu när jag var på praktik att det är verkligen jättemycket, man ska fördubbla och så ska man räkna portioner och så ska man lägga ihop, så det är verkligen viktig, det trodde jag inte innan, men det märker man att det är mycket med matte (vt03:9:8).

[...] man måste bli bra i matte för det har ju mycket med deciliter och grejer att göra så man kan räkna ut det fort (ht02:4:2).

[...] delar och sånt har man alltid nytta av. Om man ska dela ett recept till exempel, på hälften eller på fyra (vt03:5:9).

[...] Man fick ett recept för sex personer och så skulle man göra det för två, då skulle man räkna ut själv hur mycket det skulle vara (vt03:2:9).

På motsvarande sätt ser de också att de lär sig en del av den matematik de behöver i yrkeslivet genom att utföra uppgifter om och om igen i metodköket där de bland annat ska omvandla recept. De ser i sådana situationer en koppling mellan praktik och teori. Flera av eleverna upplever också att de lär sig faktakunskaper genom det praktiska köksarbetet, ett exempel på detta är inom näringsläran som är ett av karaktärsämnena:

[...] bakningen har vi lärt oss en del på, nya kakor och så. Vi gör ju nya saker hela tiden. Vi har hållit på mycket med näringen i kakorna och vilket som är nyttigt och onyttigt och så. Vi har diskuterat kolhydrater och vi har gjort väldigt mycket med frukt, grönsaker, fett och så är det något mer. Så vi har bara kolhydrater med och så är det kött med som vi ska göra teman på sen är det klart. Det känns kul. Det är inte så jobbigt så det känns kul (vt03:2:8-9).

Kaj har blivit motiverad att lära sig saker i köket och ser att det är något han kan ha nytta av i framtiden även utanför skolan eller arbetslivet:

[...] jag vill lära mig att lägga upp fint och göra fina bakelser och sånt. Jag vill lära mig det för jag tycker det är snyggt. Det är fint att ha det sen när man flyttar och bjuder över några så kan man göra så fint. Vi har bakat kakor, bullar, bröd och sånt (ht02:4:1-2).

Att de lär sig teori genom det praktiska arbetet var en positiv upplevelse för Louice när hon insåg att hon hade klarat ett skriftligt läxprov i ett av karaktärsämnena endast genom att ha arbetat med det praktiskt:

Det är roligare att laga mat än att ha matte och sånt tycker jag själv och man lär sig mer om man tycker det är roligt så när vi hade läxprov kunde jag utan att ha övat. Jag sa till Sara att jag inte skulle klara mig men så fick jag ju godkänt. Så då såg man ju att jag kunde fast jag inte hade övat (ht02:5:2).

”Att leda genom kontakt”

Anna och Sara hade under hela det första året med gruppen några timmars extra tid för gemensam planering och dokumentation på onsdagar och torsdagar. Både Anna och Sara poängterar vikten av detta för att kunna bygga upp ett gott och nära lärarsamarbete för att orka med det intensiva arbetet med eleverna och för att hinna diskutera igenom vad som har hänt under veckan och kunna knyta ihop undervisning så att det inte blir lösryckta bitar för eleverna. De betonar också att samsynen mellan undervisande lärare är väldigt viktig och att detta också är en trygghet för eleverna: ”Har man god kontakt och eleverna märker att man säger samma saker så accepterar de lärarna men om vem som helst kommer in så skolkar ju bara eleverna” (vt03:11). En av Sara och Annas gemensamma erfarenheter av undervisning i de små undervisningsgrupperna är att de här eleverna har ett stort behov av att bli sedda och bekräftade. Det fungerar inte att möta eleverna med en kursplan utan det handlar om att förstå vilka behov eleverna har och skapa ett meningsfullt möte med dem som de sedan kan bygga vidare på: ”[...] vi tar eleverna på allvar och vi ser dem som riktiga människor och vi vill utgå från deras utgångspunkt (vt03:1:4), berättar Sara och senare säger hon:

Skolan är till för eleverna. Då måste vi kunna möta eleverna. Och om vi inte vet hur de här eleverna tänker så kan vi ju inte nå dem. Hur fantastiskt bra korvstoppare vi än är så måste det bli deras kunskap och det måste bli deras sätt att hjälpa dem, att kunskapen blir deras kunskap (vt03:1:4).

Anna har ungefär samma erfarenheter av detta och poängterar att mötet med eleverna är viktigare än t.ex vilka undervisningsmetoder man använder: ”[...] går man inte till eleverna och frågar dem så kan man sitta och ha sina metoder” (ht03:2:13). Anna menar att det sätt hon möter eleverna på är det mest centrala för hela hennes undervisning: ”[...] min pedagogiska modell är det här med förhållningssätt. Det ska genomsyra allt jag gör, alltså hur jag möter

dem ” (vt03:6:3). När Anna började undervisa i gruppen i december var det första målet att bygga upp meningsfulla relationer med eleverna. Vad de egentligen gjorde ämnesmässigt under den första tiden var av underordnad betydelse för henne: ”Jag hade ju ett konkret mål, mitt viktigaste mål när jag började här var ju att bygga upp en relation. Skit i vad vi gör” (ht03:1:6). Hon berättar vidare:

[...] mitt första mål var absolut klart och det är mitt mål i alla möten egentligen men här förstod jag ju att det var speciellt viktigt: det är ju att skapa kontakt. Mitt ledarskap med de här ungdomarna handlar om att leda genom kontakt. Traditionellt så är det mycket att leda genom makt i skolan. Jag vet att jag skulle mycket väl kunna leda genom makt men det vill ju inte jag för då är de beroende av omgivningens gränser och så. Jag vill ju att de ska få ett eget verktyg och ett eget redskap och känna efter vad de tycker och vad de tänker (vt03:6:2).

Det handlar enligt Sara och Anna i första hand om att skapa möten mellan likvärdiga människor och inte enbart om ett möte mellan lärare och elev. Flera av eleverna, bär som jag tidigare visat, på negativa erfarenheter av den traditionella lärar-elev relationen. Anna är medveten om detta och poängterar att det är människan Anna, lika mycket som läraren Anna, som möter eleverna: ”Jag försöker visa vem människan Anna är. Jag vill ju inte vara någon lärarroll, jag är en människa precis som jag tänker att de är människor därinne, med tankar och känslor och så” (vt03:6:10-11). Mycket av Annas och Saras resonemang handlar om att människor blir som de blir behandlade. Om man till exempel ser de här eleverna som ett problem i skolan, är de också ett problem. Deras utgångspunkt är istället att elevernas beteende beror mycket på hur lärare och hela omgivningen agerar:

Det handlar ju om mig hur ett möte ska bli och det är så lätt att fokusera på att eleven är ett problem. Det finns ingen elev som är ett problem. Det kan uppstå problem i möten och situationer, men man får aldrig betrakta någon som ett problem [...] Vi tar eleverna på allvar och vi ser dem som riktiga människor och vi vill utgå från deras utgångspunkt [...] Det viktigaste är att man har ett vuxet tilltal, ett medmänniskotilltal till dem, inte någon slags mindre vetande tilltal (vt03:6:9).

Annas och Saras erfarenheter ifrån undervisningssituationerna under det första året är att det inte går att tvinga eleverna att göra något som de inte vill. Det gäller ”att ha dem med sig” och försöka individualisera undervisningen så mycket som möjligt:

[...] man kan inte ha kontroll över dem, det går inte alltså [...] det bygger på en relation och kontakt [...] Alltså jag insåg ju rätt snabbt att om jag planerade jätteambitiösa lektioner så skulle jag bara bli frustrerad om de inte gjorde som jag hade sagt, så nu har jag ju pejlut in dem då. Jag vet till exempel att Boel vill att jag planerar åt henne, hon vill inte planera själv, då gör jag det åt henne. Jag vet att Kea, han hatar om jag styr honom för mycket, han måste hela tiden få valmöjligheter, och då får han det. Och gärna någonting som är unikt för honom till exempel som ingen annan gör, det är viktigt för honom. Så säger jag till alla andra att det här får ni inte göra, så blinkar jag till Kea. Så får han ju det behovet tillgodosett. Så jag försöker ju individualisera det, jag anpassar ju det.

Och så inser jag på morgonen att här beror det ju på dagsformen om det blir som vi har tänkt idag. Och jag blir inte jätteledsen om det inte funkar någon dag (vt03:6:2).

En reflektion jag gjorde under det första året var angående Saras och Annas övertygelse om att de här eleverna kan klara sina gymnasiestudier och lyckas i skolan. Jag har aldrig träffat några pedagoger tidigare som tror på sina elever så mycket som Anna och Sara. Själv upplevde jag det periodvis som ganska hopplöst och ställde mig ofta frågan om jag skulle ha några elever att följa efter det första året. Ju längre läsåret gick, började jag mer och mer dela Annas och Saras övertygelse om att de här ungdomarna faktiskt har en stor potential och att de kan klara mycket mer än vad jag trodde efter att ha träffat dem några gånger i olika undervisningssituationer. Saras övertygelse är att lärares förväntningar spelar en mycket avgörande roll för hur det går i skolan för de här ungdomarna: ”Det handlar väl egentligen bara om att tro på att de här ungdomarna kan lyckas” (vt03:11), säger Sara.

”Eleverna väljer beteende”

Här följer en beskrivning från två av de dagar jag följde gruppen under den första vårterminen:

Idag var jag med när de hade kärnämnen med Anna. På morgonen börjar de med att läsa lokaltidningen och diskuterar innehållet tillsammans. Eleverna såg omotiverade och trötta ut och satt och hängde över borden. Några av eleverna blev sedan bara sittande under längre perioder under dagen utan att egentligen göra någonting. Två elever satt med jackan på, en hade en tjock mössa på huvudet, en elev försvann iväg och rökte och någon försvann iväg och snackade med kompisar på andra program. Motivationen är inte speciellt stor för att arbeta med kärnämnen och uppgifterna verkade inte heller speciellt roliga. De satt och arbetade med lite olika saker i svenska, matte och engelska, det var väldigt traditionellt med olika lösblad och de gamla vanliga läromedlen. Anna börjar alltid dagen med att hälsa på varje elev, hon ser dem i ögonen och tar dem i handen eller på axeln. Några av eleverna kramar hon också. Att se och möta varje elev är viktigt för Anna. Det ser ut ungefär som på lågstadiet där man brukar starta dagen med att hälsa på skolfröken. Anna lägger ner mycket tid under hela dagen på att samtala med eleverna både individuellt och i mindre grupper. Eleverna ser ut att tycka om detta och känner sig sedda och bekräftade. Skolarbetet såg otroligt segt ut under hela dagen och jag undrar vad de egentligen lär sig. Några dagar senare var jag med i gruppen hela dagen i köket. Det kändes mycket trevligt att komma dit då. Alla elever hälsar när jag kommer och flera av dem ger mig ett varmt mottagande och visar öppet att de tycker att det är trevligt att jag är där. Några av eleverna gjorde egen pasta med tre olika såser till. Först kavlade de ut degen och sedan använde de sig av en maskin som fördelade degen i smala trådar. Pojkarna såg ut att ha otroligt roligt när de tillverkade pastan och de gjorde det snabbt. De lekte sig igenom pastaproduktionen och gav ett ganska barnsligt intryck men resultatet blev bra. Flickorna arbetar mer i tysthet för sig själva och är koncentrerade på uppgiften de har. Resultatet blev bra. Maten smakade mycket gott. Det är stor skillnad att se dem i köket jämfört med i klassrummet, de är mer motiverade i köksituationen. Det ser ut som om detta angår dem mer på något sätt och att de direkt ser någon slags resultat av sitt arbete konkret i form av de färdiga maträtterna. Nu har jag fått en naturlig och bra relation till fem av eleverna och de är lätta att intervjua. En av eleverna ställer inte upp på

att intervjuas och två är svåra att nå när man sitter med dem själv. Flickan som inte vill bli intervjuad tycker i alla fall det är ok att jag är med och följer gruppen. Hon har inte heller samma nära relation till Sara och Anna och de upplever också att det är svårt att komma henne in på livet. Hon har nog inte riktigt bestämt sig för om hon vill vara i gruppen eller inte. Sara var ganska hård mot henne när hon agerade på ett nonchalant och otrevligt sätt. Hon sa helt enkelt till henne att det faktiskt är frivilligt att vara här och om hon inte vill det så kan hon lika gärna åka hem. Hon valde då att stanna kvar. Sara är en av de skickligaste pedagoger jag har träffat. Hon har en otrolig förmåga att prata till eleverna på ett sätt som gör att de lyssnar. Hon tar dem på allvar och pratar till dem som kompetenta medarbetare utan att värdera och komma med en massa pekpinnar angående deras lite udda beteende. Det märks att eleverna har ett otroligt förtroende för henne. Hon tror också på eleverna och utgår ifrån att de klarar sina uppgifter. Det är högt i tak, nästan lite väl högt tycker jag. Det ger ett flummigt intryck. På mornarna är det ofta några som kommer indroppande sent. Flera av eleverna sitter med jackor och mössa på vid genomgångar. Rätt som det är försvinner någon ut och röker, någon rusar ut för att prata med kompisar. Varför är det ingen som ingriper undrar jag som observatör, kan man tillåta detta beteende? Sara kommenterar sällan detta. Kanske att denna frihet är en nödvändighet och en av förutsättningarna för att de faktiskt kommer till skolan nu och är här nästan varje dag, med tanke på att många av dem har skolkat sig igenom hela högstadiet. De upplever nog att de är mer accepterade som individer här och att Sara förstår varför de är rastlösa och impulsiva eller om de till exempel kommer för sent. ”Det är ju faktiskt bättre att de kommer för sent än att de inte kommer alls”, viskar Sara till mig vid ett av tillfällena när en av eleverna hasar sig in 35 minuter för sent. Till eleven säger hon ”Vad bra att du kommer nu” och sätter honom direkt i arbete. Hon känner dem väl och de känner sig omtyckta, bekräftade och sedda helt enkelt (vt03:11).

Efter att ha följt gruppen under en längre tid kan jag se att elevernas beteende förändrats. Ju längre läsåret gick, desto mer sällan hände det att eleverna bara försvann utan att först prata med lärarna. Frånvaron minskade successivt redan under vårterminen. Jag insåg att den slapphet jag upplevde hos Sara och Anna som observatör under de första månaderna, där eleverna haft en stor frihet att komma och gå lite som de ville, hade innehållit en medveten strategi som det tog nästan ett halvår innan jag såg effekten av. I intervjuerna med Sara och Anna poängterar de att deras erfarenheter av att arbeta med elever som har byggt upp ett motstånd mot skolan, är att man som lärare inte kan börja med att angripa elevernas beteende. Enligt Sara och Anna finns det alltid en förklaring till människors beteenden som kan kopplas till hur de tänker och känner och att det är detta läraren måste komma åt. Om det skall vara meningsfullt måste det enligt Sara och Anna ske en utveckling, en förändring, inne i eleven där eleverna själva väljer att ändra sitt beteende:

[...] så är det ju också det här med den personliga utvecklingen som människor, att jag på något sätt ska kunna bidra till att de känner sig lite mer medvetna om sig själva och andra. Och skulle jag prioritera så skulle jag nog sätta det som nummer ett. Jag tänker det, att man kan leva utan att kunna multiplikationstabellen men det finns annat som kan vara viktigare för dem [...] mitt mål är ju någonstans att de ska få koll på sina tankar och känslor och förstå att det hör ihop med deras handlingar sen. Så jag hoppas att vi ska kunna utveckla det (vt03:6:2+7-8).

[...] jag funderar mycket på det. Utifrån vilka förutsättningar som ges så väljer de också själva. Det är så tydligt ibland, tycker jag [...] jag tror alltså att man kan välja, bara man är medveten om att man kan välja och vad man kan välja på. Om Tyson var lärare härinne och han sa... Det här låter ju inte klokt, men om Tyson var lärare härinne och han skulle säga till Boel att om du öppnar munnen en gång till när du inte ska så kommer jag att ge dig en boxhandske i kinden, så skulle hon välja ett annat beteende. Så de kan ju välja. Men jag vill ju att de ska välja, det är inte jag som ska välja beteende åt dem. Tyson skulle ju välja beteende åt dem, indirekt. Utan jag vill ju att de själva ska vara medvetna om det (sitt beteende) så att de utifrån det kan välja (ht03:2:13).

Eleverna är vana vid att omgivningen reagerar starkt på deras beteende och i deras motkultur mot skolan ligger det också en medveten strategi i att testa och provocera omgivningens gränser hela tiden. Anna menar att det är viktigt att som lärare hela tiden försöka spegla elevernas positiva sidor och förstärka dem:

[...] man blir som omgivningen förväntar sig sägs det ju. Men det bygger ju på att ingen hjälper en att spegla de positiva sidorna. Men nu gör vi ju det. Vi hjälper ju dem med det hela tiden. För det är ju en förutsättning för att man ska ha ett positivt beteende, att man vet att man har det, att det finns i en (ht03:2:14).

Anna och Sara är oftast lugna när de är tillsammans med eleverna och låter sig inte provoceras av elevernas beteende utan istället försöker de komma åt de tankar och känslor som ligger bakom deras beteende. Detta har fått positiva effekter på eleverna:

[...] det är det de kanske inte är riktigt vana vid, de här ungarna, att det de gör som en liten lätt provokation tar jag aldrig som en provokation. Jag liksom tar udden av det på något sätt. Jag tycker det är rätt roligt. För det är också kontaktskapande. "Oj hon såg något annat, hon såg mig" (vt03:6:11).

Ett exempel är detta med att bära jacka och mössa på sig inomhus under lektionstid. Enligt Anna och Sara så upplever många lärare i skolan detta beteende som fruktansvärt och oacceptabelt och försöker direkt angripa elevernas beteende. Resultatet blir då ofta att eleverna känner sig kränkta och situationen blir ännu värre än den var från början. Anna berättar om en av flickorna i gruppen som först efter flera månader själv en dag tog av sig jackan i klassrummet på hennes lektion:

[...] det är som det här med jacka och mössa. Jag har sagt till dem att jag tycker det är trevligare om ni tar av er kläderna och nu vet ni vad jag tycker. Men jag tjarar inte på dem. Idag tog en av eleverna av sig jackan för första gången alldeles själv. Hon har gjort det. Och nu tänker vi ju fixa någon fin sän jackhängare, det blir lite annorlunda och rummet kommer vara annorlunda möblerat. Då blir det inte prestigeförlust för dem att de ska hänga av sig på något sätt (vt03:6:12).

Anna arbetar kontinuerligt med att få eleverna medvetna om sina tankar och känslor och att de hänger ihop med deras beteende. Ett sätt att arbeta med detta är att utvärdera veckan till-

sammans med eleverna där fokus i utvärderingen inte ligger bara på vad de lärt sig i de olika ämnena:

[...] där tänker jag att man kan börja i alla utvärderingar, hur kändes det, vad tänkte du. Så man kopplar både tanke och känsla till dem. För mitt mål är ju någonstans att de ska få koll på sina tankar och känslor och förstå att det hör ihop med deras handlingar sen. Så jag hoppas att vi ska kunna utveckla det sättet (vt03:6:7-8).

En aspekt av elevernas beteende som lärarna ofta återkommer till är elevernas grova språkbruk. Detta har jag också noterat både under de dagar jag varit med gruppen och i intervju-situationerna. Sara och Anna menar att de inte på kort tid kan förändra elevernas grova språk även om de upplever detta som jobbigt. Det kan enligt Sara och Anna ta flera år att få dem att själva inse att det nog är bra för dem själva att tänka på hur de väljer sina ord. De menar att det grova språket är en del av elevernas personligheter och att det upplevs som kränkande för eleverna om lärare ständigt kommenterar detta: "[...] det blir irritationsmoment av detta att inte svära, att man måste hacka på dem liksom, det är ju en del av deras personlighet" (vt03:1:10).

Sara och Anna återkommer ofta till att de här eleverna har ett skolbeteende som de har utvecklat successivt under hela sin skoltid. Skolbeteendet visar sig framförallt i form av ointresse och en motvilja för kärnämnen. Man ska inte tycka att skolan är intressant. Detta har också enligt Anna sin orsak i att det är i de teoretiska ämnena som eleverna tidigare har misslyckats och att de bär med sig negativa erfarenheter av skolan som är kopplade till kärnämnen: "[...] över lag så är de inte speciellt motiverade i de här ämnena. Det är de inte alltså. Och vem vill göra något som man misslyckats med" (vt03:6:5). "Det som är skola är så oviktigt för dem, alltså böcker och pennor och papper, det som är redskap för deras inläring, det är bara någonting de kopplar bort" (ht03:1:13).

Elevernas motstånd mot att arbeta med de teoretiska ämnena var något som Sara upplevde som väldigt betungande i arbetet under hela det första året. Det kändes hopplöst ibland motivera eleverna: "[...] det spänner över så himla lång tid det här motivationsarbetet [...] det är det värsta att det är en oerhörd inbyggd tröghet" (vt03:1:1). Sara fortsätter att berätta om denna tröghet:

Jag är knäckt över att, för det kortsiktiga målet var verkligen att nu ska vi motivera de här eleverna att jobba med det som de har jobbigt med. Men de vill ju inte. Det är för jobbigt för dem. Så vi måste hela tiden puffa på och lyfta upp och puffa på och lyfta upp (vt03:1:8).

Enligt Sara och Anna är elevernas så kallade skolbeteende inte lika framträdande i det praktiska köksarbetet. Det är mer accepterat i gruppen att tycka att detta är roligt och köksarbetet har inte heller en lika stark koppling till deras tidigare erfarenheter av vad skolarbete innebär:

”[...] det är spännande för det blir så mycket skola när de är i klassrummet, de tänker så mycket skola där. Det är annat i köket. De får ett annat beteende där” (vt03:6:12), konstaterar Anna. Anna och Saras erfarenhet är att eleverna har helt olika beteenden och att dessa är väldigt situationsbundna. Ett negativt skolbeteende är mest framträdande i de traditionella skolsituationerna men visar sig även ibland i köket. Samtidigt arbetar flera av de här eleverna både på lov och helger och då har de enligt Sara ett helt annat beteende. Både Anna och Sara uttalar att eleverna faktiskt väljer beteende. Sara anser dock att ett negativt skolbeteende är så djupt rotat hos eleverna så att det egentligen inte är frågan om ett val i vanlig mening, Anna däremot är övertygad om att de har förmågan att välja sitt beteende i många situationer som de ställs inför både i och utanför skolan:

[...] människan väljer faktiskt beteende. Som liten elev kan man välja att gömma sig bakom saker och ting; jag är ju lite störig eller jag har aldrig funkat i skolan innan eller så, som Boel ju gör hela tiden och Kea [...] det innebär ju att Boel kan vara på jobb och sköta ett jobb och få lön och funka socialt med arbetsgivare, men sedan kan hon komma hit och sitta och skrika på Kea och tycka han är dum i huvudet och då betar hon sig hur omoget som helst. Då säger jag att då väljer man sitt beteende i alla fall, för i ett sammanhang kan man välja att bete sig på ett visst samhälleligt acceptabelt sätt. Men sedan kan du då välja att vara den lilla hopplösa eleven, för här får jag väl skrika rakt ut (ht03:1:12).

När Boel är ute på praktik och bland andra vuxna människor är hon en helt annan människa. Då finns det inte överhuvudtaget det beteendet (syftar på skolbeteendet). [...] Hon har arton-tjugoårsdagar men så har hon fjortonårsdagar också. Hon faller tillbaka i någon sorts högstadiesbeteende i skolan. Det har ju säkert med hennes tankar om situationen att göra. Hur hon tänker vet inte jag men det lönar sig inte på något sätt, alltså vem ska hon lätta med på en praktikplats? Där arbetar man. Och hon är ju en arbetsmyra så det passar henne bra (ht03:2:14).

Anna ser det som en av sina största uppgifter som lärare i gruppen att synliggöra och få eleverna medvetna om sitt beteende. Hon arbetar mycket och medvetet med självkänedom, trygghet och personlighetsutveckling hos eleverna. Hon har också formulerat följande strävansmål angående detta som hon arbetar mot i allt hon gör i sin undervisning enligt henne själv:

- Att se alla möten som möjligheter för att skapa kontakt.
- Att de jag möter ska bli mer medvetna om sin egen roll i olika skeenden.
- Att jag ska få ökad självinsikt även i möten där kontakt kanske inte uppstår så lätt.
- Att medverka till andra människors självinsikt.
- Att min omgivning ska få förståelse för lyssnarkulturens möjligheter (vt03:14:8).

Den grund Anna beskriver för att nå upp till dessa strävansmål är att försöka skapa en lyssnarkultur. Anna har också kartlagt elevernas olika inlärningsstilar för att kunna individanpassa undervisningen till elevernas olika sätt att lära:

[...] sen har vi haft samtal kring detta då till exempel de som inte klarar av en längre stunds tystnad, sen har vi de som behöver tyst och lugn för att fungera - hur löser vi det i det här lilla rummet? Och då är de underbara mot varandra. Ja, då kan man ha freestyle när man behöver ljud, så det är inget konstigt med att någon behöver ljud och någon vill ha tyst. Och det är också ett medvetet sätt att visa på våra olikheter utan att värdera dem. Det går ut på att vi ska se våra olikheter och det är ok. Det är hela grundtanken. Och det märks att de tar till sig det mer och mer. Jag märker att de har slappnat av mycket gentemot varandra (ht03:1:4-5).

De två konkreta redskap Anna använt sig av i gruppen under det första året för att närma sig strävansmålen är stressbarometern och ringsamtal. Syftet med stressbarometern är att eleverna ska kunna hantera sin inre stress i olika situationer och att de ska kunna behärska sig. Att få eleverna medvetna om sitt eget beteende så att de kan se sig själva och utifrån det se att de har olika handlingsalternativ. Målet är att de ska bli medvetna om sitt beteende i olika situationer och få dem att tänka efter och välja ett beteende som till exempel innebär att man inte bara skriker rakt ut. Så här berättar Anna om sitt arbete med stressbarometern:

Jag kan ju prata med Boel och då kan hon välja ett annat beteende. Hon har ju någon slags skolbeteende. Jag kopplar det till förutsättningar om medvetenhet. För medvetenheten är grunden. Är de inte medvetna om sitt beteende och hur andra uppfattar dem så är de ju bara på något vis. Och de här eleverna, Boel och Kea, de är bara. Kopplar man det till stressbarometern, en förutsättning är att jag ska vara lugn, då får jag ett annat beteende. Än om jag ligger här (pekar högt upp på stressbarometern) för då får jag ett helt annat beteende. Medvetenheten om det här, hur är jag just nu och hur kan jag få mig att vara lugn, då kan man välja ett annat beteende. [...] När de är lugna och i balans med sig själva, då får de ett annat beteende. [...] En elev på högstadiet som svär och skriker och smäller i dörrarna ligger kanske konstant häruppe (pekar högt upp på stressbarometern). Jag har fördomar om skolan, om det nu är fördomar. Har jag inte min triangel med mig (beteende-känsla-tanke)? Jo. Alltså, jag inbillar ju mig i min skolfördom att det klassiska är att skolan inriktar sig på den delen av eleven (pekar på beteendet i triangeln). Så jobbar man på beteendet. Jag försöker jobba med tankar och känslor hos dem, för att då ändrar sig beteendet. Och då jobbar jag med dem utifrån det här tänket, att få dem gröna (området längst ner på stressbarometern). Har de en frustrationskänsla så är det ok. Och då måste jag på något sätt säga att det är ok, jag ser att du har den känslan just nu, hur tänker du, vad är det i det, och försöker få dem att prata lite kring det. Och ibland går det, ibland går det inte. [...] Så mitt mål är att de på något sätt ska få ett språk för hur de känner och hur de tänker. Om de inte har ett språk för det så kommer de i någon slags kampläge, och då får de ett annat beteende. Då blir de helt huvudstyrda och reptillägestyrda [...] jag gjorde det rätt så omgående, jobbade med det. Och Boel säger va fan är det inte någon som har talat om det här för mig innan för. Alla åren i skolan. Ja, men det är på något sätt där det här förhållningssättet skiljer sig. Att människan är viktig och en helhet, det är ett samspel. Genom att bli medveten om sina tankar och känslor kan man faktiskt förändra dem och då ändrar sig automatiskt beteendet (ht03:2:13-18).

Intressant i sammanhanget är att eleverna i mina intervjuer inte spontant nämner ett ord om denna stressbarometer och när jag frågar dem om den så skrattar de lite eller rycker på axlarna. För dem verkar inte stressbarometern vara något som är av större värde samtidigt som

Anna återkommer till detta som ett mycket viktigt redskap i hennes undervisning. Ringsamtalen, det andra redskapet, har skett en gång i veckan med Anna som handledare:

Vi skapar ett lyssnande forum, där särskilda etiska förutsättningar råder genom att eleverna får lyssna till varandra, utveckla sina tankar och ställa reflekterande frågor. Genom dessa etiska förutsättningar skapas den trygghet som krävs för att de ska våga prata även om personliga och känsliga saker om de önskar. Dessa samtal kan handla om t.ex. kamratrelationer, konflikter, rädslor, värderingsfrågor etc. Vi reflekterar också över aktuella händelser (vt03:14:9).

Ett annat tillfälle för eleverna att samtala tillsammans, på ett kanske ännu mer naturligt och avslappnat sätt än i ringsamtalen, är när de två dagar i veckan äter den mat de själva har tillagat i metodköket. Sara upplever att dessa stunder är mycket värdefulla både som inläringstillfällen och för att stärka sammanhållningen i gruppen:

Samvaron och samarbetet i köket ger mycket positivt. Man samlas runt ett bord för undervisning, måltider och samtal. Denna form verkar fungera mycket bra för eleverna. Alla ser varandra, jag ser alla. Alla kan delta utifrån sina förutsättningar och alla bidrar med något. Det uppstår en känsla av gemenskap och tillhörighet. Man kan också prata om personliga saker (vt03:14:6).

Sammanfattning

Elevernas första år på gymnasiet karaktäriserades av en rörig hösttermin med många lärarbyten och mycket frånvaro följt av en vårtermin med en större kontinuitet där eleverna för första gången på flera år upplevde att det var meningsfullt och till och med roligt att gå till skolan. Samtliga elever uttrycker att de upplevde det positivt att gå i en liten undervisningsgrupp på gymnasiet med endast två undervisande lärare. Eleverna påverkades starkt av tidigare negativa skolerfarenheter och det gäller för lärarna att återskapa en positiv attityd till skolan som gör lärande i skolan möjligt. Elevernas och lärarnas erfarenheter från det första året visar att det framförallt är tre avgörande aspekter i gymnasieskolans arrangemang som påverkar elevernas inställning till skolan. Den första aspekten som framträder är *mötet mellan lärare och elever*. Eleverna påverkas starkt av hur de upplever sig bli bemötta av lärare och de är i behov av täta, kontinuerliga och goda vuxenrelationer. Detta är en förutsättning för att eleverna ska kunna ta till sig ett innehåll. Att bli sedd och bekräftad som människa är det primära. Den andra aspekten som framträder är *vikten av att eleverna upplever att de är delaktiga*. Eleverna blir motiverade för skolarbete när de upplever att de själva kan påverka undervisningens innehåll och när de upplever att lärare ställer lagom höga krav på dem som är möjliga för dem att leva upp till. Det kan gälla allt från vilka maträtter de ska laga till hur ett prov ska utformas. Den tredje aspekten handlar om *det praktiska arbetet* i köket. Eleverna lär sig framförallt genom att göra. De blir motiverade och lär sig när de utför praktiska och konkreta arbetsuppgifter i köket där de ser ett tydligt och närliggande mål med det de gör. Prak-

tiken verkar vara nyckeln för att motivera eleverna för de mer teoretiska kärnämnen. De flesta av eleverna är omotiverade i dessa ämnen och ser inte nyttan med att läsa kärnämnen.

Andra året i gymnasieskolan

Om människor definierar situationer som verkliga så blir också konsekvenserna verkliga
(Thomas & Thomas).

Schemat för eleverna var annorlunda andra läsåret. På måndagarna arbetade de tillsammans med Sara i ett storkök en bit ifrån gymnasieskolans lokaler. Där hade gruppen ansvar för att producera 400 portioner skolmat till grundskoleelever. På tisdagarna var de i ett metodkök i anslutning till storköket. Där utförde de bak och matlagningsuppgifter som de fryste in till måndagen efter. De förberedde också olika dieträtter eller bakade till alla hotell och restaurangelevers gemensamma frukostar. På tisdagarna var det trångt i lokalerna för då användes alla utrymmen i storköket av elever från flera olika program samtidigt. Det var en ny situation för eleverna att behöva konfronteras med andra elever än enbart dem i den lilla gruppen. Måndagarna var betydligt lugnare i det avseendet att det inte var så trångt. Då var gruppen för det mesta själva i storköket. På onsdagarna hade de från och med hösten i årskurs två samhällskunskap med en ny lärare, Erika, och på torsdagar och fredagar jobbade de som vanligt med de övriga kärnämnen med Anna. Anledningen till att Erika började arbeta i gruppen på onsdagar var att det schematekniskt inte gick att lösa på något annat sätt. Anna och Sara arbetade inte bara med gruppen utan de hade även undervisning i liknade grupper i årskurs ett och tre. Det kändes spännande att få följa hur eleverna skulle motta en ny lärare med tanke på hur det gått hösten innan.

”De var ju som vanliga köksarbetare”

De första månaderna på höstterminen upplevde Sara en stor förändring hos eleverna i hennes undervisning i karaktärsämnen: ”Starten för eleverna blev fantastisk. De passade tider, arbetade hårt, var aktiva, lärde sig snabbt var allt fanns, hur rutinerna fungerar. De var nöjda med att uppgiften var en verklig uppgift som svarade mot ett behov” (vt04:7:3). Eleverna var plötsligt motiverade och visade ett engagemang som hon aldrig tidigare hade sett hos dem. Så här beskriver Sara sina erfarenheter från den första dagen eleverna arbetade i storköket:

Första måndagen var så suverän. Det var så suveränt så att jag inte trodde att det var samma elever som jag hade haft sista gångerna (syftar på vårterminen). Det var första gången de skulle laga mat [...] de fick varsin uppgift och de skötte varsin uppgift och de lärde sig. Någon lärde sig koka ris, någon lärde sig varmluftsugnen, alltså att ta tempen på alla biffarna, 70 grader ska det vara inuti dem. De lärde sig hantera de här apparaterna som de skulle lära sig hantera, någon lärde sig rivmaskinen, de fick varsin sån apparat och varsin sån uppgift då. Och de gjorde 55 kg kokt potatis och de gjorde salladen utan

att behöva fråga. Första gången jag hade dem i storkök. Men då hade de ganska lätta grejer, ingen dietkost. Det är 356 elever de lagar till plus personal så det ska vara 400 portioner. Och det funkade, och en sak som vi aldrig har gjort, vi har aldrig skurat ett golv som det ska skuras därnere. Man ska först skura med en borste som det kommer ut vatten och medel ur och så ska man skrapa ner det i golvbrunnen och sen så ska man skura med bara vatten och sen ska man skrapa ner det så man sköljer golvet rent och det har jag berättat för dem att så gör man alltid i storkök. Och de här tre grabbarna, de bara tog tag i grejerna och sa att vi tar det här golvet. Jag tänkte att efter maten kommer de inte orka någonting, de kommer vara helt döda. För de får ju vänta till kvart över tolv att äta. Och allting bara flöt på, alla tog ansvar hela tiden som de aldrig har gjort på ett år, aldrig. Och det var verkligen ett annat sorts beteende än vad de visat, för att det fanns en uppgift som var viktig. Och jag har ju tänkt såhär att de kommer inte komma, de kommer inte komma dit, de kommer komma nio när de vet att det värsta är gjort. Alla var där åtta, alla var där prick. Alla var ombytta, inget strul [...] det var en sån upplevelse för mig att fatta att de var som vuxna, de var ju som vanliga köksarbetare (ht03:1:1-2).

Detta engagemang Sara beskriver ovan höll sedan i sig fram till i mitten av november. Eleverna uttryckte att de tyckte om den variation som det blev på schemat under det andra året. Samtidigt uttryckte några av eleverna en stor osäkerhet inför att blandas med elever från andra program under storköksdagarna. Den entusiasm och motivation Sara upplevde från eleverna i storköksarbetet infann sig aldrig i arbetet med kärnämnen under årskurs två. Några av eleverna gjorde framsteg och började till exempel läsa böcker frivilligt, men det var fortfarande en seghet och ett motstånd mot de traditionella skolämnena. Tisdagarna i storköket skiljde sig mycket från måndagarna då allt handlade om att få fram mat till gästerna i tid. På tisdagarna gjorde de en gemensam utvärdering både skriftligt och muntligt där de gick igenom sina upplevelser från måndagen. Här följer utdrag från mina fältanteckningar från terminsstarten:

Sara börjar alltid tisdagarna med att de sitter i en ring och berättar om hur de upplevde måndagen i storköket. De skriver också i en bok om vad de gjorde. Sara är duktig på att fånga deras intresse och det är en otrolig intensitet, närvaro och allvarlighet när hon pratar till dem. Eleverna lyssnar och det känns som att detta är något som verkligen angår dem. Jag tycker att de var duktiga på att berätta om vad de hade gjort dagen innan och Sara är suverän på att ta dem på rätt sätt. Många andra lärare skulle ge upp när de möter fem ungdomar som hänger och ser allmänt lojja ut. Efter ringsamlingen jobbade alla på bra med baket och skötte sina uppgifter under ledning av Sara. Det var väldigt intensivt men jag upplevde att de klarade sina arbetsuppgifter bra och alla utom Sabina och Louise tar egna initiativ och har lite blick för vad som behöver göras. Några dagar senare var jag med hela dagen då de hade kärnämnen med Anna. De läser böcker som de själva har valt och flera av dem verkar tycka att det är riktigt intressant och sitter koncentrerat och läser i över en timme. Enligt Anna så visar några för första gången öppet att de kan tycka att det är spännande att läsa en bok. Några andra av eleverna bara hänger över borden och halvsover hela första timman. Sen jobbar de med matte – med att omvandla recept vilket de tycker är ganska svårt. Det handlar om att omvandla ett recept för köttbullar från fyra vuxenportioner till 400 barnportioner. De inser allihop att detta är en kunskap de bör behärska om de ska klara av att arbeta i ett storkök i framtiden. Sist jobbar de med engelska, det är ett korsord där de genom att lyssna på ett band ska lista ut vilka ord som skall fyllas i. Jag jobbar ihop med Kea och han är riktigt duktig och klurar ut alla

orden! Problemen för de här eleverna är främst att skriva orden korrekt, inte att prata. Vad är då viktigast? (ht03:7)

”Det här är ju på riktigt”

Sara fortsatte att vara arbetsledare i storköket under hela årskurs två, vilket innebar att hon planerade och fördelade köksarbetet som sedan utfördes av eleverna. De utförde detta arbete bra och kände sig trygga med att bli tilldelade uppgifter som de var bekanta med. Det blev tydligt för alla i det konkreta storköksarbetet vad de faktiskt hade lärt sig under det första året. Gjordes det några misstag så fick det direkta och verkliga konsekvenser. Nu var det skarpt läge på måndagarna mellan 10.30-12.15 då 400 personer strömmade in för att äta den mat som de lagade. Sara konstaterade med stor entusiasm under höstens första intervju att de klarade detta föredömligt:

[...] förra året har gett dem en beredskap att kunna klara den här sortens arbete. Det måste det ju ha gjort eftersom det funkar, för jag gör ju inte deras arbete, de gör sina uppgifter helst själva. Och de gör dem från början till slut [...] när jag började här, då fungerade ingenting. Bara detta att våga göra saker. De vågade inte så mycket innan De vågade inte gå ner till storköket och vara där, och nu går de dit och lagar mat till 400 personer. Och byter om med de andra eleverna och blandas med de andra eleverna (ht03:1:4).

Sara var övertygad om att det gick så bra direkt för att eleverna hade en grundtrygghet med sig efter ett år tillsammans i gruppen. De kände varandra väl och hade en trygg och nära relation med Sara som visste hur de fungerar i olika situationer:

De har en otrolig fördel av att de bara varit sju. Vi har ju kunnat arbeta upp en relation. De är trygga med mig och de vet vad de kan förvänta sig för reaktioner av mig vid olika tillfällen, och de vet var de har mig och vad jag kan hjälpa till med. Så de är väldigt trygga även om situationen är ny, och de får väldigt mycket beröm. För nu var det så att de lämnade köket perfekt. Den här sortens städning som det innebär att städa ett storkök har de aldrig gjort, men de gör det (ht03:1:1).

Beteendeförändringen hos eleverna i storköksarbetet som Sara uttryckte tidigare var mest framträdande hos Kea. Han agerade plötsligt, så fort han började arbeta i storköket, som om han vore en helt annan människa än den jag mött under det första året. Han hade direkt en överblick över det mesta i storköket. När jag pratar med honom under pågående arbete med att baka 498 bullar i storköket säger han spontant angående sitt engagemang: ”Ja va faan, det här är ju på riktigt” (ht03:7). När han säger detta ser jag ett stort allvar i hans ögon och dessa ord har följt mig sedan dess. Ja va faan, det här är ju på riktigt! Kanske var arbetet i storköket den första skolsituation på länge som Kea upplevt som en riktig situation med ett innehåll som fyller en riktig och meningsfull funktion! Sara berättar att hon aldrig upplevt något liknande under sina år som lärare:

[...] nu var det på riktigt och då kan de veta du [...] Kea kan komma in och säga: jag vet var allting är, efter en lektion, en dag [...] han kommer ner till köket där det är helt ny miljö och väldigt svårt att hitta för det är ju inte upplagt som ett hemkunskapskök alls, utan det finns ju mjölk kyl och kött kyl och den kylan och den kylan. 'Fråga mig', säger han, 'fråga mig var allting finns'. Det är nog hans behov av att få ha koll på det stället där han är. Han vet ju att han vet var allting finns och då får han ju en uppgift. För han vet ju. Då växer han på något vis i den situationen (ht03:1:9-13).

Kea motiveras inte överhuvudtaget av betyg enligt Sara men just detta att producera 400 riktiga portioner till skolbarn var det som blev en nytändning för honom: "Det är inga utmaningar att baka någonting som man ska få ett betyg på utan det är bara en utmaning att kunna ge de fyrahundra barnen mat. Det är liksom någonting riktigt som man kan se" (vt04:1:30). Alla elever i gruppen, inte bara Kea, berättar att de upplever produktionsarbetet i storköket som mer stimulerande och roligt. Det är en ny situation för dem att de arbetar med något som faktiskt fyller en riktig funktion och inte bara syftar till att man ska lära sig laga mat. Så här berättar några av eleverna om storköksarbetet:

[...] känns mer meningsfullt det vi håller på med nu (ht03:3:25).

[...] det har varit kul. Nu när man är i storköket blir det ju lite mer allvar, mer riktigt [...] Då står man inte bara och lagar mat till sig själv utan gör det man vill göra när man är klar med utbildningen (ht03:5:21).

[...] jag gör något jag tycker är kul och känns betydelsefullt. Jag gillar att laga mat så då blir det kul [...] det flyter på faktiskt (ht03:3:23).

[...] det har varit roligt. Det har gått snabbt, det har flutit på [...] ja, det är ju roligare än det vi hade att göra i ettan, att man lagar mat till andra ungar då än bara till sig själv (vt04:3:14-15).

Det har varit bra, inte så mycket problem eller något sånt. Det är roligare när man är i det stora köket, lite mer utmanande. Vi får hantera större saker, mer mängd och så. Det är av betydelse hur maten är. Du kan inte bara hålla i hur mycket salt du tycker du vill ha och krydda på ditt eget sätt. Det ska vara bra för barnen så man får tänka på det. Det är kul att det känns som en arbetsplats (ht03:3:23).

Kaj uppskattar framförallt att laga mat till barnen i de lägre skolåren i storköket. Där ser han konkret alla leden från råvara till att de själva serverar maten i skolbetspisningen. Han är mån om att den mat de serverar till barnen ska smaka bra och upplever att han gör något meningsfullt. Han upplever också att han får en direkt respons på det arbete de har utfört: "Man står ju och serverar till dem. Det står alltid någon där ute. Då är det alltid någon som kommer och säger att det är jättegott (ht03:6:19)". Under de första veckorna då Karin hade sjuka katter hemma fick hon inte delta i köksarbetet. Hennes uppgift var då att göra matsedlarna. För Karin var även detta en riktig arbetsuppgift som fyllde en viktig funktion. Karins första reaktion var: "[...] men himmel hur ska jag kunna veta vad de (skolbarnen) gillar? Vi

måste väl fråga dem fattar du väl Sara (ht03:1:14)”. Sen konstruerade eleverna en enkät som alla barn och vuxna som åt i matsalen fick fylla i. Enkäten sammanställdes i form av olika diagram på Annas matematiklektioner och målet var sedan att laga sådana maträtter som många hade önskat och som inte redan fanns på den tidigare matsedeln.

”Första mötet med en grupp är oerhört viktigt”

Erika började jobba i gruppen då eleverna började sitt andra år på gymnasiet. Hon är ämneslärare och hade samhällskunskap med gruppen hela onsdagarna de två sista åren. Jag blev fascinerad av att alla elever i gruppen accepterade henne direkt. Under det första året fungerade det inte alls när nya ämneslärare kom in i gruppen och flera lärare hoppade av arbetet efter kortare vistelser med gruppen. Vad var det Erika gjorde annorlunda som inte de andra lärarna hade gjort för att klara av situationen? Framträdande i Erikas berättelser är att hon själv valt att arbeta med elever på det individuella programmet för att få mer utmaningar och för att pröva om hennes pedagogik fungerar även för omotiverade elever. Så här berättar hon själv om sitt upplägg inför första mötet med gruppen och hur hon upplevde att det gick:

[...] jag har alltid haft uppfattningen att första mötet med en grupp är oerhört viktigt och jag tänkte väldigt mycket på hur jag skulle gå in i gruppen första gången. Och jag blev väldigt vänligt bemött. För man är alltid lite spänd innan man går in i de här grupperna. Ska de testa mig jättemycket? Eller ligger de lågt?, när kommer testningsgrejen? Kommer det redan när man stiger in genom dörren eller tar det några veckor? Men de var jättetrevliga mot mig när jag kom in där. Jag pratade mycket om mig själv första gången. Pratade om vem jag var, att jag precis hade flyttat hit, hur det kändes, visade faktiskt kort på min familj och mina kompisar och så, för att de skulle få en bild av vem jag var och vad jag hade jobbat med innan och så. Så att jag lade ner rätt mycket energi på det där första mötet. Jag kände att om det blir väldigt fel, och det kan det ju bli fast man har förberett det, så kommer det att bli tufft att återjobba det, det kommer att ta några veckor, i sådana fall, men jag blev jättevänligt bemött. De testade mig inte alls första gången jag träffade dem, utan de var bara trevliga och tillmötesgående, undrade vem jag var och så [...] jag gick ju därifrån och tyckte att det här gick ju lättare än vad jag hade trott faktiskt. Det gjorde jag. Det har jag upplevt i alla mina klasser. Jättebra första möten faktiskt [...] jag upplever att de aldrig har ifrågasatt mig som person, i gruppen [...] visst har de testat mig lite grann. 'Vad händer om jag lägger mig ner på bänken och', 'vad händer om jag kör upp fötterna' och 'vad händer om jag börjar tetas med någon i gruppen, vad gör hon då'. Så har de ju testat runt. Men jag tycker att de aldrig någonsin har varit otrevliga mot mig, eller uppfört sig illa mot mig (vt04:5:2).

Det som är gemensamt för Erika, Sara och Anna, som har lyckats nå gruppen och bedriva undervisning under en längre tid, är att de fokuserar främst på mötet med eleverna som individer och medmänniskor. Ett möte där de har lyckats få en varaktig och trygg relation mellan två människor och inte mellan en elevroll och en lärarroll. Erikas mål med det första mötet med gruppen var att visa vem människan Erika är genom att utförligt berätta om sig själv och sitt liv. Tanken med detta var att bygga upp en förtroendefull relation med eleverna. De här eleverna har enligt Erika ett stort behov av att bli sedda och bekräftade och de behöver

lugn och ro och trygghet för att de ska våga. Det handlar inte i första hand om att nå målen i en kursplan utan om att förstå vilka behov som eleverna har och skapa ett meningsfullt möte med dem som de sedan kan bygga vidare på, att utgå ifrån elevernas behov helt enkelt:

Jag tänker lite så, att först måste man bli trygg och ha det grundläggande, för innan man har det så vågar man inte uttrycka sina tankar. Många har ju dåligt självförtroende. Så först måste man känna att man har en trygg bas och sedan kanske jag vågar någon gång. Så att vi bygger väl en liten trappa där, kan jag väl känna (vt04:5:4).

Erika poängterar vikten av att möta de här eleverna som kompetenta vuxna som kan och vill lära sig saker:

[...] jag tror att det är viktigt att de får känna att jag pratar med dem, inte till dem. Att jag inte kommer in och 'nu ska jag berätta för er hur världen fungerar och hur livet är', utan mer, berätta för mig, hur ser du på det här (vt04:5:3).

Hon kallar själv sin pedagogik för aktivitetspedagogik. Grundtanken är att de här eleverna främst lär sig genom att göra, genom att de är aktiva i diskussioner och varierande aktiviteter. Erika upplever i den här gruppen att det är hon som måste vara motorn och hela tiden tillföra energi om hon ska lyckas att få eleverna aktiva:

Jag gör rätt så mycket vad jag kallar aktivitetspedagogik, mycket göra, mycket diskutera, inte läsa bok, inte skriva en massa papper, ingenting sådant. Utan i så fall i par gör vi grejer, vi diskuterar. Jag kan ta med mig någonting så kör vi det som utgångspunkt, en tidningsartikel, och sedan pratar vi kring den och vänder ut och in på den på olika sätt. Och jag kan lägga ut en massa grejer på golvet och så ska de ställa sig vid de grejerna. För energin sjunker ju snabbt, och de blir snabbt uttråkade. Som lärare här så måste du ju vara energirik [...] Du kan ju inte köra samma pedagogik i olika grupper här, utan vissa grupper är ju väldigt energirika, och då kanske de behövs lugnas ner lite, men här behöver tillföras energi. Och då får jag vara motorn (vt04:5:3).

Allting som eleverna berättar om Erika är positivt. Det märks att de tycker om henne som person, att de känner sig delaktiga i hur undervisningen utformas och att de upplever att de får arbeta helt i sin egen takt och med ett varierande innehåll:

Hon är jättesnäll, man kan typ prata med henne jättelänge om man kommer in på något ämne, det är lätt att prata med henne om olika jobb och vad man gör på jobben och vad man gör för att få ett jobb (ht03:5:22).

[...] hon är trevlig och så. Det funkar bra. Inte haft några problem alls. Just och så, lägger upp ett bra schema hur man ska jobba. Så då blir det roligt att jobba om de lägger upp det på ett roligt sätt. Hon frågade var och en hur man vill jobba och så la hon upp det efter det. Vi får göra mycket samma men i olika takt. Det är inte så att ni ska hinna till sidan 34 idag annars får du sämre betyg, det är inget sånt. Hon säger bara jobba så mycket som ni hinner, hinner ni ingenting så är det bara att fortsätta. Man får jobba med allt möjligt, en hel del småuppgifter och sånt. Det gör mycket faktiskt om man får

bestämma själv, om inte läraren bara kommer in och säger du ska göra det här. Då blir det inte kul. Får man bestämma själv blir det roligare (ht03:5:24).

Eleverna kom också under höstterminen till Erikas lektioner kontinuerligt utan någon större frånvaro. Intressant i sammanhanget var att två av eleverna inte ens visste vilket ämne som Erika undervisade i under hela höstterminen. Det var inte ämnet som motiverade dem utan mötet med Erika.

”De pratar aldrig illa om lärarna”

Det har skett en tydlig attitydförändring hos eleverna vad gäller deras inställning till lärare. Under första halvåret handlade ofta deras samtal om hur ”knäppa” och ”korkade” dessa människor var. Ofta beskrevs lärare som en grupp de alltid hade haft konflikter med och att de var människor som försökte kontrollera dem vilket de ofta gjorde motstånd mot. Flera lärare misslyckades med att nå eleverna under det första halvåret och de enda lärare de accepterade fullt ut under det första året var Sara och senare också Anna. Sara summerar de tre första terminernas möte med gruppen så här:

[...] de visar någon slags trohet emot oss tycker jag, mot Anna och mig, de visar att de har förtroende för oss. Och jag upplever inte att någon ljuger eller hittar på saker. Jag upplever att de räknar med oss som arbetskamrater, mer än som de här lärarna som de inte tyckte om, som de pratade så mycket om när de började på gymnasiet. Så jag upplever väl att förhållandet till de här eleverna är bra. Och det är väldigt roligt [...] Och alla samtal, de föräldrakontakter vi har är ju oerhört positiva, det är väldigt positivt alltså. Och de visar också att de har förtroende för oss [...] förtroendet från eleverna och förtroendet från föräldrarna, det är stort på något sätt. För när de pratar om hur illa behandlade de har blivit och hur tråkigt högstadiet var och hur det var med vissa saker och såhär och hur knäppa lärarna var, det tog ett halvår innan de slutade prata om det, och när Anna kom så pratade de ju om det igen. Att lärare är så knäppa. De är ju som en annan sort liksom (skratt), någon annan sorts människa, och det upplever man ju inte alls nu (vt04:1:24-25).

Acceptansen mot lärare var påtagligt mycket större under det andra året. Erika accepterades av samtliga elever direkt och under hösten hade alla i gruppen också ett individuellt val där de gick tillsammans med elever på andra program med helt nya lärare. Det individuella valet fungerade bra för eleverna och det var inte några konflikter med lärarna där. Att det gick så bra var förmodligen en kombination av att deras acceptans mot lärare hade ökat och att det var aktiviteter de själva hade valt utifrån sina egna intressen. Sara och Anna uttryckte med glädje den förändring de upplevt hos eleverna under höstterminen:

I det individuella valet har fem stycken valt körkortsteori, fordonsutbildning, och två har valt en datakurs. Kea och Kaj har en datakurs. Då går de tillsammans med helt andra elever och de har lärare som de inte heller har träffat innan. De klarar den självständiga delen av livet också [...] och de pratar aldrig illa om de lärarna som de har i fordonstill-

valet, eller datatillvalet. De pratar aldrig illa om lärarna. Det tycker jag är fantastiskt! Med tanke på detta ältande av de här hemska lärarna som var under en hel termin. De har mognat på något sätt (vt04:1:25-26+33).

”Vi är nog kanske en liten ö”

Sara, Anna och Erika upplevde att deras arbete i de små grupperna skedde ganska isolerat från den övriga gymnasieskolan, detta trots att de lokalmässigt befann sig på samma ställe som de övriga programmets elever och lärare. ”[...] vi är nog kanske en liten ö”, som Anna uttryckte det (vt03:6:4). Samarbete eller samverkan mellan de individuella programmets elever och lärare och de nationella programmets existerade knappt överhuvudtaget. Erika beskriver det såhär:

Jag kan ibland känna det att jag inte tror att alla lärare vet vad det är för typ av elever eller grupper (syftar på IV), utan det är nog en liten klumpbild som många har. Och det är en så stor skola, med 150 lärare och det är ju en väldigt varierad bild kan jag känna...det finns ju de som är som oss, som känner att "jag tar gärna en IV-klass istället för mina teoretiska klasser för det är stimulerande och det är roligt", och sedan finns det ju de som ser det som en ren bestraffning att bli tilldelad en IV-klass. Så att det är ju allt däremellan, kan man ju säga. Men det är ju inget samarbete mellan nationella klasser, alltså nationella program, och IV-klasser, i varje fall vet jag inget samarbete som sker [...] Så på så sätt är det ju väldigt uppdelat (vt04:5:8).

Sture, rektor på skolan upplevde också att det individuella programmets olika inriktningar var som små öar på skolan. Han såg också att det fanns en spänning mellan lärare som arbetade på de nationella programmen och lärare som arbetade på det individuella programmet. ”Alla lärare gillar inte den här verksamheten. De anser att den tar resurser ifrån duktiga elever som man borde satsa på att stimulera istället” (vt03:11). Det finns enligt Sture rester av ett gammalt statustänkande kvar på skolan som innebär att det anses som finare att arbeta på de nationella programmen. Detta är mest påtagligt hos de äldre ämneslärarna enligt Sture:

En del gymnasielärare ser på de lärare som bara jobbar med IV-elever som 2:a klassens lärare. Detta är ett problem ibland för de nya 1-7 och 4-9 lärare som vi anställer. De känner av detta av sina kollegor och börjar sträva mot att få komma in och arbeta på de 'vanliga' programkurserna för att det anses som mer status (vt03:11).

Sara har tydligt känt av dessa spänningar. Mest påtagligt var det då hon började arbeta med de små IV-grupperna. I samband med det fick hon ett arbetsrum till uppe hos kärnämneslärarna för att kunna samarbeta tätt med de kärnämneslärarna som undervisar i den lilla gruppen. Detta kommenterade en kollega så här:

Varför ska du ha två arbetsplatser? Du tillhör ju dem därnere, du är allt bra långt hemifrån. Så jag har haft min hushållslärarmossa på min plats där. Det är jättespeciellt där

vet du med så många avdelningar. Språkavdelningar, matteavdelningar och det finns inget samarbete mellan de olika avdelningarna för det finns ingen tid till det (ht03:1:16).

Hon känner också att de inte riktigt har en samsyn med de yrkeslärare som saknar en pedagogisk utbildning. Sara menar att dessa yrkeslärare ibland saknar kompetensen att möta behov hos eleverna som ligger utanför de praktiska färdigheterna: ”50 procent av lärarna på YRK har ingen lärarutbildning. De vet ingenting om skolans mål och värdegrund. De är bara intresserade av att rulla köttbullar och de måste faktiskt utbildas för att vi ska kunna möta de här elevernas behov” (ht04:7). Sara och Anna berättar att de ibland känner av en irritation hos en del kollegor. Irritationen handlar ofta om deras engagemang för eleverna. Två exempel på detta är att Anna och Sara ibland följer med eleverna till socialen tillsammans med föräldrar eller när Sara har hämtat elever på morgonen för att de ska komma i tid till sina praktikplatser. Detta har gett upphov till reaktioner hos en del kollegor som menar att detta minsann inte tillhör skolans och lärares arbetsuppgifter. Så här kommenterar Sara detta själv: ”[...] för oss måste det viktigaste ändå vara att visa att vi bryr oss om hur det går för dem...annars upplever de inte att relationen med oss är en riktig relation” (ht03:7).

Eleverna berättar oftast positivt om tillvaron i den lilla gruppen på gymnasiet. De vill helst att gruppen ska vara för sig själv och upplever det som otryggt att blanda sig med elever från andra program. Kaj och Jan till exempel kunde ha läst A kursen i matematik i årskurs två tillsammans med eleverna på ett nationellt program men valde att inte anta denna utmaning. ”[...]det är bra som det är”, säger Jan (ht03:6:20). Jan och Kaj är oroliga inför förändringar och tycker att allt bara ska vara precis som det är under den resterande gymnasietiden. De är nöjda med allting säger de och vill bara ha det lugnt, skönt och tryggt. De har inga behov av några ytterligare utmaningar utöver det som Anna, Erika och Sara erbjuder dem i den lilla undervisningsgruppen. De första veckorna i storköket stördes de av att behöva blandas med elever från andra program. Det var en ny situation för dem. De kom dock över detta ganska snabbt, men det märktes att de kände någon slags utanförskap till eleverna på de vanliga programmen som de kallar de nationella programmen. De vill helst inte göra någonting tillsammans med andra, utan de vill vara i sin trygga lilla grupp.

”Jag vill inte gå i den här jävla CP-gruppen mer”

Boel är den enda i gruppen som öppet visar att hon periodvis mår dåligt av att exkluderas i den lilla gruppen. Hon pratar ibland om riktiga och oriktiga betyg. ”Det vet du väl för fan att vi aldrig kan få några riktiga betyg här” (ht03:7), säger hon till Kea. Senare samma kärnämnesdag när jag var med kom Boel inrusande och skrev på tavlan med stora bokstäver: *JAG ÄR ETT MVG-BARN = SANT* (ht03:7). Sen skrek hon högt i klassrummet: ”Fan, jag vill inte gå i den här jävla CP-gruppen mer, jag vill jobba istället och aldrig mer plugga på någon jävla skola” (ht03:7). Senare när hon hade lugnat ner sig och de satt och skrev berättelser

ifrån sina praktikplatser frågade jag om jag fick läsa hennes text. Då svarade hon ”ja, men du vet väl att jag har läs och skrivproblem” (ht03:7). Boel definierar in sig själv på ett negativt sätt i förhållande till vad hon kallar de riktiga programmen. Hon känner av ett utanförskap till resten av gymnasieskolan som blev tydligare i årskurs två då de för första gången blandade sig med elever från andra program. Detta upplevda utanförskap som framträder hos Boel, är en av nackdelarna med att ha de små grupperna konstaterar både Erika, Sara och Sture:

[...] det ser man på Boel att hon inte vill säga att hon går Yrk och jag var lite chockad för jag trodde att de på något vis fått det trygga första året därnere när det är så ombonat, det är så bra för dem tror jag. De har det så bra då. Men plötsligt så konfronteras man med alla grupper man möter i köket. Då märker man: är jag annorlunda eller? (ht03:1:22).

Det går inte att komma ifrån att om man går på ett IV-program eller om man går på ett nationellt program det är inte likgiltigt alltså. Det är lite jobbigt, man känner sig ibland som en andra klassens studerande när man går ett IV-program (vt03:10:2).

Vissa skäms, de kallar sig själva för IV-barn. Och det är pinsamt, vill inte vara med på skolfotograferingskortet till exempel för då kan alla se att man går där. Annars kan man ju kanske försöka mörka det lite grann eller så. Om jag pratar allmänt om de här grupperna, det är känsligt som attan att de går där (vt04:5:6).

Samtidigt konstaterar de att för de flesta av eleverna som går i de små grupperna på IV så fanns inget annat alternativ när de slutade grundskolan. ”[...] jag kan ju som sagt tänka att problemet har inte uppstått här”, säger Anna (vt03:6:10). Min tolkning av varför Boel mår dåligt periodvis av att tillhöra en YRK-klass är att det dels beror på personliga orsaker, men att det också har att göra med att hon är den enda i gruppen som umgås mycket med kamrater på nationella program och att hon då ofta jämför sig med dem. Boel berättar i december att hon har varit trött på kärnämnen, på matlagningen i metodköket och på gruppen den senaste månaden. Hon trivs inte med de andra tre flickorna i gruppen och har alla sina kompisar på vad hon kallar ”riktiga program”:

[...] för tillfället är jag lite trött på allt i skolan, just nu känns det som om jag bara bråkar. Jag kommer in i sådana perioder. Jag är trött på både läsningen och matlagningen och allting, vet inte vad som hänt men just nu tycker jag allt är tråkigt och jag trivs inte med min klass heller. Vi är inte ovänner men tjejerna är inte direkt folk som jag valt att umgås med. Jag går inte ihop med någon av tjejerna, inte någon. Det är väl i så fall killarna som jag valt att umgås med (ht03:5:21-22).

Jag har ju kompisar, jättemånga kompisar som går barn och fritid. Man hör ju dem, att de ska åka på klassresa. Man hör dem, att de beställt resa och bara jaha, vem ska jag beställa resa med [...] jag skulle bara vilja ha någon i klassen som passar mig, någon jag skulle kunna dela tiden med. Jag tänker på allt, jag tänker på studenten, på vår resa, nej jag känner att det inte är så kul, studentbalen och studenten och allt (ht03:5:23).

När Boel jämför sig med sina kamrater och vad de har läst på de nationella programmen får hon en panikkänsla över att hon inte har någon koll på vad hon gjort och lärt sig i kärnämnen:

Jag vill veta vad jag gjort och ska göra på ämnena. Jag känner att jag inte har koll på vad jag gjort på 1 1/2 år, vad jag lärt mig. Det känns som om jag bara går här och läser lite [...] Jag känner att jag inte lär mig någonting. Jag kan säga själv att jag kanske inte är så himla mottaglig för att vilja lära mig heller (ht03:5:22-23).

Hon poängterar dock att det ändå inte hade varit ett alternativ för henne att gå på ett nationellt program.

”De saknar en helhetsbild”

Sara fungerar alltid som arbetsledare i storköket. Det är en mängd olika arbetsuppgifter som ska utföras där. Oftast är det två olika varmrätter, sallad, två eller tre olika varianter av vegetariskt och olika dieter för allergiker. Eleverna utför i princip tilldelade arbetsuppgifter som de får av Sara på morgonsamlingen, vilket de gör bra. De har dock ingen överblick över helheten och visar inte intresse för att hjälpa varandra när de har utfört sina arbetsuppgifter i storköksproduktionen:

[...] det är svårt för dem att få en helhet, de vet vilka rätter som ska ut men de som gör normalkosterna ute vet nog inte så mycket om vad som händer i dietköket. Och de som är i grönsakerna och disken de sköter sitt och vet inte så mycket om vad andra gör. Jag har frågat om det flera gånger, skulle du kunna se 'oj, nu behöver Kea en varm kantin att hålla upp såsen i, skulle du kunna se att nu behöver han det, nu kan jag springa med', 'nej det kan jag inte' säger Boel 'för jag har precis bara fullt upp med det jag ska göra'. De saknar en helhetsbild, att de liksom ser mer än sitt eget (vt04:1:17).

Mentaliteten hos eleverna är att när de har gjort sina arbetsuppgifter så är de klara och kan gå och röka, fika eller gå hem. Det enda undantaget enligt Sara är Kaj och ibland Kea. Kaj tar ett större ansvar för helheten och har en bättre överblick än de andra:

[...] han har fått en helhetsbild och kan hjälpa sina kompisar. De andra gör sitt och så sätter de sig när de är färdiga. Och den mentaliteten tål inte jag. Då blir jag jättearg. Och det är jag fortfarande jättearg på att när de har gjort sitt och det är någon som är kvar längre i disken så säger de, nej men Sara det blir rättvist ändå för när jag diskar får jag vara kvar längre så därför går jag nu (vt04:1:19).

Den här mentaliteten är något som Sara ser som en av sina huvuduppgifter att förändra under den resterande gymnasietiden. Om eleverna ska kunna fungera i storkök i det riktiga arbetslivet, måste de enligt Sara lära sig att det är ett teamarbete där man jobbar tillsammans och har ett gemensamt ansvar. Trögheten med att få eleverna att ta mer ansvar utan att de direkt blivit tilldelade arbetsuppgifter upplevde Sara som väldigt jobbigt de sista två måna-

derna på höstterminen. Hennes höga förväntningar efter den fantastiska terminsstarten byttes mot en upplevelse av besvikelse veckorna före jul:

[...] jag har en förväntan om att de väldigt snabbt skall bli mer självständiga, att de väldigt snabbt ska kunna ta mer ansvar. Men det är inte så. Något är det alltså som gör att jag är besviken på slutet av hösten. Jag ser inte att vi kan göra svårare saker och jag trodde väl kanske att vi skulle kunna göra lite svårare saker snabbare eftersom det gick så himla bra i början [...] De här eleverna ser väl inte sina framtida mål så tydligt. Åtminstone så uttrycker de ju inte det [...] jag ska inte säga att det har blivit totalsvart, det är mycket i mitt huvud bara tror jag. De har blivit snabbare färdiga med saker och ting alltså de har lärt sig saker under hela hösten. Det går fortare att bli färdig med städning och sådant efter måndagen men sen är det det här då, jaha, har de varit i matsalen och tittat i värmeskåpet ifall det står några matrester kvar där, det här om man tänker en grej till, problemet är att jag måste alltid efterkolla (vt04:1:18).

Saras frustration hade även att göra med en period av högre frånvaro för flera av eleverna vilket beskrivs i nästa kapitel.

”Efter jul var det tungt som sjutton att vara lärare”

Det blev en hastig vändning och en helt förändrad situation i gruppen under höstterminens senare del. Från vad Sara hade betecknat som en fantastisk terminsstart med en god stämning och hög motivation hos eleverna så förändrades situationen i gruppen successivt och under några veckor i januari kändes det som att gruppen var på väg att lösas upp. ”Efter jul var det tungt som sjutton att vara lärare” (vt04:4:25), konstaterar Sara. Förändringen i gruppen började i november och höll i sig fram till sportlovet. Så här berättar Sara om den tiden:

Vi har haft en period under året som var väldigt tung. En del frånvaro och svårigheter för gruppen att gå in för skolarbetets teoretiska delar. [...] Två elever hade högre och högre frånvaro, det resulterade i stor irritation i gruppen. Min planering sprack ofta på måndag morgon och eleverna var aldrig säkra på hur stor deras arbetsbörda skulle bli. De upplevde situationen som orättvis. [...] Det gjorde det svårt att skapa samhörighet i gruppen. Vid vårterminens början var det en riktigt jobbig period. Eleverna var oerhört trötta och dåligt motiverade. Dessutom fick vi två avhopp i klassen (vt04:7:5-6+10).

Det var cirka två månader som präglades av denna stora irritation i gruppen, som Sara beskriver ovan, med dålig stämning, konflikter mellan eleverna och en högre frånvaro än tidigare. Min tolkning av situationen var att en av de utlösande faktorerna till detta var att Karin började ha en väldigt hög frånvaro den senare delen av höstterminen. Denna frånvaro retade de övriga i gruppen sig på och konsekvensen av detta blev att både Boel och Jan kom för sent ofta eller uteblev helt, ett beteende som de inte hade haft tidigare under hösten. I storköksproduktionen var detta beteende frustrerande för Sara och för de elever som var på plats. Sara visste aldrig innan hur många medarbetare hon hade och de 400 portionerna skulle vara färdiga samma tid oavsett hur många elever som var på plats. Så här beskriver Sara en dag då

hon höll på att tappa kontrollen över situationen när bara två elever var där 8.00 och ytterligare tre släntrade in efter genomgången när hon redan hade försökt fördela arbetsuppgifterna:

[...] de andra tre kom lite senare och då tappar man kanske en kvart, tjugo minuter arbetstid för att man måste vänta. Och det är ju jättefrustrerande. Det kan jag också bli helt vansinnig på, det är jag riktigt arg på känner jag och jag kan inte ställa mig och råskälla fem i halv nio på de sölkorvarna som inte kommer i tid (vt04:1:17).

Karins närvaro blev mindre och mindre och efter jul var hon knappt i skolan alls. I samband med detta började också Louice avvika från undervisningen regelbundet. Louice upplevde att Karin var hennes enda vän i gruppen och när hon inte var där hade Louice inte heller någon drivkraft att ta sig till undervisningen. Anna berättar följande i slutet på november: ”Jag har ju inte fått det så som jag vill i gruppen (syftar på senare delen av höstterminen). Karin är inte trygg i gruppen. Hon känner sig inte som en del av gruppen överhuvudtaget. Och Louice slits mellan gruppen och Karin” (ht03:2:16). Sara berättar att hon känner sig maktlös inför denna nya situation med två elever som har högre och högre frånvaro:

Det har kommit i december (syftar på deras höga frånvaro). Jag ringer hem och Anna ringer hem, 'ja jag kommer' säger Louice och så kommer hon inte. Jag har legat jättemycket och tänkt på det innan jullovet och jobbat färdigt i huvudet med detta och känner ju att man blir så maktlös, för jag kan inte alls påverka detta själv. Det är liksom inte jag som kan bestämma om de ska komma eller inte (vt04:1:12).

Den stora frånvaron skapade en allt större irritation hos de övriga fem som fick en mycket större arbetsbelastning i storköksproduktionen. Under några veckor var det en ganska obehaglig stämning i gruppen där de fem elever som fortfarande hade hög närvaro öppet pratade illa om Karin och Louice. Detta yttrade sig framförallt under kärnämnesdagarna eftersom köksdagarna var väldigt intensiva med ett snävt tidsschema att hålla och mindre tid till att prata med och om varandra. Anna blev upprörd och illa berörd över hur eleverna uttalade sig om varandra på hennes lektioner vilket ledde till en stor konflikt mellan henne och framförallt Kea och Boel:

Boel uttryckte öppet i klassrummet att hon ogillar både Louice och Karin och förra veckan var det vid ett tillfälle en väldigt hetsk stämning mellan dessa tre flickor, något som inte har inträffat sedan den första höstterminen. Kea spädde på situationen genom att öppet smutskasta Karin inför gruppen. Anna tappade fattningen för första gången under sitt år i gruppen och blev så arg och upprörd över deras beteende att hon började gråta öppet. Detta var en ny situation för eleverna som påverkade dem starkt och efter denna händelse uttalade de sig inte så öppet negativt om varandra mer (vt04:6).

Karin hade berättat ganska tidigt på hösten för både lärarna och mig vad hennes frånvaro berodde på. Hon var gravid och var redan mentalt inställd på att lämna gruppen och ta ett

långt studieuppehåll för att vara hemma med sitt barn och sedan återuppta gymnasiestudierna. Så här berättade hon själv om sin höga frånvaro:

[...] det var i början av graviditeten så jag var väldigt trött och hängig. [...] Ja, jag trivs ju väldigt bra med lärarna och sen så vill jag ju ha någonting att göra. Fast nu har jag ju inte orkat, fast jag är sugen på att gå färdigt det här i varje fall (syftar på att hon vill återuppta sina gymnasiestudier efter mammaledigheten) (vt04:2:20-21).

Karin var väldigt tydlig med att vi inte fick nämna något om hennes graviditet för de övriga i gruppen vilket innebar att det inte fanns någon möjlighet för de övriga i gruppen att förstå varför hon var borta så mycket och att lärarna tycktes acceptera hennes höga frånvaro. Efter sportlovet tog Karin studieuppehåll och några veckor senare lämnade även Louice gruppen. Karin ville själv komma och säga adjö till gruppen vilket hon gjorde en dag då jag också var på plats:

Karin kom till skolan och besökte gruppen för sista gången idag. Hon var med en timma och fikade. Det verkade som att hon var helt utanför gruppen, hon pratade knappt med någon annan än oss vuxna. Bra och starkt av henne ändå att hon ville komma och säga adjö till gruppen, det var hon själv som ville komma enligt Sara. Gruppen har fortfarande ingen aning om varför hon ska sluta. Den enda av ungdomarna som hon har förtroende för och som vet är Louice (vt04:6).

Jag hade en sista intervju med Karin några veckor efter att hon hade slutat. Louice träffade jag aldrig mer, hon ville inte träffa gruppen, lärarna eller mig mer. Sara upplevde att Louice skämdes för sitt beslut att sluta. Louice avhopp upplevdes som det första stora misslyckandet för Anna och Sara. Karins studieuppehåll var inget som de kunde påverka, men Louice avhopp var något de funderade en hel del över. ”Var det något vi hade kunnat göra annorlunda?” var en fråga de ställde sig. Annas reflektion angående Louice avhopp var följande:

[...] det påverkade henne naturligtvis att Karin var borta så mycket för hon ville inte gå hit själv. Och de kollade med varandra om de skulle gå, de var borta samtidigt. Och det märkte ju de andra och det blev en sådan irritation mot henne eftersom Karin var borta mest. Louice klarade inte den här irritationen hon kände i gruppen. Louice känner ju av och tolkar in stämningar [...] jag tror inte att Louice klarade av disharmonin som blev. Jag tror att hon for väldigt illa [...] Louice kom i kläm på något sätt, någon lojalitetskonflikt [...] det är det dilemma jag upplever hela tiden, att få dem att fungera tillsammans (vt04:4:35-36).

Senare fick jag veta att både Karin och Louice återupptagit sina studier tillsammans ett och ett halt år efter sina studieuppehåll och att de i skrivande stund går sitt tredje och sista år på gymnasiet.

”Alla gör framsteg hela tiden”

Turbulensen och irritationen i gruppen avtog i samband med att Karin och Louice tog studieuppehåll. Det blev en harmoni i gruppen framförallt i storköksarbetet där eleverna ställde in sig på att de bara var fem köksarbetare som själva skulle klara av den produktion som de tidigare hade varit sju för att utföra: ”De blev mer motiverade att ta ett större ansvar, och accepterade den tyngre arbetsbördan som naturlig [...] de fem som var kvar var relativt trygga med varandra” (vt04:7:6+10). Sara konstaterade också att: ”[...] nu är de ju glada och positiva igen [...] det kom en ny ro över dem” (vt04:4:24-25). Jag upplevde också positiva förändringar hos eleverna under våren, framförallt i storköksarbetet såg jag att eleverna tog ett allt större ansvar, att de började fungera mera som ett arbetslag och att de flesta i gruppen fick en bättre överblick över vad som behövde göras. Det skall dock poängteras att det fortfarande var Sara som planerade och fördelade arbetsuppgifterna. Saras mål var att de i årskurs tre skulle klara av att själva hålla i hela planeringen och fördela köksarbetet. Det kändes också trevligt att vara där och eleverna uppskattade att jag deltog. Jag var dock fortfarande tveksam inför om de skulle lyckas med att klara några kurser i kärnämnen, men jag kunde se en viss attitydförändring även här i till exempel arbetet med att klara årskurs nios nationella prov. Här följer ett utdrag ur några dagars fältanteckningar ifrån vårterminen:

Var med i storköket hela dagen. De fyra elever som var på plats producerade mat till skolbarnen. Menyn var minestrone-soppa och fyra varianter av dietmat och olika rätter för allergiker av olika slag. Dagen såg ut såhär: Genomgång och uppdelning av arbetsuppgifter. Sara är helt suverän på att ha dessa genomgångar och får alla att lyssna – vilken intensitet, vilken pedagog hon är. Sen skötte de sina uppgifter i princip helt självständigt. Efter genomgången har de exakt två timmar på sig innan alla 400 skolbarn kommer och äter mellan 10.30-12.20. Det märks att de fortfarande stimuleras av denna riktiga arbetssituation och att de är måna om att det de gör ska bli bra och att det ska smaka gott för barnen och andra som äter i matsalen. Jan och Kaj klarar att arbeta helt självständigt och vill prestera ett gott resultat. Det vill även Sabina, men hon har ingen överblick, utan måste handledas av Sara hela tiden. Det som känns konstigt med henne är att hon nästan aldrig tar några egna initiativ utan hon blir stående när hon är färdig med något och väntar tills Sara delegerar ut en ny uppgift. Hon klarar av de utdelade uppgifterna men saknar själva överblicken. Kaj tar snabbt tag i sina uppgifter som är att göra alternativsopporna och sköta disken. Det är mycket att hålla reda på för honom, det finns glutenallergiker, sådana som inte tål rött, morötter, mjölk, ägg, några äter inte fläsk och några är vegetarianer. Han tar denna uppgift på mycket stort allvar väl medveten om att barn faktiskt kan bli sjuka om han blandar fel i fel soppa! Jan står för brödbaket vilket han också klarar helt själv. Efter cirka en timma släntrar Kea in efter att ha försovit sig. Efter några minuter är han dock inne i arbetet och jobbar mycket effektivt efter instruktioner från Sara. Sara berättar för mig att han alltid reagerar så för att liksom kompensera och gottgöra när han har kommit för sent. Jan och Kea serverar barnen och sköter detta strålande, vilken överblick de har över när olika saker börjar ta slut! Kea överraskar också med att hela tiden ha koll på att det ser snyggt och rent ut runt maten, han springer och torkar stup i ett och serverar. Trots allt så är det Sara som har den totala överblicken, det är något som hon själv säger att hon har svårt att släppa till eleverna. Idag överraskar de dock med att själva ta tag i städningen utan att hon behöver säga någonting. Några veckor senare var jag med hela dagen när de jobbade med kärnämnen med

Anna. Hon börjar fortfarande dagen med att ta kontakt med varje person och är mycket noga med att se varje individ i ögonen innan de startar på morgonen. Första timman pratade de om datorspelande och om hur de tror att det kan påverka människor. Sen jobbade de med det nationella provet i Svenska för åk 9, detta gjorde de mycket bra och alla försökte göra sitt bästa även om några av dem hade stora svårigheter. Anna är övertygad om att alla utom Sabina kommer att klara att bli godkända i grundskolans svenska kurs innan de slutar gymnasiet. Några dagar senare var jag med i storköket hela dagen. Fyra av de fem som fortfarande finns i gruppen var på plats. Jan var sjuk. De andra var mycket punktliga idag vilket de har varit sedan de två flickorna tog studieuppehåll. 08.00 kunde Sara köra igång med sin genomgång. Dagens schema såg ut såhär: 8.00-8.15 genomgång, 8.15-9.30 matlagning, 9.30-9.50 rast, 9.50-12.15 matlagning, 10.15-12.15 klasser kommer och äter hela tiden. Dagens rätt var stekt, gratinerad falukorv med rotfrukter och sås + sallad och apelsinklyftor. Kea, Kaj och Boel fixade korven och potatisen. Sabina gjorde vegetariska rätten + diverse rätter för olika allergiker + salladen. Kea skötte serveringen nästan helt själv idag. Det gjorde han helt suveränt. Vilken blick han hade för vad som behövde göras och på alla de olika rätterna till allergiker och vegetarianer. Han var också väldigt mån om att det hela tiden såg rent och snyggt ut! Han upplever detta som en viktig arbetsuppgift och vill verkligen att alla ska bli nöjda. Alla i gruppen var serviceinriktade, trevliga och snabba och skötte sina arbetsuppgifter perfekt. Städning och disk fixade de också helt själva, vilken dag!!! För första gången på 1 1/2 år fick jag också en mer personlig kontakt med Sabina. Hon såg glad och avslappnad ut och pratade om att hon hade varit iväg i Skåne och dansat folkdans hela helgen med ett gäng som hade åkt i en folkvagnsbuss dit. Hon har aldrig berättat något så personligt för mig tidigare (vt04:6).

”Allting fixar sig liksom i arbetssituationen”

Sara upplevde att eleverna utvecklades mycket i köksarbetet den senare delen av vårterminen. Det hon var mest överraskad över var att de började få en bättre överblick på vad som behövde göras och att hon inte behövde kontrollera att allt köksarbete utfördes, ”allting fixar sig liksom i arbetssituationen”, sa hon och fortsätter: “[...] det har gått uppåt, uppåt, uppåt igen, nu är det så att om jag säger ’Jan det är dags för dig att gå in och sätta på diskmaskinen’, då är det ’ja, det gjorde jag för länge sedan’. De har fått mycket, mycket mer överblick” (vt04:4:26). När jag intervjuar Sara i slutet på april är hon helt uppslukad och upprymd av hur fantastiskt allt har varit i storköket tillsammans med gruppen den senaste tiden:

[...] igår var en helt fantastisk arbetsdag, en harmoni, ingen stress, inget jäkt, inget ’tre minuter kvar, ut med maten’, utan koll på alla tider, allting funkade, det var jättebra och ingen utav dem kollar på klockan. Jag har ju alltid fått vara allas klocka annars. Men nu är det som att de har fått i sig dagens rytm. Nu kan jag säga till vid åtta, det är bra om det är färdigt vid tio. Detta kan varmhållas en halvtimme. Nu har vi tid att flytta över det från de formarna till de formarna. Det är som att de har fått in den här rytmen, man vet precis hur arbetssituationen är, man kan byta diskmedel i diskmaskinen, man vet vad som händer när den tjuver och vad man ska göra med diskmaskinen då, eller så frågar man Kea eller Jan, eller så frågar Kea någon av mina kollegor. För allting fixar sig liksom i arbetssituationen, utan att jag måste hämta någon kollega till exempel (vt04:4:26-27).

Något som var tydligt att eleverna lärde sig i storköksarbetet under våren var att samarbeta. De upptäckte själva att om de hjälpte varandra så blev de färdiga fortare med det arbete som skulle utföras. Det krävdes också ett större samarbete om de skulle hinna få fram all mat i tid nu när de bara var fem köksarbetare. Tidigare agerade de som individualister och var mest intresserade av att utföra sina egna arbetsuppgifter som de blivit tilldelade. Även Sabina ingick nu i denna arbetsgemenskap där de hjälpte varandra i konkreta storkökssituationer. Här följer Saras beskrivning av detta:

[...] nu börjar de kunna ha koll på varandra [...] någon kom utspringande med ett tomt ostfat och 'mer ost!' och det var Sabina, som aldrig är sträng, men hon var sträng igår, med ögonbrynen 'MER OST!' och då blev grabbarna, 'jepp, hur mycket ska vi göra?' och så blev det ett samarbete kring den här snabba ostskärningen där två människor fattade att det går snabbare om någon hämtar fatet, någon hämtar mellanläggsbladen som man ska lägga mellan de här ostskivorna, och någon lägger upp ostskivorna. Det bara fräste till, så var det outtalat samarbete. Och snabbt var den där osten ute i matsalen igen (vt04:4:28).

Sara upplevde att även de teoretiska momenten i karaktärsämnena fungerade mycket bättre för de här eleverna när de gjorde dem tillsammans i skolan. Eleverna visade fortfarande ett väldigt motstånd mot att läsa de teoretiska momenten hemma och läxor var fortfarande något de hatade och hade dåliga erfarenheter av sedan grundskolan:

[...] vi jobbar med det tillsammans. Och det fungerar mycket bättre när vi gör saker tillsammans. Och varvar det hela tiden. Och jag tänker lite på Kaj där att det där de ska göra hemma, nej det blir inte gjort. För då finns ingen energi till det alls (vt04:4:31).

När de arbetade med de teoretiska momenten tillsammans lärde sig eleverna mycket faktakunskaper som de bör kunna för att bli godkända i karaktärsämnena. Det är en undervisningsform som jag själv skulle benämna som en kombination av dialog och erfarenhetsbaserad pedagogik. Sara belyser olika teoretiska områden och faktakunskaper och diskuterar dessa tillsammans med eleverna. I diskussionerna var det en tydlig koppling till deras erfarenheter från storköksproduktionen för att det skulle bli ett meningsfullt sammanhang för eleverna. Sara beskriver det såhär:

[...] då sitter jag med dem och så säger jag 'vad betyder cerealier?', 'ja, det är mjölprodukter, spannmålsprodukter', 'vad har man när man bakar bröd?', 'jo, man har mjöl'. 'Kan jag säga till dig att om du äter leverpastej och du äter grovt bröd, eller om du lägger det på grovt bröd, får du i dig mycket b-vitamin då?', 'ja', 'är det bra att veta det, om du ska laga mat till dagisbarn, kan du ge dom lite leverpastej ibland då, eller baka lite grovt bröd till dom ibland?', 'ja', och varför är det så himla bra att äta grovt bröd? Det har vi pratat om massor av gånger, vilken annan del utav kroppen är det viktigt för då? 'tarmen och ja blodet, syretransporten'. Då vet de ju redan. Det gäller att knyta ihop det så att de får någon slags matkunskap... varför sätter vi potatisarna i kokande vatten? Varför kokar vi dem precis lagom? Varför har vi inte i dem i flera timmar innan vi tar upp dem? Jo, det är för att annars så försvinner ju c-vitaminen. En skrumpen potatis och en skrumpen

apelsin har inte så mycket vitaminer. Det är att visa på det logiska hela tiden. Varför serverar vi färska grönsaker? Varför kokar vi inte ihjäl morötterna eller varmhåller dem i mer än två timmar (vt04:4:34).

En annan av Saras strategier är att eleverna ofta får skriva små redogörelser för vad de gör under tiden som de arbetar praktiskt på tisdagarna. Hon upplever att eleverna tar detta på största allvar och att hennes skriftliga respons är viktig för dem. Ytterligare ett moment hon har lagt in på tisdagarna är att hon ger eleverna omdömen på det praktiska arbete som de utför:

[...] varje tisdag så får de ett betyg, ett till tre på deg, kan de jobba självständigt med att göra en deg, förstår de instruktionerna? De får ett samlat betyg på utförandet av bakkingsuppgiften. Plus att de får ett betyg på det färdiga resultatet, på själva bullen eller kakan eller limpan eller vad det är, sen skriver jag alltid till någonting, och det får de alltid ta del av och de upplever det som väldigt positivt. Sedan integrerade jag frågor, när de hade jästid så fick de en fråga eller några uppgifter de skulle göra, det var inget knorrande [...] Kaj var väldigt stark idag med att läsa och göra frågorna på rekordtid. Han hade inga problem med vitaminkapitlet [...] Då är han så motivationsstyrd. För ska han göra det hemma? [...] Det går bra att varva en teoretisk uppgift i det praktiska, man gör det redigt och lämnar in [...] Det är jätteviktigt, det är en oerhört viktig del av uppgiften, att ge pappret till läraren och visa vad man har gjort för att få bekräftelse (vt04:4:29-30).

Intressant i citatet ovan är också Saras upplevelse av att eleverna förändrats under sin gymnasietid och nu inte är lika negativa till att testas med till exempel olika frågor och uppgifter de ska lämna in.

”De har lugnat sig och blivit mer fokuserade på arbetet”

Trögheten, tröttheten och elevernas låga motivation i arbetet med kärnämnen fortsatte på Annas lektioner men det blev ett lyft även där under vårterminens sista månader: ”[...] det har varit en långsamt uppåtgående kurva kan jag säga efter jul, sedan får man konstatera det igen och igen att de fungerar olika i köket och i teorisalen (vt04:4:29). Det mest positiva enligt Anna är att det är ett lugn, en harmoni i gruppen, de tre sista månaderna på vårterminen och att några av eleverna har blivit mer fokuserade på arbetet: ”Det handlar hela tiden om att tro på dem och deras förmåga långt mer än de själva gör.” (vt04:7:9-10), konstaterar Anna. Det tydligaste exemplet på att eleverna blivit mer fokuserade på arbetet med kärnämnen har Anna upplevt i matematikundervisningen. Där har gruppen under en längre period under våren arbetat med ganska abstrakt matematik som ingår i gymnasiets A-kurs vilket var omöjligt att genomföra under det första året:

Vi bestämde tillsammans att vi skulle ägna oss åt ekvationer och variabler under hela vårterminen. Mitt syfte med det var att överbevisa dem om att de faktiskt kan klara mer än de själva tror. Det har krävts stort tålamod, många olika infallsvinklar, humor och envis-

het för att lyckas få dem att hålla ut till slutet. I provsituationen låste det sig för flera av dem och det fick mig att fundera över vilka förutsättningar som skapades i den stunden. De har alla negativa erfarenheter av prov och de gick in i sina reaktioner utifrån gamla misslyckanden. Några elever fick ett nytt försök att klara uppgifterna, men med andra förutsättningar. De fick sitta med mig en i taget, där min roll var att hjälpa dem hålla sitt lugn och inte stressa upp sig. Det hela lyckades och de klarade att lösa även svåra ekvationer och problemlösningar. Det var en riktigt härlig stund när vi konstaterade att de fyra som varit med på området också klarade kunskapskraven. Min uppfattning var att de var verkligen nöjda med att det gått så bra (vt04:7:12).

Boel bär på en aversion mot matematik med många års erfarenhet av att ständigt misslyckas. Ända fram till nu har hon varit övertygat om att det är ett ämne som hon aldrig har lyckats med och som hon aldrig kan lyckas med. Hennes självförtroende har vuxit under våren när hon nu plötsligt ser att även hon kan lyckas i matematik:

[...] man kan tycka 'varför ska de räkna ekvationer', men vad mycket positivt det har gett. Det är som hjärngympa och vi försöker koppla till matexempel [...] hon har vrålat och varit arg och bara gått ut innan...och svurit och sådant för att det bara inte gått. Och så kommer jag in på fredagarna nu, då släpper hon inte sitt mattepapper utan hon sitter kvar och så ser man i ögonen på henne att det helt plötsligt finns en styrka i blicken hos henne, så kommer man ihåg föräldrasamtalet som vi hade innan jul, när vi bestämde att vi skulle ha extra matte hela terminen. Vi har ju inte behövt ha det en enda gång (vt04:4:31-32).

”Det är ingen idé”

Eleverna upplever själva att de behärskar de arbetsuppgifter de ställs inför även ute på riktiga arbetsplatser när de gör praktik. De har fått goda omdömen av sina handledare och flera av dem har fått sommarjobb på sina praktikplatser. Praktiken har fungerat otroligt bra för alla elever utom för Jan vilket bekymrar både Sara och Anna. ”Det är någonting som gör att han inte vågar vara på arbetsplatserna” (vt04:4:40), säger de i intervjun i slutet på april. De senaste praktikperioderna har Jan knappt varit där överhuvudtaget, samtidigt är han en av dem i gruppen som har minst frånvaro hos Anna och Sara. ”Han är ju så duktig”, säger Sara angående hans arbetsinsatser i storköket. Gruppen är en stor trygghet för Jan och där är allt bra som det är säger han. Att ta steget och göra praktik ute i arbetslivet är komplicerat för Jan och han är också den enda av eleverna som aldrig har haft något sommarjobb. Jan har en stor integritet och berättar aldrig för mig Sara eller Anna om hur han egentligen känner innerst inne. Under det första året hade han inga framtidsplaner alls. Det känns som att han inte vågar tro att det kan gå bra för honom. Att det är bättre att inte ha några förväntningar för då slipper han också bli besviken. Under vintern växte Jan och han uttryckte också för både mig, Sara och Anna att han nu hade två stora mål inom en snar framtid, att göra lumpen och att ta körkort. Båda dessa saker var något han verkligen såg fram emot, men tyvärr blev det inte så och när han gick ut gymnasiet ett år senare hade han fortfarande inte lyckats klara teoriprovet till körkortet. Jag är helt övertygad om att det inte handlar om att han inte har

kunskapen. Det är hans dyslexi som gör det problematiskt. I körkortsteoriprovet är det väldigt små nyansskillnader som Jan har svårt att uppfatta och därför misslyckas han gång på gång med att klara det. Han vill inte heller åka iväg till en större stad 10 mil bort där det finns möjlighet att avlägga teoriprovet muntligt. Upplevelsen jag får är att han skäms för sina läs- och skrivproblem. Sara oroar sig mycket för hur det kommer att gå för Jan efter gymnasiestudierna. Det största problemet anser hon är att han avviker från praktikperioderna som kan vara ett första steg in i arbetslivet. Sara berättar följande i slutet av april:

Hur ska vi kunna hjälpa honom att komma till en arbetsplats om han inte vill arbeta? Skolan är känd mark och trygg mark, där kan han vara. Han kommer ju och jobbar på måndagar, han kommer ju aldrig för sent. [...] Nu hade han frånvaro idag. För nu läste han tydligen upp till teoriprovet på fordonsteoriprovet som han skriver imorgon. Och Kea sa ju det, på lektionen sa han det, till de andra ettorna, 'ja han har ju skrivit det två gånger och misslyckats, och nu är det tredje gången.' [...] Och så militärtjänsten. Han var där en halvtimme och sen fick han åka hem. Så det blev ju ingenting [...] Det var de två sakerna han såg fram emot, han ville mönstra och ta körkort [...] Det var första gången han sa att han hade någon livsplan [...] fast nu säger han ju inte det längre., han vågar inte tro det. Han har så lite framtidstro. Idag sa Kea, ja, nu har jag sommarjobb, jag ska vara på mammans avdelning. Och sköta lördagarna och söndagarna med fikat i deras lilla kök i deras avdelning. Och då ska jag laga mackor och koka kaffe mellan klockan åtta och ett, sju och ett. Varje helg hela semestern. Och Boel har sommarjobb och Kaj har sommarjobb på fabriken. Sabina har inget sommarjobb. Jan har inget heller. Det är ingen ide säger han. [...] det är honom jag mest funderar på. Var hämtar han sin styrka? Vem stöttar? Och hur? Han har ju ingen pappa. Och när man är en så stor tonåring och inte har någon pappa så är nog inte det så lätt [...] och det finns ingen sådan i hans liv, sådär nära., extrapappa eller så. Och det finns ingen att följa med till något jobb heller [...] där känner jag att vi måste lägga lite krut, och stötta honom. Samtidigt är det så svårt, för han har en sådan integritet. Han har en väldigt stark integritet. Den dagen han skulle lätta sitt hjärta för någon, det är nog som att öppna en kran tror jag. Det finns jättemycket där inne som han bär runt på [...] vi har varit fundersamma om han skulle komma att fortsätta. Men jag tror att skolan är jätteviktig för honom (vt04:4:38-42).

”Vi känner oss båda väldigt nöjda med vad vi uppnått”

När Anna och Sara summerar det andra året känner de sig trots turbulensen i december och januari mycket nöjda med vad de har uppnått under läsåret. ”Det har ju gått väldigt bra alltså och så känner jag ju att vi har jobbat oss upp på något vis” (vt04:4:25) konstaterar Sara:

Nu när vårterminen är slut kan jag se bakåt och visst kan eleverna mycket. Gruppen har blivit samkörd. Eleverna har vidgat perspektivet och ansvarstagandet från den egna uppgiften till att även kunna se vad de andra gör och ge en hjälpande hand vid behov. Från början var de mycket störda över orättvis arbetsfördelning. Vissa blev färdiga fortare än andra och tog då fritt. De kunde inte se helheten. Nu gör man klart tillsammans, täcker upp för varandra och har koll på varandra (vt04:7:6).

Gruppen avslutade läsåret med att göra en utflykt tillsammans där jag också deltog. Kvällen innan ringde Sara och sa att det nog inte var någon idé att jag kom för hon trodde inte att

eleverna skulle komma nu när terminen var slut. Jag beslutade mig för att åka dit ändå och alla var på plats den tidpunkt de hade bestämt:

Med stor glädje konstaterade vi att samtliga elever mötte upp vid tidpunkten för avfärd. Vi hyrde en kanot, tog med fiskespön och hade en mycket trevlig dag tillsammans. Eleverna lärde sig naturligtvis något även denna dag. Matlagningsuppgiften bestod i att utan recept tillreda Chili con carne på stormkök. De samarbetade bra och maten blev väldigt god. Vi tar det som ett gott betyg på att skolan är meningsfull för dem, när de faktiskt följde med oss ut (vt04:7:12).

Sammanfattning

De första månaderna det andra året präglades av en entusiasm och glädje av att arbeta i ett riktigt storkök med produktionsansvar. Mest framträdande är att eleverna blir motiverade och lär sig när de upplever att situationer är på riktigt och ser att det de gör får direkta och verkliga konsekvenser. Eleverna lär sig bäst när de arbetar tillsammans med konkreta arbetsuppgifter mot ett gemensamt mål. En ny lärare, Erika, började undervisa i gruppen på onsdagarna. Eleverna accepterade henne direkt och de klarade också av att möta några andra lärare i olika tillval de hade under hösten. En tydlig attitydförändring har skett hos eleverna under deras gymnasietid vilket innebär att de blivit mer positivt inställda till lärare. Jag kan se att acceptansen för att möta nya lärare har ökat. Flera av eleverna har dock fortfarande en dålig självbild och tror inte att de kan lyckas i de teoretiska ämnena. En av eleverna visade öppet att hon periodvis mår dåligt av att exkluderas i den lilla gruppen. En annan av eleverna blev gravid och tog studieuppehåll. Detta innebar att också hennes kompis hoppade av och tog studieuppehåll. Månaderna före deras definitiva studieuppehåll avvek dessa två elever mer och mer ifrån undervisningen. Detta upplevde övriga elever som mycket störande och irriterande. Konsekvensen blev att också några av de andra eleverna skolkade periodvis. Min slutsats av detta är att små lärandegrupper kan vara en skör konstruktion där marginella förändringar kan få drastiska konsekvenser för enskilda individer. Efter avhoppet blev det en harmoni i gruppen och de fem elever som var kvar började successivt att arbeta som ett riktigt arbetslag under vårterminen.

Tredje året i gymnasieskolan

Personal growth is deep learning (Max van Manen).

Det tredje och sista gymnasieåret arbetade eleverna med kärnämnen måndag, tisdag, onsdag och i storköket med karaktärsämnen på torsdagar och fredagar. Saras mål det här året var att eleverna själva skulle planera, leda och genomföra hela arbetet i storköket. I kärnämnen var målet att de skulle klara godkänt i grundskolans kurser och sedan ta så många A-kurser de

hann med. Här följer ett utdrag ur fältanteckningarna från en av de första dagarna det tredje gymnasieåret:

Var med i köket hela dagen. Sara började med en samling där hon gick igenom och fördelade dagens arbete. Alla var närvarande och såg mer harmoniska och intresserade ut än vad de brukar göra. Det kan bero på att höstens stora uppgift är att alla själva ska klara av att leda köksarbetet med de andra och se till att alla tider passas och att maten finns framme i tid ute i matsalen. Detta är en uppgift de aldrig tidigare har behövt bry sig om, tidigare har det bara varit att jobba på med arbetsuppgifter som Sara har fördelat. De frågar ganska mycket vid genomgången, framförallt det som gäller hanteringen av maten för dem som har allergier av olika slag. De är mycket medvetna och måna om att ingen av allergikerna ska fara illa p.g.a deras hantering. Frågorna rör vad som händer om en glutenallergiker får i sig gluten om en morotsallergiker får i sig morot osv. Sara börjar med att fråga hur många bullar som de tror behöver bakas till barnen. Mängden bullar som de tror behövs kommer de sedan fram till tillsammans. De är mycket självständiga nu och sköter sig i princip själva. Vilket ansvar de visar. En ny kille är med och arbetar i köket nu sedan i maj. Det är en särskoleelev. Hans uppgift blir att räkna 450 bullar vilket tar 1 ½ timme. Sedan tar det ytterligare några timmar för honom att skära alla bullarna. De andra i gruppen är justa mot honom, försöker hjälpa till och visar hur han ska göra. Maten de gör idag är soppa, de får göra fyra olika för att alla barn ska kunna äta. Kea och Boel serverar barnen, denna uppgift klarar de galant och de har en bra blick för när något börjar ta slut. Sabina sköter disken. Jan och Kaj fixar med bröd och soppa (ht04:7).

”Jag ska bestämma vad alla ska göra”

Hela produktionsansvaret flyttades över till eleverna under hösten. Målet var att eleverna successivt skulle klara ansvaret för matsedel, inköp, fördelning av arbetsuppgifter och att maten var färdig i tid i skolbispisningen. Detta nya stora ansvar var något som sporrade flera av eleverna: ”[...] vi ska planera våra egna fredagar nu... jag ska bestämma vad alla ska göra och beställa vad vi ska köpa in. Allt vad Sara gör kommer jag göra egentligen” (ht04:2:25), uttryckte en av eleverna. Efter några veckor gjordes ett schema där alla fredagar fördelades på eleverna. Kea var en av dem som först själv skulle få ansvara för en hel fredag. Han var mycket positiv inför denna dag och berättar att ”[...] du får välja vad du vill ha för mat, du måste skriva upp vad Sara ska beställa, sen får du dela ut arbetsuppgifter. Jag kan säga att Jan, du tar disken, Ville, du tar grönsakerna, Boel, du tar dieten och Kaj du står i matsalen. Det fixar alla” (ht04:6:31). Eleverna blev nöjda och växte under hösten när de kände att de behärskade hela storköksarbetet. ”Vi sköter oss så bra vi kan [...] Maten blev lyckad, eleverna (matgästerna) var glada och nöjda. Och maten var jävligt god faktiskt” (ht04:6:32), konstaterar Kea efter sin första fredag. Kaj konstaterar efter sin första fredag: ”Jag bestämmer allting själv. Jag bestämmer vad det ska vara för mat också. Det känns rätt lugnt nu när vi har jobbat in det. Det gick rätt bra faktiskt” (ht04:2:25). Sara konstaterar att eleverna växer när de får ett ökat ansvar och de klarar av höstens utmaningar på ett självklart och naturligt sätt:

[...] det här med att de planerar själva, det fungerar [...] Kea var väldigt bestämd när han var arbetsledare, den gör det och den gör det [...] de är trygga i köket och känner kökets rutiner, de klarar detta med lätthet [...] uppgifterna är självklara för dem på något sätt, de gör det med glädje och de kommer i tid och det är inga konstigheter (vt05:4:40-41).

Denna självklarhet Sara ser i det konkreta arbetet uttrycker Kaj så här: ”[...] det vet man ju att halv elva kommer alltid de första ungarna (matgästerna) och då ska maten vara ute, sen flyter det på” (ht04:2:31). Det fanns bara ett moment i storköket som flera av eleverna upplevde som obehagligt när de ansvarade för matlagningen. Det var tillagningen av mat till de barn som hade allergier av olika slag: ”Det är för mycket ansvar. Det är inte kul om man förgiftar en unge. Jag hörde på tv en gång att det var en unge som åt sådan där Marabou choklad, hon dog ju. Det stod inte att det var nötter i men det var det” (ht04:2:25), konstaterar en av eleverna. Även tillagningen av dieterna klarade dock eleverna att genomföra själva efter några veckor. Senare under hösten behövdes det ingen arbetsledare eftersom de flesta av eleverna tog ett gemensamt ansvar för det som behövde göras. Gruppen hade blivit ett riktigt arbetslag.

”Nu har vi ju bra teamwork”

En dag under hösten när jag var med under en hel storköksdag noterade jag att gruppen för första gången fungerade som ett riktigt arbetslag utan Saras anvisningar:

Dagens uppgift är att baka korv inlindad med bacon (600st), potatismos, sallad och rårivna morötter. Det fungerar perfekt. De agerar, arbetar och tänker som ett riktigt arbetsteam som utför en riktig arbetsuppgift. Ett exempel på detta var disken idag. De brukar gnälla om vems tur det är att diska och hur många gånger var och en har fått göra detta under terminen. Nu är detta inget problem längre. Idag sa Kaj helt spontant. ”Jag kan diska idag, det hinner jag med när jag är färdig”. Han har fått en överblick över sitt arbete och ser redan när dagen börjar hur mycket tid han har på sig och hur han ska disponera tiden. Kea sa direkt att han kunde hjälpa Kaj med disken så fort han var färdig med sina arbetsuppgifter. De arbetar som ett team och ser inte sina uppgifter enbart som något som ska göras och sen är det klart utan de ser till helheten och hjälper varandra så fort någon behöver hjälp. Sara var tvungen att gå iväg och ha samtal med en elev i en annan klass och hans föräldrar p.g.a att han drog kniv mot en annan elev igår. ”Jag kunde ju inte gå emellan heller för det är ju två muskulösa killar vet du”, sa Sara. När Sara var borta märktes det ingen skillnad, de skötte sig helt själva och jag gick runt och pratade med dem under tiden de arbetade. De ser så harmoniska och lugna ut och agerar som om det är en riktig arbetsplats. Allt fungerade perfekt och maten kom ut i rätt tid, de fyllde på när det behövdes och ställde upp för varandra. De såg ut som ett riktigt köksteam på en riktig arbetsplats. Ingen står och väntar när deras arbetsuppgift är slutförd utan de rycker direkt in och assisterar någon som inte har kommit lika långt. Vilket ansvar de kan ta och vilken överblick de hade över helheten. Att inte bara kunna se sig själv utan även andras behov. När Sara kommer tillbaka sitter de och fikar. Utan att hon ens behöver säga till dem börjar de jobba igen när de fikar färdigt. De tar tag i arbetsuppgifterna helt på eget initiativ. Alla fem är också glada och harmoniska och ler mot mig när

de träffar mig. Det finns en värme, harmoni och glädje över att klara och behärska situationen och över att vara här (ht04:7).

Någonting hade förändrats i deras förhållningssätt till varandra och det arbete som ska utföras i storköket. "[...] nu har vi ju bra teamwork" (vt05:4:35), konstaterar Kaj. Eleverna förklarar detta teamwork med den goda gemenskap som utvecklats i gruppen där alla nu accepterar varandra: "[...] vi har lärt känna alla i klassen, då kan man prata med dem och säga 'du får hjälpa till där, det behövs lite mer folk där', då går dom dit utan att säga emot" (ht04:6:27). Kea beskriver sin och gruppens utveckling i köksarbetet på följande sätt: "Man vill hjälpa de andra för att maten ska komma ut i tid. Ser man att det fattas arbetskraft så är det bara att gå dit och hjälpa. I ettan var det ingen som ville göra disken. Men nu är det ingen som säger emot, det flyter på" (ht04:6:31). Att det flyter på i köksarbetet är uppenbart för alla som besöker köket. Det finns en självklarhet i allt praktiskt arbete som eleverna utför. Sara konstaterar att de har utvecklat en riktig kompetens för att klara av storköksarbetet: "[...] han är ju fullt anställningsbar, jag skulle kunna anställa honom" (vt05:1:59). Eleven hon syftar på var en av dem som hade sämst självförtroende när han började på gymnasiet. Nu "kan han läsa ett recept, han kan göra maten, han kan rulla sina köttbullar, han har en kompetens. Nu kan han se att det inte är något fel på honom" (vt05:1:59). Eleven hon syftar på säger själv: "[...] nu är allting lätt [...] vi har lärt oss mycket. Vi har ett bra samarbete och om någon behöver hjälp så hjälper man den" (vt05:4:60+66). Sara konstaterar en förändring i sin egen undervisning: "[...] från att ha kontrollerat stoffet, upplägget, allt, och bara sett på eleverna som någon slags objekt [...] Nu när jag är i produktionsköket med mina elever så arbetar vi tillsammans" (vt05:1:77). Detta är enligt Sara något av kärnan till varför eleverna utvecklats så mycket det senaste året. När de arbetar tillsammans mot ett gemensamt mål känner de att "deras insats är viktig i vårt gemensamma produktionsarbete, då känner de att de kommer med någonting" (vt05:1:66), konstaterar Sara. De har en kompetens som behövs och är delaktiga i hela processen där Sara lämnat över hela ansvaret till gruppen. Vid ett tillfälle under vårterminen insjuknade Sara. Eleverna var då själva i köket och producerade de 400 portionerna. Allt hade fungerat perfekt utan att någon lärare varit med. Sara var glad och imponerad, det enda hon gjort var att hon ringt till Boel och sagt att hon var sjuk och snabbt informerat henne om maten de skulle laga per telefon. Boel tog på sig hela ansvaret på eget initiativ och hade sedan klarat av att instruera gruppen och de hade helt på egen hand producerat de 400 portionerna. Efter dagens slut hade dessutom Boel ringt hem till Sara och frågat hur hon mådde. Kaj summerade dagen med följande ord: "Vi fick reda på vad vi skulle göra, så gjorde vi bara det" (vt05:4:34). Själv upplevde jag arbetslagsarbetet inifrån en dag när det körde ihop sig och de var för få på plats:

Idag producerades det kycklingsoppa, ärtsoppa, sallad och någon alternativ soppvariant för allergikerna. Dessutom gjordes en efterrätt, det var äppelkaka med vaniljsås. Arbetet flyter på av sig själv nu och Sara kan hålla sig i bakgrunden. Rätt som det var blev det stressigt. Det var p.g.a äppelkakan som skulle läggas upp och serveras i färdiga portioner

till barnen. Jag ryckte då in i 1 ½ timme och jobbade ihop med Kaj som portionerade äppelkakan samtidigt som jag hällde på vaniljsås och sprang ut med portionerna till skolbarnen. Det flöt på bra och vi fick ut de 400 portionerna i tid till alla klasser. Det märktes att Kaj uppskattade att jag också deltog i arbetet, när vi var klara tackade han mig för hjälpen. Detta är ganska intressant utifrån hur han agerade det första året här på gymnasiet, då visade han knappt något intresse för någonting och tog helst inget eget ansvar. Nu ser han arbetsuppgiften som viktig och tar ansvar för att maten kommer ut i tid. När alla klasser hade ätit tog gruppen själva ansvar för disk och städning och de var klara 40 minuter tidigare och fick då gå hem eftersom det var fredag. Detta var en underbar dag i ett väl fungerande köksarbetslag (vt05:8).

”Hur får man undervisningen att bli så verklig verklighet som möjligt”

Sara har haft en tydlig strategi för hur eleverna ska utvecklas till kompetenta köksarbetare. Steg ett var att under årskurs ett lära sig alla praktiska och teoretiska baskunskaper som behövs i ett kök. Steg två var att under årskurs två klara av att utföra riktiga arbetsuppgifter i ett storkök. Steg tre var att eleverna under årskurs tre också skulle kunna ha en överblick och kunna ansvara för helheten i storköket från matsedel till servering. Sara reflekterar mycket över sin egen undervisning och hur hon på bästa sätt ska hjälpa och stimulera eleverna att lära sig: ”[...] hur gör man så att det blir bäst för dem, hur får man undervisningen att bli så verklig verklighet som möjligt” (vt05:4:54). Ett sätt att göra undervisningen verklig enligt Sara är att som pedagog själv vara delaktig och visa med hela sin kropp direkt i situationen hur arbetet ska utföras:

[...] man måste visa, visa, visa, visa i varenda liten fnuttig detalj. Hur håller man i det här redskapet? Hur spräcker man ett tjugo liters mjölkpaket på bästa sätt? [...] ska en elev lära sig att städa en äcklig golvbrunn som luktar sur mat från förra veckan måste man själv ner med hela ansiktet och halva kroppen i den där golvbrunnen, det är min huvudtes med att vara pedagog, att man vandrar bredvid, att man är medvandrare, man ska minsann ligga på golvet, på knä tillsammans med eleven och hjälpas åt och gör man det några gånger så finns det en självklarhet i det (vt05:4:41).

En dag installerades en ny diskmaskin i storköket. Sara hade en rejäl genomgång av hur den fungerade och konstaterade att ”de var ju nyfikna på den nya maskinen och kan analysera diskrumssituationen” (vt05:4:52-53). De lärde sig hur maskinen fungerade snabbt bara genom att titta på hur Sara gjorde. I andra situationer i kärnämnen där de inte direkt ser den praktiska nyttan av kunskapen skulle resultatet ofta blivit ett helt annat. Sara konstaterar att ”det är situationen som avgör, läsa instruktioner är inte deras grej riktigt, men just kopplingen teoretiskt och praktiskt” (vt05:4:54). Sara säger att eleverna ”verkligen vill ha en helhetsyn på det vi gör, de är tydliga med det och jag känner att vi har ett koncept som håller”(vt05:4:55). Konceptet Sara syftar på är att integrera teori och praktik i köksundervisningen. Ett exempel på detta är när Sara undervisar om fisk. Hon visar och berättar samtidigt som eleverna själva får pröva olika moment:

Det ger ju så fantastiskt mycket inlärningsförstärkning. Sen vet de allting, de kan alla in- nertemperaturer på fiskar och yttre stektemperaturer och hur det blir när den faller sönder, var den simmar i havet och till att den ligger på stekbordet, från havet ned till tallriken (vt05:4:54-55).

Under årskurs tre när de själva står för matsedlar och inköp blir också priserna något som är på riktigt för eleverna konstaterar Sara: ”[...] de får en verklighetskoppling till att vi bara har sex, sju kronor att röra oss med per portion” (vt05:4:39). Verklighetskopplingen är ständigt närvarande i storköket för eleverna eftersom produktionen är en verklig och meningsfull produktion till riktiga skolbarn. Sara ger ett tydligt exempel:

Det är rörande när det kommer en liten flicka och säger att vi har lagat världens godaste soppa. Jag tog vid ett tillfälle en liten flicka i handen och frågade om hon ville tala om det för kocken. Vi gick tillsammans in i köket och flickan lyfte sitt lilla huvud och framförde sitt ärende. Kocken blev fantastiskt röd i ansiktet och visste ej hur han skulle vända sig. Eleverna har fått uppleva att deras arbetsprestationer betyder något för andra. Deras arbetsuppgift motsvarar ett verkligt behov (vt05:9:7).

Att det eleverna gör får direkta konsekvenser för någon annan är påtagligt och medför en stolthet över det arbete de utför: ”Fy faan vad jag är nöjd med de här portionerna, de är ju så jävla snygga”, skriker Boel en dag vid diskbänken (vt05:8). Eleverna på restaurangprogrammet blev uppmärksammade i lokaltidningen av barn och personal för den goda mat som de serverade på grundskolan. Extra kul för våra ungdomar var att de poängterade julbordet som de hade lagat veckan innan: ”Dagens Ros ger vi med glädje till restaurangskolans duktiga elever och lärare. Ni lagar alltid så god mat till oss. Ett speciellt tack för det fantastiska julbordet som ni bjöd på” (vt05:8). Eleverna blev mycket stolta över detta fina betyg och att deras arbete betydde något.

”Det gäller att lura eleverna att lära sig”

I början på årskurs tre är det fortfarande betydligt svårare att få eleverna motiverade för att läsa kärnämnen med Anna och Erika än vad det är i storköket. Anna konstaterar att ”det är väl härligt att vara den personen som har allt det som de inte gillar här i skolan”(ht04:7). Det finns en tröghet hos eleverna och det gäller för lärarna att känna av hur dagsformen är och om de överhuvudtaget är mottagliga för lärarens undervisningsprojekt. Anna viskar till mig en måndag morgon innan hon kör igång:

Det gäller att känna av hur gruppen är. Ibland ska man inte fråga dem om hur de mår utan bara köra på annars drar jag igång deras känslor om allt möjligt och de blir mer negativa än de egentligen var. Vissa måndagar är det tvärtom så att det är bra att sitta och prata om allt möjligt tills det är läge att köra igång med min planering (ht04:7).

Att kunna känna av stämningen i en grupp och att vara flexibel i undervisningen poängterar Anna som två av de viktigaste egenskaperna för en lärare på individuella programmet. Det handlar om att skapa en god stämning enligt Anna: "[...] kan de trivas kan de prestera bra, då är de trevliga och då får de ett bra betyg. Då får de ett papper på att 'jag duger, jag kan' " (vt05:7:45). Anna berättar om en speciell strategi hon har i sin undervisning när hon möter elever med dåligt självförtroende som ofta är kopplat till negativa erfarenheter av de teoretiska skolämnena:

Man måste lura dem lite ibland. De har så dålig självkänsla så säger jag att nu jobbar vi med A-kursen i matte så är det många som säcker ihop fullständigt och säger att det klarar jag aldrig. Om man istället jobbar med A-kurs moment på andra sätt utan boken så klarar de ofta mycket mer och sen kan man efteråt visa dem att du klarade faktiskt det här och det ingår i A-kursen (ht04:7).

Eleverna visar fortfarande ett motstånd mot de teoretiska skolämnena. Deras inställning när de började gymnasieskolan var att de inte kunde klara dessa kurser. "Det handlar ju om att våga, och rädslan för misslyckande igen" (vt03:6:8), konstaterar Anna. När jag frågar Kea en dag vilken matematikkurs han läser svarar han: "[...] jag har inte en aning. Jag jobbar bara, och sen säger någon att jag har klarat den (kursen)" (ht04:6:33). Det samma gäller betygen. Kea uttrycker tydligt att han inte vill veta något om betygskriterierna för då blir han stressad och det låser sig för honom: "[...] tänker man för mycket på betygen så blir man bara 'shit, jag kommer inte att klara det här', jag skiter fullständigt i betygen, jag jobbar bara, sen får du se betygen och vad du har klarat efteråt" (ht04:6:33). Kaj vill inte heller veta så mycket om vad som står i kursplaner och betygskriterier: "[...] tar allting som det kommer" (ht04:2:29), säger han. Eleverna ser inte att de lär sig i kärnämnen på samma sätt som i köksarbetet: "[...] de har ju ingen konkret upplevelse av det. Det de gör i köket ser de resultat av direkt och äter det direkt och känner att det smakar gott. Det förstärker många sinnen hos dem" (vt03:6:8), säger Anna. Erikas upplevelse är också att eleverna inte ser sitt eget lärande i kärnämnen lika tydligt som i köket. Hon använder ofta dialoger och diskussioner i samhällskunskapsundervisningen och konstaterar att:

[...] jag har märkt ibland när vi har diskuterat någonting att det faktiskt har vuxit fram någonting hos en elev. Det är något som har landat. Men eleven själv kan säga 'ja, nu har vi bara snackat i tjugo minuter, nu har vi inte lärt oss någonting' [...] Jag tror att många av dem är väldigt konkreta. Det man inte kan ta på det finns inte, de tänker inte på att det är kunskap (vt04:5:5).

Anna menar att det gäller att synliggöra för eleverna vad de faktiskt lärt sig: "Kaj tror aldrig att vi gör någonting [...] man måste förstärka hela tiden, det här blev bra, det här gjorde du bra eller det här blev inte så jättebra" (vt03:1:3). Annas tankar om att det gäller att lura eleverna att lära sig hänger ihop med att eleverna låser sig och får prestationsångest om de ser stora mål framför sig formulerade i en kursplan. Åtgärdsprogram är något som varken Anna

eller Sara tror på i arbetet med de här eleverna. De menar att ett åtgärdsprogram endast är meningsfullt när eleverna kan se sig själva och vilka möjligheter de har att lyckas med olika saker på lite längre sikt än vad de här eleverna klarade de första gymnasieåren. Anna konstaterar att ” [...] det är väldigt känsligt allt som skrivs på något sätt, för de är ju så åtgärdade redan” (ht04:5:27). Sara berättar också om negativa erfarenheter av åtgärdsprogram från den första terminen där eleverna kände sig kontrollerade av dokumenten: ”Den första läraren som började i ettan, hon skrev ett åtgärdsprogram, där stod det att Boel ska ta täta raster, Boel ska göra så och Boel ska göra så” (vt05:1:47). Anna, Erika och Sara poängterar istället att det är elevernas inställning till lärande som måste förändras först. För några av de här eleverna tog det två år innan de började visa en egen vilja att lära sig i kärnämnen. Anna, Erika och Sara är överrens om att det är meningslöst att ha hemläxor om inte eleverna själva vill ha det. Anna berättar att ”tagit hem boken har vi inte gjort någon gång utan vi diskuterar runt upplevda erfarenheter på praktikplatser och i skolan” (vt05:7:42). Hon poängterar att hon aldrig får glömma vad syftet med undervisningen är: ”[...] de ska kunna hantera sina kunskaper i en ny miljö, kunna kommunicera med mattanternas. Slutmålet är ju att bli anställningsbar” (vt05:7:44). För att kunna bedöma eleverna och eventuellt kunna sätta betyg i kärnämnen känner ändå Anna att hon måste ha några skriftliga prov: ”[...] jag kör bara ett prov i höst och ett prov i vår, det är ju inte rättvist mot dem att ha för stora prov. Då blir de så stressade, de kan inte greppa över det” (vt05:7:42-43). På höstterminen i årskurs tre tog några av eleverna på eget initiativ med sig böcker hem för att de ville träna inför provet. Det var förmodligen första gången på många år ett skriftligt prov i skolans kärnämnen hade stimulerat dem att själva läsa böcker hemma. Anna hade lyckats med ett av sina huvudmål i svenska för några av eleverna: ”[...] de ska kunna läsa och tillgodogöra sig böcker, de ska kunna berätta om det och kunna reflektera kring det som de har läst, den punkten är ganska viktig när jag sätter betyg” (ht04:5:24). Fyra av eleverna klarade under hösten nians nationella prov i svenska.

”Spärrarna har släppt för dem”

Under höstterminen förändrades elevernas inställning till att läsa kärnämnen. ”De kan njuta av att läsa en bok och de tycker att det är rätt bra att läsa tidningen också och de hänger med i vad som händer” (vt05:7:42), konstaterar Anna. En dag när jag är i gruppen noterar jag att det är helt tyst i klassrummet och att alla är koncentrerade. ”Sabina läser Simon och Ekarna, Jan översätter engelska till svenska, Kea räknar matte, Boel läser Marianne Fredrikssons senaste bok och Kaj skriver en engelsk text på datorn. För första gången ser jag en motivation i kärnämnen hos de här ungdomarna samtidigt under ett så långt pass” (ht04:7). Anna är lycklig över att se denna förändring hos eleverna och säger: ”[...] vi har kunnat skörda frukterna av vårt slit, helt plötsligt är alla motiverade att ta tag i sitt arbete [...] det är första gången [...] spärrarna har släppt för dem (ht04:5:20+24+32). Anna menar att deras förändrade inställning till att arbeta med kärnämnen också är ”ett tecken på att de faktiskt tror att de

kan klara det” (ht04:5:21). Anna poängterar också att ”[...] de är helt bortkopplade från det här med att alla ska göra samma sak, de jobbar med det som de behöver” (ht04:5:35). De har återfått en egen drivkraft, en vilja att lära sig. De två tydligaste exemplen på detta är Kea och Boel:

Kea är som en ny människa. Han säger att han tycker det är roligt i skolan, att lärarna är bra och trevliga och han är säker på att han ska klara kurserna. Dessutom tror han att han kommer att få jobb efter gymnasiet. Han har fått tillbaka tron på sig själv även i skolsammanhang och säger att han klarar allt om han själv vill (ht04:7).

Plötsligt en dag när de andra sitter och arbetar stormar Boel in och skriker:

Faan, äntligen vet jag vad jag ska göra, jag ska gå på komvux och läsa omvårdnad, då kan jag både restaurang och omvårdnad sen. Jag hjälper Boel att hitta till komvux hemsida. Hon vet direkt vilken inriktning hon vill söka, det är funktionshinder. Tillsammans tar vi reda på fakta om kursen. Då kommer Boel på något: ”Vad behöver man ha för att få gå kursen”? Jag kollar detta och konstaterar att det krävs G i svenska, matte och engelska. ”Faan, då ska jag fixa den där jävla matten, det ska jag göra nu” (ht04:7).

Anna är övertygad om att Boel kommer att klara matematiken: ”[...] om hon bara hinner så kan hon, nu är hon tillräckligt motiverad” (ht04:5:21). Flera av eleverna har vidgat sina möjlighetshorisonter drastiskt under gymnasietiden: ”[...] de har fått tillbaka självförtroendet och tilltron till sin förmåga och en tilltro till sitt värde som människa” (vt05:7:41), säger Anna. Från att ha uttalat sig som ickeagenter, dvs människor som inte tror att de kan påverka hur det ska gå för dem, visar de nu att de tror att de kan påverka sina egna liv. De tror att de ska klara kurser, de tror att de ska få arbete och två av dem planerar till och med att söka till komvux i framtiden. ”[...] på något sätt så är det inom räckhåll för dem nu och det är verkligen ett lyft [...] någonting har ju hänt, Martin. Det har ju verkligen hänt någonting” (vt05:7:30+43), säger Anna. Sara har också noterat en mognad hos eleverna som hon anser har att göra med att de inser att de snart ska ut i arbetslivet: ”[...] nu är det en bra stämning under lektionstid, de är lugna, de är trygga, de springer inte ut och röker hundra gånger, de springer bara ut och röker tio gånger, de förstår att de faktiskt snart ska utföra ett arbete” (vt05:1:81). Det blev påtagligt för många vuxna i deras omgivning att deras inställning till skolarbete hade förändrats. Inställningen till de traditionella skolämnena hade nu blivit mer positiv och flera av eleverna uttryckte själva att de strävade efter att klara några A-kurser i kärnämnen under vårterminen:

[...] nationella betyg, det är väl vad jag försöker sträva efter. Jag gör så gott jag kan. Jag har redan fått godkänt i matte [...] Så jag håller på att jobba upp sådant som jag sket i i nian [...] jag håller på att klara det mesta nu. Det är bara svenskan som är kvar, den ska jag förhoppningsvis klara [...] Frågan är om tiden räcker till. Det är bara till att jobba på (ht04:6:28).

Flera av eleverna utstrålar ett självförtroende och ser plötsligt sig själva som agenter i skolarbetet. ”För mig som lärare var det helt plötsligt mycket enklare. Det gick inte åt en massa energi att motivera och engagera. De hade fått igång sin egen motor, energi och drivkraft”, konstaterar Anna (vt05:9:11). Boel till exempel uttrycker: ”Jag tror jag ligger rätt bra till nu. Jag har väl lite kvar att göra men jag klarar det, jag hinner ju det” (vt05:5:26). Det Boel syftar på är årskurs nios kurser plus ett antal A-kurser. Det svåraste för Boel var matematiken som hon målmedvetet kämpat med hela det sista året. Innan dess vägrade hon att arbeta med matematik och blev stressad av allt som hade med skolmatematik att göra. Anna har sett en stor utveckling i Boels förhållningssätt till matematik: ”[...] motviljan mot matematik har avtagit markant. Helt plötsligt har det omöjliga blivit möjligt, att göra ett prov i matematik utan att bli väldigt frustrerad och låst” (vt05:9:10). Boel själv är lycklig och stolt när hon berättar följande:

[...] jag har klarat mitt andra matteprov i hela mitt liv, det känns rätt bra. Jag får godkänt i nians betyg. Om jag hade fått bestämma så hade jag velat haft det i A-kursen med, men det är försent nu. Jag har höjt nians betyg i alla fall, då kan jag plugga vidare på komvux (vt05:5:26).

En annan av eleverna konstaterar stolt: ”[...] jag har godkänt i alla nians kurser nu [...] jag tycker det har gått bra. Hunnit läsa upp alla betygen nu till G, VG bryr jag mig inte om. Det är ju skit samma” (vt05:2:39). Eleverna ser nu sig själva och sin grundskoletid från en annan horisont. Boel till exempel berättar följande om hur hon ser på sin högstadietid nu när det gått nästan tre år:

[...] som jag ser på mig själv så var jag bara en liten jävla skitunge som trodde att jag var häftig, det handlade inte om skolan, jag gick inte i skolan för att lära mig någonting utan jag bara var där för att jag var tvungen. De tjatade mycket på mig [...] Jag var där bara liksom för skojs skull, för att träffa andra människor, men det var ingen lärorik tid (vt05:5:28).

Boel berättar att ”skolan och lärarna var liksom inte på riktigt för mig på högstadiet” (vt05:8). Det innebar att för Boel hade betyg eller skolans bestraffningssystem ingen effekt eftersom hon inte ville vara där: ”När jag blev portförbjuden från högstadiet så trodde de att det var någon jävla bestraffning, men för mig var det precis tvärt om” (vt05:8). Flera av eleverna berättar att de upplever att tiden har gått mycket fortare på gymnasiet än de sista åren på grundskolan: ”[...] Här har åren bara gått” (vt05:6:26), konstaterar Jan. Samtliga elever upplever också att de lärt sig mycket: ”[...] det finns inte så mycket kvar att lära sig [...] Jag har lärt mig mer på de här tre åren än vad jag lärde mig från sexan till nian” (ht04:6:27+29), berättar Kea och fortsätter senare: ”Jag är nöjd med allting, det är ingenting som jag tycker att jag har missat” (ht04:6:31). En dag när eleverna hade prov den sista terminen diskuterade Anna och Sara med gruppen vilken utveckling som skett med eleverna i provsituationer. Då yttrade en av eleverna: ”[...] lite utveckling har ju aldrig skadat någon” (vt05:7:42).

”Lärarna förstår ju en mer här”

Två faktorer framträder tydligt som de mest avgörande för att de här fem ungdomarna har kommit till skolan och upplevt gymnasietiden som meningsfull trots att deras inställning till skolan var mycket negativ när de lämnade grundskolan. Den första är lärares elevsyn och den relation som uppstår i mötet mellan eleven och läraren. Den andra är huruvida eleverna upplever undervisningsinnehållet som meningsfullt. Eleverna upplevde innehållet meningsfullt när de upplevde att det var på riktigt. Dessa två faktorer uttryckte en av eleverna tydligt strax innan de tog studenten: ”Jag har känt mig vuxen eftersom man har lagat 400 portioner och det känns som meningsfullt arbete. Jag har tyckt att det har känts meningsfullt och roligt att gå till skolan. Lärarna har haft en annan syn på mig än vad högstadielärarna hade” (vt05:9:20). En annan elev berättade åtta månader tidigare under en kärnämnesdag: ”Här tycker jag att det har fungerat. Anna är jävligt bra lärare faktiskt. Hon är nog den bästa läraren jag har haft” (ht04:6:28). Kaj ger också uttryck för detta under den sista terminen: ”Det har gått så bra där nere i köket. Det har gått bättre här i klassrummet också med engelska och allting. Det har gått bättre här än vad det gick i högstadiet, det har med Anna att göra, en bra lärare. Hon hjälper på ett bättre sätt” (vt05:4:33). Eleverna ger en tydlig bild av vad som utmärker en bra lärare. En bra lärare är ”trevlig, snäll mot alla eleverna i klassen, förstår en, förstår mig [...] förstår läraren mig då tycker jag det är bra och lätt att jobba och då blir det en bra relation” (vt05:4:66), konstaterar Kaj. En liknande bild ger Kea: ”De är justa, de är trevliga, de förstår en, det gör mycket faktiskt. Det är mycket att få bra kontakt med eleverna. Att de får en bild av eleverna och vad de gillar” (vt05:2:41). Det handlar enligt eleverna om ett möte där de upplever att någon förstår dem förutsättningslöst precis sådana som de är. Boel berättar att hon för första gången under sin skoltid har upplevt detta nu under gymnasietiden:

Det har varit bättre än alla andra år i skolan, lärarna förstår ju en mer här. Det är mer som att vi är kompisar, eller det är som att ha en kompis och en lärare. Man har ju mycket bättre kontakt med dem än vad man har haft med andra lärare [...] just att de förstår och lyssnar på en [...] Inte det här att man ska vara precis som alla andra och kunna allting (vt05:5:26).

Sabina uttrycker detta på följande sätt: ”[...] de var snälla mot oss Anna och Sara och hjälpte oss att klara proven” (vt05:3:22). Kaj förklarar att ”är folk artiga mot mig så är jag artig tillbaka. Får jag en sur person emot mig, då är jag sur tillbaka” (vt05:4:33).

Erika menar att det handlar mycket om lärares människosyn. För att lyckas med de här ungdomarna måste man tycka om dem på riktigt och vilja dem väl annars går det aldrig att nå dem enligt Erika:

[...] jag tror att det är väldigt viktigt att bli sedd. Det är en bidragande orsak till att de är här, att de känner att de blir sedda och att man vill dem väl. Att man gillar dem. Det tror

jag att de ser igenom väldigt lätt, om man låtsas gilla dom. Än om man faktiskt gillar dem. Jag tror att de har haft så många lärare och strulat så mycket så att jag tror att de är rätt duktiga på att läsa igenom det som man kanske inte tror att man visar men som kanske ändå kommer fram (vt04:5:6).

Den andra faktorn som framträdde som avgörande för att de här fem ungdomarna har kommit till skolan är att innehållet upplevs som meningsfullt. Redan första vårterminen då elevernas frånvaro försvann berättade Anna: "[...] jag märker ju att det lockar, de tycker om att vara här. Jag tror att de är här för att de vill vara här" (vt03:6:4). Sara konstaterade under den första vårterminen: "Det måste vara något som angår dem. Sedan kan jag inte säga att de älskar våra ämnen, men de gillar verkligen att laga mat och baka. Så det är det praktiska" (vt03:1:7). Det praktiska köksarbetet upplevdes meningsfullt. Erika menar att det är yrkesinriktningen med de praktiska inslagen som varit nyckeln till att förändra elevernas inställning till skolan: "[...] en del upplever också att eftersom det finns en yrkesinriktning på programmet, att det finns en annan meningsfullhet, det har tillkommit någon form av motivationsfaktor som inte riktigt fanns under högstadiet" (vt04:5:5). En annan bidragande orsak till att eleverna upplevde att undervisningen var meningsfull var också deras möjlighet till inflytande över undervisningen. Kea exemplifierar detta tydligt när han berättar: "Hon (Erika) sätter inte för stora krav som vissa lärare gör. Hon anpassar efter eleverna" (vt05:2:41). När eleverna upplevde att de var delaktiga och att lärarna anpassade undervisningen efter deras önskemål upplevde de att undervisningen även i kärnämnen var meningsfull. Att ändra elevernas negativa inställning till skolans kärnämnen tog dock mellan 3-5 terminer varierande på ämnen och personer. Den tidigare negativa inställningen var starkt kopplad till att eleverna inte trodde att de kunde lyckas på grund av sina tidigare erfarenheter av misslyckanden i skolsammanhang.

"Lite nya perspektiv"

Sara har ständigt nya visioner om sin undervisning. En idé som Sara har haft länge är att åka till Carl-Jan i Grythyttan för att ge eleverna nya perspektiv på tillvaron och för att de själva ska få uppleva köksarbetet från kundens perspektiv:

Tänk att få åka till Grythyttan till Carl-Jan med eleverna och få bo på ett fint hotell och äta 3-rätters middag där. Undrar hur eleverna skulle uppleva detta? Det skulle nog bli en stor upplevelse för dem och ge dem lite nya perspektiv på deras tillvaro och möjligheter med den här utbildningen. Miljön gör ju faktiskt jättemycket för hur de faktiskt betar sig (ht04:7).

Att åka till Grythyttan med eleverna blev av olika skäl inte möjligt, men i slutet av den sista terminen åkte jag och Anna med eleverna till ett litet slott i södra Sverige för att förverkliga Saras vision. Detta var något eleverna såg fram emot hela vårterminen. En morgon när jag kommer in i köket på morgonen möter jag Kea. Han är på gott humör och börjar prata med

mig direkt. Han brukar inte göra det utan brukar vara trött och mer reserverad i början på dagarna:

- Tjena Martin
- Hallå
- Ska du med till slottet i vår?
- Ja
- Fy faan va kul, då ska jag slå dig i lerduveskyttet.
- Det tror jag säkert du gör, men jag kommer satsa för fullt.
- Ska du bo med Jan då eller.
- Ja
- Sara sa att vi skulle ta med oss några jävla kavajer som vi ska ha när vi käkar middag.
- Ja, jag får väl ta med mig det jag också.
- Vet du att det bara är vi som får åka på hela skolan och det kostar en jävla massa pengar, det såg jag på nätet.
- Ja det är väl härligt. Jag har aldrig bott på ett slott innan heller.
- Faan va kul det blir, vi ska bada i tunnor också ute i trädgården. Vet du att det kostar 400 spänn.
- Ja
- Håller du på att skriva en bok om oss?
- Ja
- Fy faan är inte det jobbigt, hur lång tid tar det?
- Det tar några år (vt05:8).

För Kea var slottsresan en stor händelse och något som gjorde att han kände sig positivt värderad av skolan. Att det satsades pengar på just honom. Dagen innan avresan ringde Sara gråtandes och berättade att hon inte kunde åka med på grund av hög feber och halsont. Vi andra startade tidigt på morgonen och ett par timmar senare hade vi checkat in på slottet. Dagen tillbringades sedan med trekamp bestående av lerduveskytte, luftgevär och pilbågs-skytte ute i skogen. Vi gjorde också ett studiebesök inne i köket på slottet och pratade med kockarna. På eftermiddagen badade vi i trätunnor ute i trädgården innan det var dags för en fyrarätters slottsmiddag i matsalen. Här följer ett utdrag ifrån mina fältanteckningar:

Det kändes fantastiskt att se de här ungdomarna fungera på ett sådant sätt de gjort på den här resan. De har fungerat som vilka ungdomar som helst och vi har inte behövt styra dem eller säga till dem en enda gång. Man blir väl helt enkelt som man blir behandlad!? Att se de här ungdomarna sitta uppklädda och äta en fyra rätters slottsmiddag i en lyxig slottssal med vita dukar på borden, vackra blomsterarrangemang och tillsammans med kostym och slipsuppklädda tjänstemän utan att de på något sätt utmärkte sig var en otrolig upplevelse. De klarade av hela situationen och uppförde sig på ett mycket bra sätt. Dessutom syntes det på hela dem att de trivdes med situationen och att vara i vårt sällskap. Vi behövde aldrig vara sig före eller efter resan påpeka för dem vad som är lämpligt och inte att göra i denna miljö, det har de redskap för att hantera själva! En tanke som slog mig var hur de här ungdomarna skulle reagera om de hade fått se sig själva på video nu ifrån den första terminen och sedan ifrån slottsmiddagen. Det är svårt att tro att det är samma personer! Senare på kvällen hade vi ett längre samtal med eleverna

om mitt arbete och hur de kommer att presenteras i avhandlingen. Jag visade några utkast från min påbörjade resultattext som exempel på hur eleverna framträdde i texten. De var mycket positiva och ville synas ännu mer i texten. Detta kändes väldigt skönt för mig även om jag kommer att vara väldigt försiktig så att ingen hängs ut för trots allt är de inte riktigt medvetna om vad det innebär i slutänden. (vt05:8).

”Skolan har alltid gjort experiment med mitt barn”

Några veckor innan eleverna tog studenten träffade jag deras familjer för första gången. Det var en stor dag för ungdomarna som bjöd sina anhöriga, rektorer, lärare och mig på en tre-rättersmeny bestående av fiskpaté, räksallad, bröd, ryggbiff, potatisgratäng, bönor, broccoli, kaffe, vaniljpannacotté, hallon och hallonsås. De hade arbetat hela dagen med menyn för att den skulle vara färdig att servera på kvällen. Vi blev totalt 30 personer som samlades i skolans restaurangmatsal:

Det var en trevlig, harmonisk stämning. Eleverna serverade och både de och föräldrarna såg stolta ut över resultatet. Jag satt och småpratade med några av föräldrarna under middagen. De var mycket positivt inställda till mig och var intresserade av mitt arbete och frågade när min bok skulle vara färdig. Efter middagen höll flera personer tal. Rektor tackade eleverna för middagen och för de fina resultat de nått under sina tre år på gymnasiet. Sara fortsatte och berömde eleverna och poängterade att de under det sista året utvecklats till ett riktigt köksarbetslag som skulle kunna arbeta i vilket kök som helst. En av föräldrarna höll sedan ett gripande tal där hon tackade både lärarna och mig för tre underbara år. Hon berättade att hon upplevt de här tre åren som en av de mest fantastiska perioderna i hennes liv där hon hade sett sin son förändras från att ha hatat allt som hade med skolan att göra till att nu vara positivt inställd och med glädje gå till skolan (vt05:8).

Både Sara och Anna uttrycker en glädje över att de haft så bra kontakt med föräldrarna under hela gymnasietiden och att flera av föräldrarna ändrat attityd till skolan då de sett sina barns framgångar efter många år av skolk och frustration: ”[...] det fanns föräldrar som inte riktigt vågade hoppas att deras barn skulle greja det, för det har varit så mycket stök innan [...] det har skett ett växande och de uttrycker den här oerhörda tacksamheten och glädjen och ser att vi gör riktiga saker med deras barn ”, konstaterar Sara (vt05:1:47-48). Anna berättade redan tidigare att: ”[...] någon förälder uttryckte ’äntligen är det någon som ser mitt barn’ ” (ht04:5:28). En förälder uttalade följande när Sara under den första höstterminen berättade om min medverkan i gruppen och att de inte ska se det som att vi gör experiment på deras barn: ”Skolan har alltid gjort experiment med mitt barn, skillnaden är att det här är första gången som vi har blivit informerade” (ht04:7). Innan eleverna slutade i juni genomförde Sara och Anna en utvärdering med föräldrarna. Föräldrarna uttryckte stor glädje och tacksamhet när de berättade om erfarenheterna av sina barns gymnasietid: ”Har varit tre år av positiva erfarenheter [...] Han har känt att han blivit sedd och uppskattad för det han kunnat och att man som förälder inte har behövt ha dåligt samvete för att han inte gillat skolan” (vt05:9:20), skriver en förälder, en annan skriver:

Från att ha känslan av värdelös till att bli sedd och hörd är guld värt. Att som förälder få höra att ens barn är duktigt. Att klara skolarbetet galant godkänt på tre år som ej gått under den vanliga nioåriga grundskolan säger en hel del också. Självrespekt. Det har varit kämpigt för alla inblandade emellanåt, men vilket engagemang från lärarna, helt suveränt (vt05:9:20).

De flesta av föräldrarna uttrycker som i citatet ovan en tacksamhet för att lärarna har lyckats förändra deras barns självbild och inställning till skolan. Det är inte i första hand betyg eller ämneskunskaper som framträder som det viktigaste för föräldrarna även om detta också nämns, de poängterar istället att deras barn vuxit som människor under gymnasietiden:

Han har vuxit som människa och har känt att han kunnat något (vt05:9:20).

Stärkt självförtroende. Växande ansvarskänsla. Mera och bättre kunskaper inte minst i kärnämnen (vt05:9:21).

Hon har verkligen vuxit och mognat. Fått gott självförtroende. Ser ljust på framtiden och vet att hon är värdefull och kan få jobb (vt05:9:21).

Flera föräldrar uttrycker också att de ser ett tydligt samband mellan barnens framgångar i skolan och den goda relationen mellan lärare och elever som varit: "[...] eftersom relationen mellan er och vår dotter har varit så bra har det påverkat utbildningen mycket positivt [...] Det vore en fröjd om alla elever fick detta stöd av sina lärare. Hoppas att detta kan upprepas för andra skoltrötta elever" (vt05:9:24).

”Kommer att sakna människorna och att gå i skolan”

Mot slutet av den sista terminen hade eleverna klarat 1400-1700 gymnasiepoäng (se bilaga 7) och fyra av dem hade klarat grundskolans kärnämnen som innebär att de är behöriga för gymnasieskolans nationella program i framtiden. Anna hade lyckats ordna så att de skulle få helt nya betygsdokument från grundskolan när de slutade. Veckan innan eleverna skulle ta studenten berättade hon följande för mig:

[...] att de faktiskt klarar sina betyg det har ju betytt mycket. Det är jag ju övertygad om, revanschen, och nu har jag varit och tittat på år nio-betygsdokumenten som vi äntligen har fått. Det skrivs ut ett nytt betygsdokument för grundskolans betyg, de kan riva de gamla och det har jag jobbat stenhårt för. Det ska bli mig ett sant nöje att dela ut dem (vt05:7:62).

Det var gripande att se ungdomarna stolta öppna sina betygsdokument på avslutningen. Anna hade inte berättat innan om de nya betygsdokumenten för grundskolan och för några av eleverna verkade dessa vara viktigare än det samlade betygsdokumentet från gymnasieskolan med 1400-1700 kurspoäng. Boel till exempel var överlycklig över sitt godkända matema-

tikbetyg, något som hon såg som en omöjlighet att uppnå för tre år sedan. Jag fick en stor blomsterbukett av eleverna med ett kort där det stod: ”Tack för tre underbara år”. Därefter skiljdes vi åt efter tre intensiva år tillsammans och det kändes konstigt, tyst och tomt att mötet med dessa människor nu var avslutat. Två av eleverna summerade sin gymnasietid på följande sätt:

Jag kommer att sakna mina lärare för att de var snälla mot mig. Det var en mycket bra utbildning. Jag kommer att sakna människorna och skolan här. Tack för allting ni gjort (vt05:9:24).

Mycket bra utbildning. Kommer sakna människorna och att gå i skolan (vt05:9:24).

Sammanfattning

Eleverna fungerade under det sista året som ett riktigt köksarbetslag där de själva successivt fick ta över hela produktionsansvaret från matsedelsplanering till servering av riktiga matgäster. Sara konstaterade en bit in på hösten att de nu är fullt anställningsbara storköksarbetare. Elevernas självförtroende växte under det sista året och inställningen även till skolans kärnämnen blev mer och mer positiv. Flera av eleverna utstrålade ett självförtroende och såg plötsligt sig själva som agenter i skolarbetet. Efter att ha följt gruppen i över två år kunde jag konstatera att motivationen för att läsa kärnämnen infann sig. Detta resulterade i att de arbetade hårt under det sista året för att läsa upp så många betyg som möjligt och när de tog studenten hade de 1400-1700 gymnasiepoäng i sina samlade betygsdokument (se bilaga 7). Dessutom kunde fyra av dem få nya betygsdokument från grundskolan som ger dem full behörighet till nationella gymnasieprogram i framtiden. Två faktorer framträder tydligt som de mest avgörande för att de här fem ungdomarna har kommit till skolan och upplevt gymnasietiden som meningsfull trots att deras inställning till skolan var mycket negativ när de lämnade grundskolan. Den första är *lärarens elevsyn* och den relation som uppstår i mötet mellan eleven och läraren. Den andra är *huruvida eleverna upplever innehållet som meningsfullt*. Skolans innehåll blev meningsfullt när eleverna upplevde att det var på riktigt och när de samtidigt kände att innehållet var anpassat till dem, då släppte plötsligt spärrarna för dem.

”Det krävs ju att de är eldsjälar”

I detta kapitel lyfts några perspektiv som enbart har fokus på lärarna och hur de förhåller sig till sitt yrke och sitt deltagande i den här studien. Det handlar också om lärarnas upplevelser om vad de själva har lärt sig om att vara lärare under de här tre åren. Anna, Erika och Sara är ganska olika som personer, men som jag beskrivit tidigare så har de mycket gemensamt i sin människosyn, kunskapssyn och synen på en lärares förhållningssätt till sina elever. Gemensamt för dem är också att eleverna snabbt accepterade dem och kom till deras undervisning vilket inte varit en självklarhet under elevernas tidigare skolgång. Rektor på skolan yttrade följande när vi samtalade en dag under det första året:

Vilken kompetens är egentligen viktig att ha för att kunna klara av att jobba med såna här ungdomar, man ser att alla gymnasielärare inte klarar av att möta de här ungdomarna, ämneskunskaperna är inte mycket värda i den relationen, i alla fall är den långt ifrån den viktigaste kompetensen (vt03:11).

Det är tydligt i min studie att kompetensen att kunna möta alla elever och skapa en meningsfull relation är en av förutsättningarna för att lärande i ämnen överhuvudtaget skall kunna ske. Lärarnas arbete handlade i början mest om att förändra elevernas negativa inställning till skolarbete och att stärka elevernas negativa självbild. Att vara lärare för elever med en så mörk bild av skolan och sin egen förmåga som eleverna hade när de började på gymnasiet kräver alltså något annat än ämneskunskaper i ett initialt skede. Rektor på skolan menar att: ”Det krävs ju att de är eldsjälar” (vt03:10:4). Vad han menade med detta var att det krävs ett personligt engagemang utöver vad man egentligen kan kräva av en lärare. Erika menar att ”[...] jag tror inte att man kan begära att någon som aldrig har haft sådana här tjänster riktigt förstå hur det är. Eller hur jobbigt det är” (vt04:5:8). Anna instämmer när hon säger att ”[...] det är oerhört krävande. Det är inte så att jag vaknar varje morgon och tycker YES, utan jag tänker, undrar vilket humör Kea är på när han kommer” (vt03:6:10). Vardagen för lärarna i gruppen kännetecknades av att de aldrig kunde förutsäga vad som skulle hända. Anna funderade i början över vad det var som drev henne att arbeta i gruppen:

[...] varför har jag det här jobbet, vad är meningen, jag liknar det vid golf [...] precis när man tycker att man kan och det går jättebra, swisch, så ligger man i bunkern, det här är som ett golfspel. Man tror att man kan och nu har vi flyt och så helt plötsligt så ligger man där i bunkern (vt03:6:11).

Anna, Erika och Sara har själva valt att arbeta med de små grupperna på individuella programmet. De har i samtal och intervjuer uttryckt tydliga personliga motiv för detta. Dessa personliga motiv som framträder beskrivs under kommande rubriker. Det handlar bland annat om att de frivilligt sökt sig pedagogiska utmaningar, att de upplever arbetet som meningsfullt och att de beskriver sitt yrkesval som ett kall.

”Det är ju lite bergsklättring eller fallskärmshoppning för mig detta”

Ett av Annas och Erikas gemensamma personliga motiv för att de sökt sig till individuella programmets små grupper som kärnämneslärare var att de ville ha mer pedagogiska utmaningar: ”[...] jag tycker det är jättespännande att göra svåra saker och se hur jag klarar det. Det är ju lite bergsklättring eller fallskärmshoppning för mig detta. Att ge mig ut på lite djupt vatten och se ifall det går”, berättar Anna (vt03:6:11). Hon berättar också att hon medvetet lämnade sin tjänst som klasslärare för att anta nya svåra utmaningar:

[...] jag var i ett läge där jag kände att det jobb jag gjorde fungerade så bra att det inte gav mig energi. Jag tycker det är spännande att göra sådant som jag tror att jag egentligen inte kan och se om det går, och då sökte jag den här tjänsten (vt03:6:1).

Erika ger en liknande bild av sina motiv för att byta tjänst, från undervisning på de nationella programmen till undervisning på det individuella programmet:

[...] jag jobbade två år som helt vanlig ämneslärare, i vanliga klasser, och det fungerade bra. Och då är jag lite så som människa att jag inte tyckte att det var så jätteroligt längre, när det flöt på smidigt. Det var ingen utmaning. Jag ville testa om mina pedagogiska tankar fungerar på alla elevgrupper. Eller om det är så att de bara fungerar på relativt studiemotiverade elever. Finns det en röd tråd i mitt pedagogiska sätt att tänka? Då såg jag det som en väldigt roligt utmaning att testa det på de här eleverna. Vad händer om jag gör såhär med dem och om jag gör så här. Får jag någon respons? För min uppfattning av den här elevgruppen innan är att de är väldigt ärliga. Så att jag visste när jag gick in där att jag kommer få en väldigt direkt respons och det tycker jag är stimulerande att få (vt04:5:1).

Erika konstaterade efter en tid i gruppen med glimten i ögat att hennes behov av att få pedagogiska utmaningar var ”fullt tillgodosett” (vt04:5:1).

”Jag har ju det här jobbet också för att det betyder något för mig”

Upplevelsen av att arbetet är meningsfullt har Anna, Erika och Sara gemenensamt. Sara ”tycker om att arbeta med den här sortens elever och tycker att man kan se att det blir så mycket positivt” (vt03:1:1) och Anna poängterar att ”[...] jag har ju det här jobbet också för att det betyder något för mig” (vt04:5:38). Sara berättar också att hon ”alltid intresserat sig för de här eleverna som inte har haft det lika lätt som alla andra” (vt05:1:71). Sara drivs av ett starkt socialt engagemang och upplever det stimulerande och betydelsefullt att möta elever i undervisningsformer där hon har mycket tid för varje individ och kan arbeta med hela människan och elevernas hela skolsituation i ett större sammanhang:

[...] jag har alltid haft ett starkt socialt engagemang och arbetat med elevens hela skolsituation. Helheten, det gillar jag jättemycket. Jag avskydde högstadiet där jag bara fick ha hemkunskapen, det var som att vara en maskinskötare, man skötte en liten mutter, och sen fick man inte göra något mer. Helheten som jag upplever nu är helt fantastisk. Och

sen så arbetar jag närmare eleven, närmare familjen och att det på något vis är en pedagogisk utmaning, att tillsammans med eleven hitta ingångarna till inläring (vt05:1:79).

Under sina 20 år som lärare har Sara också upptäckt att hon har relativt lätt för att möta elever som skolan definierat som omotiverade och stökiga. Hon ser det som sin och skolans uppgift att ge även dem möjligheter att lyckas med skolarbetet:

[...] jag har av någon märklig anledning alltid haft lätt för att komma i kontakt med speciellt killar som varit betraktade som lite stökiga och som inte varit studiemotiverade och som har skolkat mycket. Jag har gått till rektorn någon gång och bett att få jobba extra med någon elev för att den eleven har viftat med knivar framför tjejnerna och nästan skurit dem. Jag har själv bett att få jobba med dem, för att han den här grabben, har potential, vi ska inte släppa igenom honom med ett IG, utan vi ska ge honom ett betyg (vt05:1:73).

Sara berättar under det sista året i gruppen att hon upplever arbetet meningsfullt när hon ser att flera av ungdomarna gör stora framsteg: ”Nu känner man att man får ut så otroligt mycket tillbaka av dessa elever, en otrolig respons” (ht04:7). Ett problem för Sara är att hon ändå aldrig riktigt kan känna sig tillfreds med sin undervisning. Hon tänker alltid ett steg längre och skruvar upp målen med undervisningen: ”[...] tänk om jag kunde ge Boel det och Kaj det. Jag vill ju så mycket hela, hela tiden. Det svåraste för mig är att kunna vara nöjd med det som har blivit. För jag är inte nöjd, jag vill mer hela tiden” (vt04:1:31).

”Jag har längtat efter att få bli lärare”

Anna och Sara beskriver läraryrket som ett kall: ”[...] jag bestämde mig för att bli lärare när jag gick i åttan. Jag har längtat efter att få bli lärare, det har funnits en längtan, alltid, den har funnits sen när jag var liten” (vt05:1:67), berättar Sara. För henne var det inte ett specifikt ämnesintresse som var avgörande för yrkesvalet: ”[...] det var inget ämne som gjorde att jag ville bli lärare, utan det var ju att vara lärare” (vt05:1:67). Anna berättar också om ett tidigt målmedvetet yrkesval:

[...] jag bara älskade skolan. Så jag bestämde mig för att jag skulle bli skolfröken [...] när jag skulle välja till gymnasiet så valde jag snabbaste vägen. Tvåårig social [...] Jag var tjugo och ett halvt när jag var färdig, tog examen trettonde maj 1980 en fredag, och på måndagen började jag mitt första jobb (vt05:7:44-46).

Gemensamt för Anna och Sara är också att de sedan en lång tid tillbaka intresserat sig för elever som haft det problematiskt i skolan av olika anledningar. Anna berättar att hon alltid har stimulerats mest i sitt yrke av ”[...] de här barnen som man har kunnat hjälpa att hantera sig själva” (vt05:7:52). Sara berättar följande om hur hon upplever sitt läraruppdrag idag:

[...] hela mitt mål med mitt läraruppdrag idag är att få vara med vid de här elevernas sida som någon slags medvandrare. Slussa ut dem i arbetslivet, att de ska bli väl fungerande medborgare i landet Sverige och kunna leva som harmoniska människor i den här något konstiga världen som vi lever i. De ska ha en handlingsberedskap med sig, de ska ha fått en styrka att ta hand om sitt eget liv. Det är det viktigaste. Det viktigaste är inte essentiella fettsyror (vt05:1:78-79).

Anna har kommit till insikten att hela synsättet i skolan borde förändras. Hon menar att det krävs stora förändringar i dagens skola om alla elevers behov ska bli tillgodosedda:

Släpp en bomb och gör något nytt. För det är många som far illa i skolan. Det är där jag mer och mer har mitt fokus. Jag vill göra något åt det. Öka medvetenhet hos pedagogerna. Det kvittar vilken pedagogisk inriktning du har, det spelar ingen roll vilka läromedel du har, men det spelar stor roll vem du är och att du vet och kan skapa det varje människa behöver. Lugna, trygga, tydliga vuxna med stort hjärta (vt05:7:54-55).

Det hon efterfrågar är en större anpassning till individens förutsättningar och hon framhåller mötet och relationen mellan lärare och elev som centralt. För detta krävs det enligt Anna ett lärarengagemang och ett intresse för eleverna som individer och inte enbart som elever.

”Jag tror att jag har blivit duktigare på att se det utifrån elevernas horisont”

Ett annat lärarperspektiv är lärarnas lärande under de här åren. Kännetecknande för Anna, Erika och Sara är att de är lärare som reflekterar mycket över sin undervisning och är öppna för förändringar och nya perspektiv. När Sara berättar om sitt eget lärande i arbetet med gruppen konstaterar hon att ”[...] inlärningssvårigheter har man bara i vissa situationer, i relation till olika yttre faktorer” (vt05:1:52). Sara menar att det gäller att skapa situationer i undervisningen som stimulerar lärande. Då eleverna bar på mycket negativa erfarenheter av skolan var detta i början oftast situationer som eleverna inte upplevde som traditionellt skolarbete. Sara poängterar att hon har ändrat sin syn på lärarrollen och undervisning radikalt: ”Jag har förändrat synen på min roll helt och hållet, från att ha trott att jag lär ut och de lär sig till att ha fokus på vad de egentligen kan lära sig? Mycket, mycket mindre fokus på vad jag ger ifrån mig” (vt05:1:78). För att kunna utgå ifrån vad eleverna kan lära sig krävs det enligt Sara att läraren försöker inta ett elevperspektiv. Detta är något som Sara upplever att hon har utvecklat under tiden med gruppen:

[...] jag har lärt mig att försöka se skolan från elevernas infallsvinkel och inte bara utifrån kursplanerna och mina egna idéer. Jag försöker tänka mig in i Keas utgångspunkt och se, vad har han för mål, vad tänker han om att jobba i ett storkök och hur närmar han sig detta. Borde jag vara nöjd eller inte nöjd med hans insats nu utifrån hans förutsättningar. Jag tror att jag har blivit duktigare på att se det utifrån elevernas horisont och inte blir lika arg för att det inte blir som jag tänker (vt04:1:31).

Anna berättar också om att hon har sitt fokus på eleverna och deras erfarenheter i första hand:

[...] ibland tänker jag, har jag för lite fokus på kunskapen, men det tycker jag ändå inte att jag har. Jag brukar tänka på det där som står i Höga visan. Om jag äger all kunskap i världen, så hjälper liksom inte det, det finns något annat som är viktigt också (vt05:7:57).

Erika berättar att hon framförallt har lärt sig att vara mer flexibel i undervisningen:

[...] ingenting blir som du har tänkt dig [...] Jag känner att jag har fått en mycket mer avslappnad attityd till kunskap och undervisning. Man har alltid en plan när man går in för att ha lektion, man har ett syfte och ett mål och sedan så kastas detta oftast om hela tiden. Nu är det helt ok och man är avslappnad i det, att hantera kaos och att stå lugn i konflikter (vt04:5:8).

Sara berättar också om denna flexibilitet som en nödvändig kompetens hos en lärare på individuella programmet. Saras erfarenhet är också att det aldrig är meningsfullt att försöka göra någonting i undervisningen om inte eleverna är med på det: "Någonting jag har lärt mig är att man aldrig kan säga till de här eleverna att gör det här nu, man måste ha dem med sig annars blir det inte meningsfullt och några struntar helt i vad man säger" (ht03:7). Anna instämmer i detta med flexibilitet när hon poängterar att det är omöjligt att ha kontroll över eleverna: "[...] hade jag varit en lärare som hade väldigt stort behov av struktur, då hade jag tyckt att det hade varit urjobbigt. För man kan inte ha kontroll över dem, det går inte alltså [...] det bygger på en relation och kontakt" (vt03:6:2). En aspekt som framträder som viktig för Anna och Sara är att eleverna upplever att de kan påverka undervisningen och att de uppgifter eleverna ställs inför är konkreta och lagom svåra:

För att eleverna ska känna sig motiverade måste de kunna påverka sin situation. Det är viktigt att målen för studierna är konkreta och att eleverna tror sig kunna nå dem. De måste också se konkreta resultat på korta tidsintervaller. För att kunna arbeta måste det finnas en pågående dialog mellan elev och lärare (vt05:9:11).

En annan insikt de har gjort är att de flesta elever kan ta igen mycket, tidigare missade skolkunskaper, när inställningen till skolarbete förändras och blir mer positiv.

"Det går faktiskt att lära alla"

Erika har under åren i gruppen blivit övertygad om att "det faktiskt går att lära alla" (vt04:5:9). Hon berättar att hon nu ändrat synsätt angående människors möjligheter att lära sig: "Det finns inte en enda människa som man inte kan lära. Får man en bra relation så att eleven känner att den är viktig och betyder någonting och man lägger det på rätt nivå, då kan du lära alla" (vt04:5:9). Anna konstaterar entusiastiskt i slutet av den sista terminen: "Det går

att få skoltrötta, livströtta elever att få lite ljus i ögonen igen, det är möjligt. Det känner jag att jag har lärt mig, Jippie!” (vt05:7:41). Återigen återkommer lärarna till elevernas inställning till skolarbetet som en av de viktigaste faktorerna för om de ska lära sig. Mötet mellan lärare och elev framhålls också. Anna är övertygad om att grunden för att skapa förutsättningar för lärande är ganska lika oavsett vilka åldrar man som lärare möter: ”[...] det är inte så stor skillnad att jobba med artonåringar och att jobba med tioåringar. De grundläggande behoven är de samma, kontakten måste finnas för att det ska bli bra” (vt05:7:41). Anna är också övertygad om att en förutsättning för att nå de här eleverna har varit att de har haft en stor frihet, vilket jag själv i början upplevde som ganska flummigt. Syftet från lärarnas sida har varit att eleverna själva ska lära sig att göra bra val. ”[...] jag tror att bara det finns någon som har en fallskärm i närheten så tror jag man kan få flyga tämligen fritt” (vt05:7:55), berättar Anna.

”Ett plus ett blir tre”

Anna och Sara har upplevt sitt nära och täta samarbete som något mycket positivt. ”[...] jag har fått en så oerhört nära relation med Sara [...] trots att vi är olika så har vi kompletterat varandra väl och vi har svettats och vändats och gråtit och skrattat, det har innehållit allt. Det har verkligen varit drama” (vt05:7:58), berättar Anna. Sara berättar om vikten av deras täta lärarsamarbete och att de tillsammans ansvarar för elevgruppen. Att möta samma elever och ha tid för att dela erfarenheter med en kollega som förstår, upplever Sara som en förutsättning för att psykiskt orka med. Hon menar att hon blivit stöttad och avlastad av att arbeta med Anna genom att hon mentalt inte behövt bära allt hon vet om eleverna för sig själv. Så här berättar till exempel Sara efter ett halvt års samarbete med Anna: ”[...] man möter samma elever och ser samma reaktioner och delar det, det har inneburit att det inte alls varit samma psykiska belastning. För man blir indragen [...] man blir ju så fruktansvärt illa berörd så man kan bli dålig av det själv” (ht03:1:18). Sara upplever också att de blir mer kreativa tillsammans och att hon som lärare tvingas att reflektera mer över sin undervisning: ”[...] det är ju så att ett plus ett blir tre. När Anna och jag träffas och sitter och pratar är vi så mycket klokare tillsammans än vad vi är var för sig. Och säger jag någonting så reflekterar jag över det jag säger” (vt05:1:80). Sara berättar att hon lärt sig mycket av deras samarbete: ”[...] jag har ju lärt mig jättemycket av Anna och av det här ständiga reflekterandet som vi håller på med” (vt04:1:32). Att arbeta så tätt ihop förutsätter enligt Anna att personkemin stämmer och att man har samma elevsyn och människosyn:

[...] jag känner att jag inte skulle kunna samarbeta med en person som har en annan konstig människosyn. Det handlar om människosyn, vem är det jag möter i mitt klassrum? Är det något klientel eller är det människor med olika behov och olika förutsättningar. De är medmänniskor som jag och andra. Jag kan inte jobba med en människa som inte ser på det så (vt03:6:4).

Anna och Sara upplever att de delar både människosyn och elevsyn. Dessutom stämmer personkemin och Anna summerar deras samarbete med glädje och entusiasm i slutet av den sista terminen med följande ord: ”Vi är ju så himla förtjusta i varandra och har på något sätt plockat fram och stimulerat varandras positiva sidor och gett stöd och det är ju oerhört värdefullt” (vt05:7:43).

”De här åren har varit de bästa av alla mina yrkesverksamma år”

Anna och Sara återkommer ofta till hur stimulerande och utvecklande de upplever att det har varit att ingå i den här studien: ”De här åren har varit de bästa av alla mina yrkesverksamma år” (ht04:7), berättar Sara en dag när jag är på besök. Det goda samarbetet mellan Sara och Anna är en bidragande orsak till Saras entusiasm. En annan orsak är den närhet och täta kontakt Sara upplever att hon har haft med ungdomarna och deras familjer: ”[...] det har betytt jättemycket i mitt liv, det har betytt saker för min professionalitet, det har betytt saker för min person. Jag har aldrig tidigare fått den närheten till individen och den fina kontakten med familjerna” (vt05:1:76), berättar Sara. Den tredje orsaken som framträder tydligt är min medverkan i gruppen:

[...] det har inneburit jättemycket positiva saker, bara den här situationen som är nu, en intervjusituation, du värderar ju inte, du är ingen lärare och du är ingen mentor eller du är ingen överhöghet, utan du är ju en människa som är nyfiken på samma saker som jag och det innebär en oerhörd stimulans [...] det är lite bikt, lite avlastning, bara det att jag är i ditt fokus är något som är väldigt speciellt, som betyder väldigt mycket för mig [...] situationen med dig är ju att du bidrar till ett ytterligare växande, en ytterligare utveckling, en skolutveckling på den här skolan. Bara det att du sitter på den stolen och lyssnar, det fokuset du för med dig spelar jättestor roll (vt05:1:80).

Sara upplever att samtalen med mig inneburit att hon reflekterar ännu mer över sin undervisning idag. Hon menar att samtalen speglar hennes agerande och bidragit till en större självinsikt: ”[...] det är en helt annan bild man får av sig själv” (vt05:1:82), säger hon. Anna berättar om liknade upplevelser angående min medverkan: ”[...] det är ju jättehäftigt att få sitta såhär och få någon annans ögon på det man gör. Det är ju ett himla lyft” (vt05:7:43). Lite senare berättar hon: ”[...] det är speciellt att du har varit med i projektet...det har gett oss mycket att fundera kring och fundera på, det har varit oerhört värdefullt...det har gett mig många tankar” (vt05:7:59). I sin sista rapport skriver de också att intervjusituationerna med mig inneburit ”en möjlighet till ytterligare reflektion över sitt arbete, man får tid för att bli lyssnad på och ges möjlighet att ytterligare medvetandegöra den dolda kunskap som vi pedagoger ofta bär med oss” (vt05:9:15). Enligt Anna och Sara har min medverkan också påverkat eleverna på ett positivt sätt: ”Att du har funnits med här har betytt mycket både för oss och för eleverna. Vi känner oss sedda och det gör att vi känner att vårt arbete är viktigt och att någon är intresserad av vad vi gör”(ht04:7), berättar Sara. Anna menar att min ”roll har lyft eleverna. Det har ju med värdeskapande att göra, de är ju faktiskt värdefulla, det

kommer någon. Någon vill veta vad de tycker” (vt05:7:59). Sara upplever att min medverkan också haft betydelse och underlättat för henne i mötet med föräldrarna:

[...] jag tror att det spelar roll att de har varit i ditt fokus. Det spelar roll när jag träffar föräldrarna och säger såhär ”jag har valt att arbeta med den här elevgruppen, för det är mitt intresse”, ingen har valt deras barn innan. Någon annan har fått deras barn när de inte har fungerat i den stora gruppen. Och sen har vi med oss Martin från högskolan som intervjuar era barn och vill ta del av deras erfarenheter, du har betydelse för min verksamhet, du har betydelse för livet (vt05:1:81).

Spår av teorier i praktiken

Det är bara med hjärtat som man kan se det rätta, det som är väsentligt är osynligt för ögat (Antoine De Saint Exupéry).

Lärarna i den här studien har utvecklat pedagogiska modeller och strategier i sin levda praktik för att stimulera elevernas lärande. Det finns tydliga likheter i dessa strategier som kan spåras till en rad pedagoger långt tillbaka i historien. Vilka pedagogiska strategier och teorier använde sig Anna, Erika och Sara av? Det första som framträder är att de tydligt uttalar att de inte tror på några färdiga pedagogiska modeller utan att de prövar sig fram och använder sig av egna idéer. Så här uttrycker sig till exempel Anna och Sara om vilka modeller och teorier de använder sig av i undervisningen:

[...] det är egna. Alltså det är grundtankarna från min egen lilla hjärna från början.
[...] jag är lite anti andra människors färdiga pedagogiska modeller (vt03:1:3-4).

[...] detta är ju lite spännande för jag föredrar att inte ta reda på det. Om jag har något som styr mig (vt03:6:3).

Vid några andra tillfällen benämner de sin pedagogik som dialogpedagogik, aktivitetspedagogik, erfarenhetsbaserad pedagogik, kommunikativ pedagogik och relationsinriktad pedagogik. Sara nämner i detta sammanhang Aristoteles och Anna hänvisar till Lars Rokjjaer (1999) och hans bok ”Den kommunikativa pedagogiken”.

Inom pedagogikens värld uppstår sällan några nya pedagogiska idéer. Alla dagens teorier om praktiskt pedagogiska grepp kan spåras flera hundra år tillbaka i tiden. Vid en närmare analys av hur Anna, Erika och Sara arbetar med eleverna ser jag att mycket av deras tankar kan spåras tillbaka till Comenius (1657/1999), Pestalozzi (1780/2003) och Dewey (1897/2003), framförallt till de två förstnämnda som delar många tankar om undervisningens hur-aspekt. Jag kommer i detta kapitel beskriva de spår av teorier i praktiken som tydligt visade sig i min empiri kopplat till dessa tre pedagoger. Med största sannolikhet kan man även hitta likheter med andra pedagogiska tänkare men jag har valt dessa tre då deras idéer om undervisning är

så påtagligt jämförbara med de tankar om undervisning som framträder hos lärarna i min empiri.

De förtrycktas didaktik

I Anna, Erika och Saras berättelser om undervisning finns en tydlig koppling till Pestalozzi och hans människosyn. Precis som Pestalozzi drivs de i sin yrkesutövning av en kärlek till människan och då särskilt till de mest utsatta i skolan. Här följer ett exempel på hur en av dem uttalar sig om sina elever: ”Jag tror att de känner att vi inte ser dem som några elever som ska prestera någonting utan som människor som är. Det tycker jag är viktigt, att tro på dem och se dem som hela människor och inte bara som elever som ska prestera något” (ht03:2:19).

Pestalozzi hävdade ett gemensamt människovärde och såg som sin huvuduppgift i sitt pedagogiska arbete att hjälpa de som hade det svårast i samhället. Då Pestalozzi levde var det de förtryckta och fattigas barn som han tog sig an (Kroksmark, 2003). Anna, Erika och Sara uttalar ungefär samma tankar, skillnaden är att de arbetar i 2000-talets gymnasieskola och de utsatta grupperna där är de elever som har lämnat grundskolan med ofullständiga betyg. Precis som Pestalozzi lever de sin pedagogik genom praktiskt handling och uttalar att det personliga engagemanget för eleverna är det viktigaste i deras yrkesutövning. Gemensamt med Pestalozzi är också deras tanke att de vill ge de mest utsatta i skolsystemet likvärdiga chanser i livet som övriga elever har: ”[...] om det här blir bra för de här ungdomarna, det kan vara skillnaden på ett bra eller ett dåligt liv tror jag. Jag har stor tilltro till det vi gör. Det är så viktigt att de får känna att de får några slags chanser” (vt03:6:9).

Relationsinriktad pedagogik

I likhet med Pestalozzi poängterar Anna, Erika och Sara att en nära relation mellan lärare och elever är en av de viktigaste komponenterna i undervisning. ”Söker inte herden utforska naturen hos de får, som han skall vårda och vakta”, skriver Pestalozzi (1780/2003, s. 292). Sara delar Pestalozzis tankar och menar att hela läraruppdraget ”handlar om att vara medvandrare” (ht03:7). Mötet med eleverna, och den relation de lyckas få med dem, är enligt Anna, Erika och Sara viktigare än ämnesinnehållet:

[...] min pedagogiska modell är det här med förhållningssätt. Det ska genomsyra allt jag gör, alltså hur jag möter dem (vt03:6:3).

Skulle någon säga till mig att jag skulle bli ämneslärare i något så skulle jag springa det fortaste jag kunde. Jag måste få jobba med människorna (ht03:2:17).

För att en nära relation skall vara möjlig krävs det enligt Anna, Erika och Sara att undervisningsgrupperna inte är alltför stora. Den tanken delar de också med Pestalozzi som menade att undervisningsgrupper ska vara så små att alla barn blir sedda och bekräftade. Pestalozzi beskriver den optimala undervisningsgruppen så här: "[...] den skall vara så pass liten att varje barn skall kunna sitta i lärarens knä en liten stund varje dag" (Kroksmark, 2003, s. 288). Även om Pestalozzi undervisade yngre barn så kan man se att Annas tankar om en nära relation med sina elever liknar Pestalozzis. Hon inleder varje dag med att möta eleverna genom att ta dem i hand, krama dem eller se dem i ögonen för att de ska känna sig sedda och bekräftade. Även Dewey (1897/2003) förespråkade mindre undervisningsgrupper på cirka 8-10 elever.

Den egna inre kraften är viktigast

Comenius (1657/1999, s. 149) menar att undervisning "skall börja med de själsliga förmögenheterna" om den skall vara meningsfull. "Innan man griper sig an ett ämne, vilket det nu må vara, skall först lärjungarna göras mottagliga därför" (a.a, s. 139). Elevernas tidigare erfarenheter av skolan innebar att de inte var mottagliga för de traditionella skolämnena när de började på gymnasieskolan. De kom dit med ett dåligt självförtroende och ett hat mot skolan. Sara, Anna och Erika insåg precis som Comenius att det första steget var att göra eleverna mottagliga för undervisning. Undervisningen handlade i början mest om att stärka elevernas självförtroende och långsamt försöka förändra deras bild av sig själva som människor som inte kan lyckas i skolan. "Utan inre ro irra människorna omkring såsom i vildmarken", skriver Pestalozzi (1780/2003, s. 298). Eleverna var i början av gymnasietiden oroliga och stressades av traditionella skolsituationer där deras tidigare erfarenheter var att de för det mesta misslyckats. Det handlade om att ge dem den inre ro Pestalozzi efterfrågade och en tilltro till sig själva. "[...] all skolbildning, som ej tillika är människobildning, är på irrvägar" skriver Pestalozzi (a.a, s. 293). Han skriver vidare:

Människa, du själv, dina krafter och anlag samt din inre förnimmelse av dem, är det, som är föremålet för naturens danande och bildande verksamhet. En allmän bildning av dessa människonaturens inre krafter, så att människan kommer till klar och säker uppfattning av sig själv och sitt livs syfte, är människobildningens allmänna syftemål hos varje människa [...] Denna måste alltid underordnas den allmänna bildningens ändamål (a.a, s. 293).

Denna människobildning kan liknas vid vad Anna uppger som det viktigaste målet med hennes undervisning:

[...] det är viktigare för mig att de går ut härifrån som människor som faktiskt tror sig att kunna något och som vågar prova. Det är det absolut viktigaste målet för mig [...] För det (elevernas självförtroende) är verkligen så dåligt. Jag trodde inte att det var riktigt så illa som jag faktiskt har förstått att det är. För inget annat kan vara viktigare [...] Så jag

hoppas det, jag hoppas att de går ut här som lite helare människor med mer självrespekt. Det är absolut det viktigaste målet (vt03:6:5).

[...] så är det ju också det här med den personliga utvecklingen som människor, att jag på något sätt ska kunna bidra till att de känner sig lite mer medvetna om sig själva och andra. Och skulle jag prioritera så skulle jag nog sätta det som nummer ett. Jag tänker det, att man kan leva utan att kunna multiplikationstabellen men det finns annat som kan vara viktigare för dem (vt03:6:2).

För att eleverna skall bli mottagliga för undervisning måste de enligt Anna, Erika och Sara arbeta med att förändra elevernas inställning till det de ska lära sig. Lärande sker enligt dem bäst i lustfyllda situationer. Det går inte att tvinga eleverna att lära sig, utan viljan måste komma inifrån individen själv. Har man inte eleverna med sig är undervisning meningslös. Sara uttrycker detta så här: "Någonting jag har lärt mig är att man aldrig kan säga till de här eleverna att gör det här nu, man måste ha dem med sig annars blir det inte meningsfullt och några struntar helt i vad man säger" (ht03:7). Comenius (1657/1999) beskriver det på ungefär samma sätt: "Många saknar inte fallenhet för läsning utan snarare lust, och att tvinga dessa motspänstiga är lika tråkigt som lönlöst (s. 112) [...] Lärjungarna skall inte tvingas till något, som de inte frivilligt vill" (s. 149).

Pestalozzi (1780/2003, s. 295) menar att "en hård behandling utbildar inte hos människan hennes sanna väsen, utbildar henne inte till en människa". Liknande tankar formulerar Comenius (1657/1999) när han hävdar att ungdomens undervisning bör bedrivas med kärlek och lätthet. Kontroll och bestraffning tror han inte heller på i undervisningssammanhang:

Ordnas studierna riktigt, är de i sig själva en lockelse [...] och genom sin egen sötma drar de alla till sig [...] Sker det annorlunda, så är det lärarnas, inte lärjungarnas fel. Och kan vi inte fångla de ungas intresse, så vädjar vi säkerligen förgäves till våldsamheten. Hugg och slag förmår inte bibringa kärlek till kunskaper, men de alstrar motvilja och avsmak därför. Om därför de unga känner leda vid studierna, bör denna sjukdom snarare hävas genom diet och därpå följande välsmakande läkemedel än ytterligare skärpas genom bittra medel (a.a, s. 260-261).

Tanken om att det inte är elevernas fel om de misslyckas i skolan delar Anna och Sara med Comenius:

[...] det är ju det de har gjort hela högstadiet att de bara gått i taket och inte fått vara på skolan. Boel har ju haft det så. Skriket, hon har ju skriket [...] man har många sätt att uttrycka sig i sin inre oro. Det kan ju vara en allmänt otrygg situation eller vad som helst. Jag ser ju det mer som att det beror på att skolan inte kan möta dem. Så tänker ju jag. Jag tänker inte att det är omöjligt för dem att hantera stress, utan det är ju skolans skyldighet att skapa förutsättningar för det (ht03:1:2-3).

Erfarenhetsbaserad pedagogik

Något som Comenius, Dewey, Pestalozzi och lärarna i min studie är överens om är att lärande i skolan bör ta sin utgångspunkt i den lärande individen och det sociala sammanhang den befinner sig i. Pestalozzi (1780/2003) uttrycker det så här:

Du har i din inställning till livet inte behov av alla sanningar. Området för det vetande, av vilket varje människa efter sin andliga ståndpunkt och på sin plats skall kunna njuta sann tillfredsställelse och verklig välsignelse, omfattar att börja med endast det, som är henne allra närmast, hennes eget väsen och närmaste förhållanden, vidgar därifrån ut sig, men vid varje utvidgning måste denna medelpunkt inte lämnas ur sikte, om det nya vetandet skall verka med hela sanningskraftens välsignelse (s. 296).

Dewey (1897/2003) återkommer ofta till nödvändigheten av att anknyta undervisning till elevers tidigare erfarenheter och då främst till deras sociala liv. "[...] utbildning måste ses som en fortgående rekonstruktion av erfarenheter" (a.a, s. 384) och undervisning bör handla om att "bygga vidare på de aktiviteter som barnen redan är förtrogna med" (a.a, s. 381). Han menar att riktigt lärande inte kan ske om det är något som pressas på eleverna uppifrån:

Jag tror att verklig utbildning endast kan uppnås genom att barnets begåvning stimuleras av de krav som ställs i den sociala situation där det befinner sig [...] Om inte lärarens ansträngningar anknyter till någon aktivitet som barnet utför spontant, oberoende av läraren, så blir utbildning något som pressas på uppifrån (a.a, s. 379).

Comenius (1657/1999) hävdade att skolan måste anpassas till elevernas individuella förutsättningar. Det innebär enligt Comenius att undervisning skall vara konkret och utgå ifrån elevernas tidigare erfarenheter. Läraren skall gå till sakerna själva. Han använder sig återkommande av trädgårdsmästarmetaforen där det är läraren som skall plantera och ansa sina plantor (eleverna) i skolan. Liknande metafor använder sig också Sara av i olika sammanhang. Grunden till denna trädgårdsmästarmetafor är att läraren måste utgå ifrån elevens erfarenheter och individuella förutsättningar och bygga vidare på det som är utvecklingsbart:

1) Han väljer från en fruktbar stam en så fruktbar avläggare som möjligt. 2) Han tar den med in i trädgården och planterar den omsorgsfullt i jorden. 3) Han anstränger den inte genast med ympkvistar utan låter den först slå rot. 4) Och innan han ympar in det nya skottet, avlägsnar han först de tidigare grenarna, ja, sågar av stammen ett stycke, så att inget av saven får gå åt till annat än till att stärka ympkvisten (a.a, s. 138).

Learning by doing

Ett av resultaten i min studie är att eleverna lär sig genom att utföra konkreta arbetsuppgifter tillsammans. Här följer ett exempel på att eleverna lär sig även ett teoretiskt innehåll i den konkreta arbetssituationen. Detta sker när arbete förenas med tänkande:

De flesta är inga jätteteoretiska människor utan de är praktiska människor och de vill helst syssla med det och då är det lite omänskligt egentligen att tänka sig att de ska klämma hela näringsläran. Näringsläran är det som är mest abstrakt och den låter vi hänga med i tvåan och trean och klarar de inte den överhuvudtaget för det går inte att skilja på B12 och B6 och hur var det nu igen, då så tycker jag att kan man visa i sin matlagning och i sin måltidsplanering när man planerar matsedlar och så att man har någon slags blick för vad som faktiskt är nyttig mat. Kan man visa en dagismatsedel eller en åldringsvårdsmatsedel eller en sjukhemsmatsedel och man ser att här har vi inte så mycket råa grönsaker, det har vi på dagiset och på dagiset får man pinnar av morotsbitar...då ser man ju att de kan omsätta i praktiken sin kunskap och de vet att b-vitamin är något som finns i bröd i alla fall och i bönor (vt03:1:5-6).

Detta ligger nära Deweys (1897/2003) tanke om att vi lär oss genom att utföra konkreta praktiska uppgifter ”genom att tvingas till att gå in i ändamålsenliga relationer med andra, där arbete förenas med tänkande” (a.a, s. 382). Dewey menar att undervisningens kärna är att lära sig det teoretiska via det praktiska:

Jag tror på expressiva eller konstruktiva aktiviteter som en anknytningspunkt. Jag tror att detta ger riktlinjerna för de praktiska ämnena (matlagning, sömnad och hantverksämnen) plats i skolan. Jag tror inte att dessa ämnen är specialämnen som skall införas före eller på bekostnad av andra ämnen, som avkoppling eller omväxling eller ytterligare färdighetsträning. Jag tror snarare att dessa ämnen representerar grundläggande former för social aktivitet. Och det är möjligt och önskvärt, att barnets första kontakt med mera teoretiska ämnen på schemat sker genom förmedling av dessa verksamhetsformer (a.a, s. 383-384).

Comenius (1657/1999) skrev också i det tjugoförsta kapitlet ”Metoden att vinna färdigheter ” i *Didactica Magna* att människor i första hand lär sig genom att göra:

Det som skall utföras måste läras genom praktik. Hantverkarna uppehåller inte lärlingarna i sin konst med funderingar, utan sätter dem genast till arbete, så att de får lära smide genom att smida, gravering genom att gravera, målning genom att måla, dans genom att dansa o.s.v (s. 208).

Pestalozzi ansåg också att människor lär sig genom att göra och att läraren måste ta sin utgångspunkt i det naturliga, enkla och konkreta. Han använde sig av begreppet självverksamhetsprincipen (Krokmark, 2003). Självverksamhetsprincipen har ungefär samma innebörd som det Erika benämner som aktivitetspedagogik i sin undervisning. Pestalozzi (1780/2003) söker efter den metodiska gången i hur elever tillgodogör sig kunskap. Han förespråkar något han benämner metodisk drill. ”Genom övning avslöjar naturen människans inneboende krafter, och deras tillväxt sker i och genom deras bruk” (a.a, s. 294):

Den människa, som med lätta vingar fladdrar kring varje kunskapsgrän utan att genom ordnade, trägna övningar inpräglad och stärkt, det hon inhämtat, förlorar under tiden den klara, fasta, uppmärksamma blick och den fina sanningskänsla, som förstärker uppskattad och njuta sanna och rena fröjder (Pestalozzi, 1780/2003, s. 297).

Saras upplägg i köksarbetet med eleverna kan härledas till detta tänkande. Det första året var målet med undervisningen i metodköket att eleverna skulle lära sig hantverket i köksituationen så att de skulle ha en säkerhet när de i årskurs två började arbeta i storköket. Detta beskrev en av eleverna så här: ”Inom matlagningen har jag lärt mig laga till större grejer. Koka potatis lär man sig hur lätt som helst. Det är såna grejer man gör om och om igen, så lär man sig med tiden, det sitter” (ht03:3:24). Liknande tankar fanns hos Comenius (1657/1999, s. 164): ”Allt skall befästas genom fortlöpande övningar”, skriver han i *Didactica Magna*.

Åskådlighetsundervisning

Pestalozzi menade att undervisning skall gå från åskådlighet till begrepp, från det konkreta till det abstrakta. Eleverna skall till en början se för att kunna se (Kroksmark, 2003, s. 287). Comenius var även här en föregångare och inspiratör till Pestalozzi. Han menade att ”All undervisning skall bedrivas åskådligt (Comenius, 1657/1999, s. 149). Det handlar då för läraren om att åskådliggöra innehållet i undervisningen med utgångspunkt i det enkla och konkreta. Saras undervisning kan definieras som åskådlighetsundervisning. Hon visar med hela sin kropp hur eleverna skall utföra det praktiska köksarbetet. Så här berättar hon om hur hon på ett åskådligt sätt introducerade hur städningen i köket skall utföras:

[...] jag kryper runt bland alla golvbrunnar med disktrasan i högsta hugg och jag är med dem i deras städsituation, jag gör inte som andra lärare att jag går undan, vissa går ju och skriver en beställningslista till måndagen, går undan och gör någonting annat för då behövs de ju inte i elevgruppen, men jag är ju med dem i elevgruppen, det har jag ju alltid varit. Och de har en lärare som är rätt jämställd, som också krälar med huvudet i golvbrunnen. Och då är det heller inte så att, för det är ju äckeljobb, det luktar ju pyton att hitta någon annans gamla makaroner där nere i den där golvbrunnen, men då gör man ju någonting av det, det blir ju en positiv förstärkning där också (ht03:1:2).

Ett annat exempel på Saras tankar om åskådlighet var när hon flera gånger i årskurs ett tog med eleverna ner till storköket för att de själva skulle se hur det fungerade där som en förberedelse inför årskurs två:

Jag är så tydlig jag kan vara, det är den här kursen och här ska vi göra detta och detta, och det är bra att ha för att när man är på jobbet är det så och så. Sen går vi bort till det stora köket där de ska vara i tvåan. De är där och får se vad de andra gör och de får också vara där och se vad det ska bli av det (vt03:1:1).

När Anna och Sara själva presenterar sin undervisningsmodell i olika sammanhang framträder också Pestalozzis nyckelord huvud-hjärta-hand som en av grundtankarna i deras undervisning. Pestalozzi menade att dessa tre alltid måste vara med i lärandeprocessen och att det är bättre att lära med tingen än om dem. Tanken är att alla sinnen skall användas i lärandesituationen. Det Sara beskriver nedan illustrerar likheten med dessa tankar:

Jag tror det här med att baka och lukta och smaka och känna, de sinnen man använder där, det är ”å, vilken härlig deg, och lukta här” . Så jag jobbar ju mycket med det där att man skickar runt kryddburar och lukta, nu ska vi jämföra hur den kändes gentemot den. Det känns som att det gör en del i det att personen mår väldigt bra av detta. Via det då så kan man få fram att titta, det är a-vitamin också i moroten. Och så heter den carrot på engelska och det liknar karoten så man ska hela tiden försöka få fram massa röda trådar (vt03:1:8).

Sammanhangsprincipen

Framträdande i elevernas erfarenheter från grundskolan (se s. 67-79) var bland annat att de saknade ett meningsfullt sammanhang i undervisningen. Elevernas skoltillvaro präglades av ett schema som bestod av en mängd olika ämnen där eleverna skulle lära sig samma innehåll under samma tid. Comenius (1657/1999) ifrågasatte redan på 1600-talet detta fragmentariska upplägg som skolan erbjöd:

I skolorna har alltså rått ett tillstånd av oreda, i det man vill bibringa lärjungarna allt möjligt på en gång, t.ex. latinska och grekiska grammatikan, retorik och poetik, och vem kan räkna upp allt? Ty vem vet inte, att ämnena för lektioner och övningar i de lärda skolorna växlar nästan för varje timme dagen om? Nu frågar jag, vad oreda betyder, om inte just ett sådant sakernas tillstånd? (s. 140)

Istället för den traditionella ämnesuppdelningen förespråkade Comenius att ”Allt som hänger samman meddelas i sammanhang” (a.a, s. 182). Han menade att undervisning måste utgå från sakerna själva i det sammanhang där de hör hemma: ”Så långt det någonsin är möjligt, måste människorna lära sig att hämta sitt vetande inte från böcker utan från himmel och jord, från ekar och bokar. D.v.s. de måste lära känna och utforska tingen själva, inte blott andras iakttagelser och skildringar om och av dem” (a.a, s. 170).

Pestalozzi förespråkade också sammanhangsprincipen och menade att en ny abstrakt nivå aldrig skall erbjudas i undervisningen förrän de tidigare nivåerna är etablerade (Krokmark, 2003). Denna sammanhangsprincip är något som Sara ofta berättar om som något grundläggande i sin undervisning i karaktärsämnen. Hon menar att alla moment eleverna skall lära sig i köket skall presenteras i ett meningsfullt sammanhang och inte som lösryckta bitar i undervisningen. Detta sätt att tänka är ingen självklarhet påpekar Sara. Här följer hennes reflektion efter en dag i storköket då hon observerat en kollegas arbetssätt:

[...] jag har en idé om att vi måste ge de här eleverna ett sammanhang för att skapa mening, annars tror jag inte det går. En av mina kolleger hade idag en lektion om majonnäs och en av de första gångerna man kommer in i ett kök ska man sitta i 120 minuter och tala om och se på en lite burk med majonnäs som han gör då och vad man kan ha den till. Det är ett kocksätt att lära ut på, en grundsås och sedan har man den till massor med saker och då är det en detalj man är och petar i. Jag tänker ju såhär hela tiden förstår du, varenda dag så tänker jag och reflekterar över att nu gör den så och den så och vad kan

man göra med det. Jag plockar in saker, jag har ju också sådana nätter då jag bara ligger och tänker ska jag göra så, är så bra, hur ska jag göra utifrån det och hur upplever eleverna det. Jag såg ju hur eleverna upplevde situationen med majonnäsen idag, hur tråkigt det blev. När man börjat ettan och bara längtar efter att få kasta sig över grytorna, nej då ska man hålla på med en majonnäs i 120 minuter. Jag skulle gjort någonting med händerna, det måste vara det man längtar efter och sedan får man väl lära sig majonnäs utifrån ett sammanhang (ht03:1:13-14).

Anna och Sara poängterade ofta vikten av att presentera nya moment i ett sammanhang för eleverna. De försökte knyta an till tidigare gemensamma erfarenheter eleverna hade från undervisningen. Målet var att integrera kärnämnen och karaktärsämnen så mycket som möjligt:

[...] förra veckan så har vi börjat lite med området kolhydrater och då kommer jag till exempel att lägga in matteuppgifter som har anknytning till detta och så, och vi kommer jobba med det i datasalen och göra kurvor och allting, och vi gör diagram och blodsockerkurvor (vt03:6:6).

[...] sen använder man svenska och matten, när man läser mjölk här så kan man läsa om mjölkförbrukningen i Sverige i matten, så att det finns röda trådar kors och tvärs (vt03:1:2).

[...] att koppla det vi gör i köket till kärnämnen för att det ska bli lite mer intressant [...] jag försöker väva in i svenskan till exempel, nu jobbar vi med tidningen och utifrån tidningsartiklar och där försöker jag ju väva in språklig medvetenhet och så. Men då tar jag ju tidningsartiklar som handlar om det vi jobbar med. Ofta så försöker jag att få in lite svenska-bas så att säga (vt03:6:2).

Målet för lärandet får inte visas för eleverna

Pestalozzi hade en idé om att helheten och målet med undervisningen inte fick visas för eleverna. Allt innehåll som presenterades i skolan skulle utgå från det bekanta till det obekanta och från det konkreta till det abstrakta. Pestalozzi menade att det ska vara så lätt från början att eleverna inte tänker på att de lär sig (Kroksmark, 2003). Anna ger uttryck för samma tankar som Pestalozzi och menar att hon inte kan visa eleverna i en kursplan vad det är de ska lära sig inom till exempel matematik. Hon menar att man måste utgå ifrån konkreta situationer som eleverna känner igen och arbeta med olika moment utifrån det:

Man måste lura dem lite ibland. De har så dålig självkänsla så säger jag att nu jobbar vi med A-kursen i matte så är det många som säckar ihop fullständigt och säger att det klarar jag aldrig. Om man istället jobbar med A-kurs moment på andra sätt utan boken så klarar de ofta mycket mer och sen kan man efteråt visa dem att du klarade faktiskt det här och det ingår i A-kursen (ht04:7).

Även Sara konstaterade liknande situationer i köksarbetet där eleverna ofta lärde sig moment som ingick i olika kurser utan att de var medvetna om det: "[...] sedan får man överbevisa dem och visa att nu har du ju redan gjort det, titta du kunde ju" (vt03:1:8).

DISKUSSION

Mer än tiotusen omotiverade och skoltrötta elever med ofullständiga betyg lämnar den svenska grundskolan varje år. Det enda alternativt samhället har att erbjuda dessa sextonåringar är det individuella programmet på gymnasiet eftersom arbetsmarknaden för sextonåringar i praktiken har upphört. Den stora utmaningen för gymnasieskolan idag är att ta emot alla dessa elever som ofta bär på negativa erfarenheter av skolan. Den nya kunskap som denna studie bidrar med är en ökad förståelse av hur de mest utsatta eleverna som lämnar grundskolan med ofullständiga betyg upplever skolan och sitt lärande. Den ger en vidgad och komplex beskrivning av hur eleverna och deras lärare upplever olika lärandesituationer i skolan. Elevernas och lärarnas upplevelser skiljer sig delvis åt mellan olika sammanhang och tillfällen samtidigt som det finns mycket som är gemensamt. Beskrivningarna av dessa sju elevers och tre lärares erfarenheter av svårigheter och möjligheter i skolan tillför mycket relevant kunskap för både skolan och samhället. Denna kunskap kan bidra med en förståelse för hur gymnasieskolan ska kunna möta de mest utsatta elevgrupperna och ge dem en meningsfull gymnasieutbildning.

I den bästa av världar

I den bästa av världar är den svenska skolan en skola för alla där alla elever är inkluderade såväl lokalmässigt som upplevelsemässigt och där alla ges likvärdiga möjligheter att lyckas utifrån sina förutsättningar. Vardagen ser dock annorlunda ut. I den här studien har en liten undervisningsgrupp på det individuella programmet i stort sett exkluderats från de övriga programmen med undantag av några få kurser eleverna valt att läsa ihop med andra program. Att det kan finnas fördelar med att bedriva undervisning i små undervisningsgrupper är ingen ny idé inom pedagogiken. Dessa tankar går att finna långt tillbaka i tiden hos flera pedagogiska tänkare. Exempel på några pedagoger som tydligt uttalat att detta skulle vara att föredra är till exempel Comenius (1657/1999), Pestalozzi (1780/2003) och Dewey (1897/2003). Att exkludera elever i små undervisningsgrupper i den svenska skolan anses periodvis som ett korrekt arrangemang och under andra perioder som mindre korrekt. Sett ur ett starkt inkluderande perspektiv är det inte korrekt att arrangera undervisning i små grupper utanför de vanliga klasserna med motiveringen att det är särskiljande och genererar ett utanförskap för de elever som exkluderas. Min studie visar att skolvardagen inte är så enkel så att man av den ena eller den andra anledningen kategoriskt kan säga att det är negativt eller positivt att exkludera elever utanför det som betecknas som det normala arrangemanget i skolklasser där en lärare undervisar 20-30 elever åt gången. Om särskiljandet ifrån den normala skolformen är positivt eller negativt beror på vad eleverna bär med sig i sitt erfarenhetsförråd, i vilket sammanhang det sker och hur individerna upplever situationen och de

möten som sker. Flera elever i den här studien visar att de för första gången på många år upplevde att skolan var på riktigt när miljön förändrades och undervisningen arrangerades i en liten grupp. Det som upplevdes vara på riktigt var både relationen med lärarna och innehållet i framförallt de praktiska matlagningssituationerna. Eleverna kan betecknas som "elever med ett stort behov av uppmärksamhet" (Lemar, 2001, s. 84). Är det överhuvudtaget möjligt att tillgodose detta behov i grupper med 20-30 elever? I elevernas berättelser från grundskolan framträder relationerna med lärarna i de stora klasserna som enbart en formell lärar-elev relation, där eleverna upplevde att de enbart var elever som skulle prestera. I den lilla gruppen på gymnasieskolan beskrivs istället relationerna som mellanmännsliga. En slutsats av detta är att små undervisningsgrupper kan vara en bra lösning oavsett om det sker inkluderande eller exkluderande. Det är hur eleverna erfar sammanhanget som är det viktiga. Forskning om effekterna av att exkludera elever i mindre grupper ger inget ensidigt resultat. En del undersökningar visar att det inte är gynnsamt att placera elever i små undervisningsgrupper. Andra visar att just små undervisningsgrupper kan ha en positiv effekt för eleverna. Ofta använder människor de resultat som de har behov av i specifika sammanhang. Haug (1998, s. 55) konstaterar att "forskningen används som regel på ett sådant strategiskt sätt i förhållande till de uppfattningar man redan har".

Vi tar in dem och släpper ut dem med IG!?

Gymnasieskolan kan välja att förhålla sig på två helt olika sätt till elevgruppen med sämst meritvärden med sig från grundskolan. Det ena förhållningssättet innebär att man betraktar gruppen som i princip obildbar och att det då anses som dyrt och meningslöst att lägga extra resurser på den. I detta synsätt ligger också att gruppen är tärande och tar resurser från de övriga eleverna på de nationella programmen och att gymnasieskolan minsann inte är ett fritidshem utan en plats för inhämtande av ämneskunskaper. Kontentan blir då ett synsätt där det är acceptabelt att ta in och släppa ut denna grupp med IG. Det andra förhållningssättet innebär istället att gymnasieskolan tar alla ungdomars rätt till en meningsfull gymnasietid på allvar och skapar anpassade möjligheter för alla, såväl pedagogiskt som organisatoriskt. Det är detta den här studien är ett exempel på. Jag hade inga problem när jag började min studie med att kalla eleverna för svagpresterande. Arbetsnamnet var under de två första åren "Liv och lärande hos svagpresterande på gymnasieskolan". De hade ju presterat svagt utifrån samhällets mål för vad ungdomar ska ha uppnått när de lämnar grundskolan. Lärarna som ingår i studien har påverkat min elevsyn vilket innebär att jag idag har svårt att använda ordet svagpresterande. Deras poäng är att det är lärarens uppgift att skapa lärandesituationer som stimulerar den här elevgruppens lärande och de menar att "[...] inlärningssvårigheter har man bara i vissa situationer, i relation till olika yttre faktorer" (vt05:1:52). Studiens resultat visar också att svagpresterande människor är svagpresterande i relation till något och att detta något är situationsbundet. Idag används ofta begreppet *elever i behov av särskilt stöd*. Ett alterna-

tiv med utgångspunkt i mitt resultat skulle kunna vara att kalla gruppen för *elever i behov av lärandesituationer som är på riktigt*. Det som avses vara på riktigt är elevernas mentala akt, vad de konkret upplever är på riktigt både vad gäller innehåll och relationer. En annan aspekt som framträder i min empiri är att lärarnas förväntningar påverkade eleverna på ett mycket positivt sätt. "[...] vi får det vi förväntar oss på något vis" (vt05:7:55), berättade Anna under en intervju. Framträdande för Anna, Erika och Saras elevsyn är att "det faktiskt går att lära alla" (vt04:5:9). Resultatet visar att det är möjligt för ungdomar som tidigare varit svagpresterande i skolan att prestera mer när det sker en horisontsammansmältning av elevernas erfarenheter och det innehåll som skolan erbjuder. Det handlar framförallt om huruvida eleverna upplever något som meningsfullt eller inte. Upplevs en relation eller ett innehåll inte som meningsfullt så lär sig eleverna mindre. Liknande resultat presenterade Nielsen (2005) i avhandlingen *Mellan fakticitet och projekt, Läs- och skrivsvårigheter och strävan att övervinna dem*. Nielsen konstaterar att människorna i hennes studie lärde sig i meningsfulla sammanhang och att "meningsfullheten kan uttryckas som olika dimensioner, en som grundar sig i *intersubjektivitet* (1), en *personlig* dimension som berör den lärande själv (2) och en som har med *lärandets innehåll* att göra (3), dimensioner som i livsvärlden är sammanflätade med varandra" (s. 270).

Lärande innebär att förändras som människa

"Vår enda väg in till den lärandes eget erfärande är just detta erfärande såsom det tar sig uttryck i ord och handling. Vi måste fråga de lärande hur de erfar något, se på vad de gör, observera vad de lär sig och vad som får dem att lära sig" skriver Marton och Booth (2000, s. 33). Vad är det som fått ungdomarna i den här studien att lära sig? Under mina tre år i gruppen har en bild sakta vuxit fram som blivit tydligare ju längre jag har bearbetat resultatet. Mest framträdande i denna är att de sätt varpå lärarna lyckas skapa sammanhang och möten som upplevs som meningsfulla är avgörande för elevernas inställning till skolan och vad de lär sig. Något annat som tydligt framträder är att ungdomarnas förhållningssätt till sina studier är avgörande för vad de lär sig. Detta överrensstämmer med flera forskares slutsats i *Hur vi lär* (Marton, Hounsell & Entwistle, 1986). Om en person är negativt inställd till något den ska lära sig lär den sig något annat än om samma person är positivt inställd. Kea beskrev detta på ett tydligt sätt redan i en av de första intervjuerna:

[...] det var så tråkigt (syftar på skolår 7-9) att jag tänkte, nej, jag pallar inte med den här skiten och då blev det inget gjort. [...] Vill jag lära mig något så lär jag mig det lätt, Jag har lätt för att lära. Till exempel igår så ville jag verkligen lära mig åka snowboard. Jag har ju åkt innan i små backar i xxxx men det är ju inte bra backar som är pistade. I xxxx är det ju pistade backar. Så vill jag lära mig någonting så funkar det, jag får kanske försöka några gånger men till slut så funkar det. Men i skolan till exempel, vill jag inte lära mig engelska till exempel, några ord eller något, då går det inte, då är det totalt meningslöst att jag bara kollar på dem (vt03:2:10).

Alla människor bär på en bild av sig själva som formats av tidigare upplevelser och möten med andra (Merleau-Ponty, 1945/1999; Schütz, 1932/1999). Denna bild är föränderlig samtidigt som den påverkar hur vi upplever nya erfarenheter och vad vi vågar delta i. När ungdomarna började på gymnasiet hade de en bild av sig själva som personer som inte kan lyckas i skolan. Tiller och Tiller (2003) beskriver hur denna negativa självbild kan växa fram i mötet med skolan på följande sätt:

Mötet mellan skolkunskaperna och vardagens erfarenheter är inte bara avgörande för elevernas inställning till skolan, utan också för hur barn och unga uppfattar sig själva som personer. När eleverna inte förstår det som skolan vill att de ska förstå, påverkas deras självuppfattning. Om förståelsen av fysik är dålig, lär man sig på ett dolt sätt också något om sig själv, att *det är jag som är dålig* i förhållande till skolans krav. När de unga gång på gång, i ämne efter ämne upplever att de inte kan motsvara de krav som är ställda, utvecklar de snabbt en negativ bild av sig själv (s. 23).

Framträdande i ungdomarnas berättelser var också att de var icke-agenter (Bjurwill, 1995; Hugo & Wetterhäll, 1995) vilket innebar att de inte trodde att de själva kunde påverka hur det skulle gå för dem. Saras främsta mål med undervisningen under hela gymnasietiden var att eleverna skulle förändra sin bild av sig själva och sina möjligheter. Hon ville göra dem till agenter vilket följande citat exemplifierar: "[...] de ska ha en handlingsberedskap med sig, de ska ha fått en styrka att ta hand om sitt eget liv. Det är det viktigaste. Det viktigaste är inte essentiella fettsyror" (vt05:1:78-79). Det handlade alltså om att få eleverna att se sig själva som lärande individer. Anna formulerade ett av sina mål så här: "Jag hoppas att de går ut här som lite helare människor med mer självrespekt. Det är absolut det viktigaste målet" (vt03:6:5). Jag såg under mina tre år i gruppen denna utveckling ske hos flera av eleverna. En av föräldrarna konstaterade också detta om sin sons utveckling i slutet av tredje året: "Han har vuxit som människa och har känt att han kunnat något" (vt05:9:20).

Lärande kan definieras som en kvalitativ förändring av den lärandes uppfattning av något (Entwistle, N & Marton, F, 1986), i detta fall handlar det om uppfattningen av sig själv. Eleverna förändrades som människor när deras bilder av sig själva blev mer positiva. Elevernas lärande under gymnasietiden har framförallt inneburit att flera av dem vuxit som människor, blivit agenter och att de fått en ljusare framtidstro. Några aspekter framträder i min empiri som avgörande för denna utveckling. Mötet med lärarna är det mest tydliga men det handlar också om upplevelser av delaktighet, att innehållet är på riktigt, att vidga sina möjlighetshorisonter och att bli mottaglig för att lära sig det skolan erbjuder.

Meningsfulla möten

I empirin framträder de möten som sker mellan elever och lärare som avgörande för om eleverna kommer till skolans undervisning eller inte. Elevernas berättelser i kombination med mina observationer handlar dels om möten som ger en känsla av meningsfullhet och dels om möten som har reducerat individen. De möten med lärare som framträder i elevernas berättelser från grundskolan kännetecknas framförallt av utsatthet, kränkande behandling, utanförskap, konflikter, besvikelse, misslyckande och meningslöshet. De möten som kom till stånd under deras gymnasietid kännetecknas framförallt av närhet, tillit och att bli sedd och bekräftad. Det innebar att eleverna upplevde en meningsfullhet där de kände sig delaktiga och förstådda. Tillit i min studie innebär att eleverna upplever sig accepterade, bekräftade och uppskattade för dem de är och att de då får förtroende för lärarna som medmänniskor. Framträdande är att lärarna är genuint intresserade av sina elever som människor med olika erfarenheter och behov. Erika uttryckte i en av intervjuerna att man inte kan låtsas gilla elever och med ord uttrycka detta om hela ens kropp samtidigt uttrycker något annat. För att tillitsskapande ska ske i relationen till eleverna är en av förutsättningarna att det finns en naturlig öppenhet, ett intresse för den andra och en spontanitet hos läraren. Ramirés (2001, s. 132) menar att: "Tillitsskapande går inte att planera, ty alltför mycket avsikt och alltför mycket intentionalitet verkar beräknande och skapar misstänksamhet. Tilliten är en vild planta som bara blommar spontant". Gadamer (1960/1997) menar att ett medmänskligt förhållande kräver en naturlig öppenhet och att "utan en sådan öppenhet för den andre gives ingen äkta mänsklig bindning" (s. 172). Schütz (1932/1999) beskriver två olika relationer vi kan ha till våra medmänniskor. Relationen kan vara en ensidig du-inställning eller en ömsesidig vi-relation. Birnik (1998; 1999) betonar i sin forskning vikten av relationen mellan lärare och enskilda elever och att ansvaret för en god relation ligger på läraren. En av hans studier med grundskollärare visar att majoriteten av lärarna uppfattar att en tillitsfull relation till eleverna är en förutsättning för att eleverna ska vara motiverade och intressera sig för undervisningen. Birnik menar vidare att elevers upplevelse av om läraren bryr sig om dem är avgörande för deras motivation för skolarbete. En annan aspekt i Birniks forskning som återfinns i mitt resultat är hans resonemang angående lärarrollen/elevrollen. Resonemanget utgår ifrån Bubers (1994) tankar om mellanmänskliga möten där vi möter den andre som subjekt. Birnik (1998) sammanfattar:

När ett genuint möte ska komma till stånd, krävs det att individerna i mötet framträder mer som personer än som rollfigurer. Om läraren styrs av sin lärarroll och eleven av sin elevroll, försvårar det möjligheten till en nära relation mellan dem [...] En roll skapar dessutom en viss förväntan hos motparten. När läraren som person möter eleven som person, underlättar det deras mellanmänskliga möte (s. 132).

Johansen (2000) beskriver i sin avhandling den mellanmänskliga relationen (mellom menneskelig samhandling) som en social process. De grundläggande villkoren för denna process

är enligt författaren värdighet, tolerans, respekt, ärlighet, trygghet, omsorg, empati, närhet och värme. Studien visar bland annat att i skolklasser med få elever och stora socioemotionella behov så gynnas elevernas lärande då de upplever ”meningsfylte og suksessrike hendelser” (s. 185) i lärandesituationer som präglas av nära och mellanmänskliga relationer med lärarna. I min empiri framträder elevernas upplevelser av mötet med gymnasielärarna Anna, Erika och Sara som mellanmänskliga möten mellan personer mer än som möten mellan rollfigurer. ”Anna, hon är ju jättesnäll och frågar alltid hur man mår. Hon har nåt speciellt, jag vet inte vad det är. Vi är inte bara elever för henne som hon ska lära, som struntar i allt annat, utan hon är mer som en kompis, kompis och en lärare”, berättar en av eleverna (vt03:9:9). Anna själv berättar följande om sin syn på mötet med eleverna: ”Jag tror att de känner att vi inte ser dem som några elever som ska prestera någonting utan som människor som är. Det tycker jag är viktigt, att tro på dem och se dem som hela människor och inte bara som elever som ska prestera något” (ht03:2:19). Flera av föräldrarna till eleverna poängterade att relationen till lärarna varit avgörande för att deras barn lyckats på gymnasiet: “[...] eftersom relationen mellan er och vår dotter har varit så bra har det påverkat utbildningen mycket positivt [...] Det vore en fröjd om alla elever fick detta stöd av sina lärare. Hoppas att detta kan upprepas för andra skoltrötta elever” (vt05:9:24), berättar en mamma. Annas syn på eleverna som ”människor som är”, är mycket lik en av kategorierna i Johanssons (2003a; 2003b) analys av olika förhållningssätt till barn hos förskolans personal. Förhållningssättet beskrivs som att läraren ser på barnen i första hand som medmänniskor. Pedagoger med detta synsätt strävar efter att möta barn/ungdomar på deras egna villkor och utgångspunkten är inte att vuxna vet bättre. Viljan att möta ungdomar på deras egna villkor framträder i min empiri som ett tydligt förhållningssätt hos lärarna. Utgångspunkten i mötet med ungdomarna är inte i första hand att nå målen i en kursplan utan att möta individerna. Resultatet visar att dessa möten/relationer där lärarna framträder som riktiga personer och inte som någon lärarroll har varit en förutsättning för att lärande i skolan har kunnat ske hos eleverna. Att skolans kursplaner och ämnen inte var det primära för elevernas lärande i skolan framträder tydligt i mitt resultat. Ett exempel på detta är att eleverna inte hade en aning om vilka ämnen Erika undervisade i under hela hennes första termin i gruppen. Det var inte ämnet som motiverade dem utan mötet med Erika.

Jag delar Annas övertygelse om att grunden för att skapa förutsättningar för lärande ofta är oberoende av vilka åldrar man som lärare möter: “[...] det är inte så stor skillnad att jobba med artonåringar och att jobba med tioåringar. De grundläggande behoven är de samma, kontakten måste finnas för att det ska bli bra” (vt05:7:41), berättar Anna. Det omsorgsbegrepp Johansson (2001) utvecklat inom förskolan har relevans även i mötet mellan ungdomarna och gymnasielärarna i min studie:

Pedagogik förstådd som ett möte mellan livsvärldar inkluderar även en etisk dimension som tar hela människan i beaktande. För att pedagogiska möten skall komma till stånd

krävs ett engagemang i och en omsorg om den lärandes livsvärld [...] Man kan som pedagog välja att bortse från den andres livsvärld, vilket då innebär att det pedagogiska mötet med den andres livsvärld uteblir (s. 83).

Omsorg står här enligt Johansson för något positivt som handlar om omvårdnad och omtanke riktat mot någon vars behov berör mig. Var det en liknande innebörd Pestalozzi (1780/2003) beskrev redan på 1700-talet när han skrev: ”Söker inte herden utforska naturen hos de får, som han skall vårda” (s. 292)? Att den andres behov berörde lärarna i min studie är uppenbart och kan exemplifieras med Saras ord: ”[...] man blir indragen [...] man blir ju så fruktansvärt illa berörd så man kan bli dålig av det själv” (ht03:1:18). Birnik (1999) använder inte ordet omsorg men han förmedlar en liknande tolkning i sin forskning när han konstaterar att ”en människa som har förmågan att se en annan individ, lyssna till henne, förstå henne samt beröra henne, ger något som individen längtar efter och behöver för sin utveckling” (a.a, s. 23). Detta är framträdande i min studie och jag anser att detta är speciellt viktigt för ”elever i stort behov av uppmärksamhet” (Lemar, 2001, s. 84), som i min studie dessutom bär på negativa erfarenheter av tidigare möten med lärare. Sara menar att hela hennes lärarpupdrag ”handlar om att vara medvandrare” (ht03:7), att vandra vid elevernas sida och ge eleverna det de behöver för sin utveckling.

Delaktighet

Vi delar varandras livsvärldar samtidigt som vi upplever dem individuellt. Att vi delar varandras livsvärldar innebär enligt Gadamer (1960/1997, s. 152) att ”den enskilde är aldrig enskild, eftersom han alltid förstår sig själv med andra”. Vi är intrasslade i varandras livsvärldar och utgör tillsammans det sammanhang som vi upplever individuellt utifrån vilka erfarenheter vi bär med oss (Schütz, 1932/1999). Lärare och elever ingår i ett gemensamt sammanhang som kan beskrivas som en process där alla inblandade interagerar med varandra, påverkar varandra och är beroende av varandra (Mead, 1976; Hargreaves, 1972). Pérez Prieto (1992) framhåller också att elever är både deltagare och medskapare av de sammanhang i skolan som de ingår i. Eleverna i min studie lärde sig tillsammans när de kände sig delaktiga, upplevde mening i mötet med de andra och när de upplevde att innehållet var på riktigt. I mötet med de andra i ett riktigt sammanhang blev deras olikheter en styrka i samarbetet. Lärandet i grupp blev värdefullt för individerna när det var en ömsesidighet i relationerna. Framgång för individen ledde till framgång för gruppen. Detta blev tydligt under det sista året när gruppen utvecklades till ett riktigt arbetslag.

Trondman (2003) lyfter fram två viktiga aspekter av begreppet delaktig och det är upplevelsen av tillhörighet och inflytande. Tillhörighet innebär ungdomars ”känsla av att socialt och existentiellt höra hemma i verksamheten och att den vill vara och är för dem” (s. 17). Inflytande innebär enligt Trondman ungdomars ”möjligheter till faktiskt inflytande i verksamhe-

ten” (s. 17). Framträdande i min empiri är att ungdomarna upplevde en tillhörighet och att de hade inflytande på Anna, Erikas och Saras undervisning i gruppen. Ungdomarna var alltså delaktiga enligt Trondmans definition och detta var en av orsakerna till att de upplevde att undervisningen var meningsfull. Några tydliga exempel på detta är följande citat från ungdomarna:

[...] nu läser man ju i sin egen takt (ht02:2:1).

[...] det har ju aldrig varit så att Sara eller Anna har kommit och sagt att det här ska ni klara, och så kanske ett prov på 100 sidor, utan man får välja själv hur man vill att ett prov ska se ut, om man vill ha prov eller om man vill ha arbete, eller muntligt förhör, så det är mycket att man får välja själv (vt03:9:8).

Jag har känt mig vuxen eftersom man har lagat 400 portioner och det känns som meningsfullt arbete. Jag har tyckt att det har känts meningsfullt och roligt att gå till skolan. Lärarna har haft en annan syn på mig än vad högstadielärarna hade (vt05:9:20).

Elevernas syn på lärare och skolarbete förändrades under gymnasietiden. En framträdande beskrivning av hur de upplevde lärare när jag först träffade dem var att lärare var kontrollanter som trodde att de kunde bestämma över elever. Detta skapade ett motstånd till skolan som kan jämföras med vad Willis (1977) beskriver som en motkultur med en negativ inställning till den rådande skolkulturen. Anna, Erika och Sara beskrivs istället som medmänniskor och arbetskamrater i aktiviteter där eleverna upplever sig delaktiga. Anna och Sara berättar om vikten av att eleverna är delaktiga på följande sätt:

Någonting jag har lärt mig är att man aldrig kan säga till de här eleverna att gör det här nu, man måste ha dem med sig annars blir det inte meningsfullt och några struntar helt i vad man säger (ht03:7).

För att eleverna ska känna sig motiverade måste de kunna påverka sin situation [...] De måste också se konkreta resultat på korta tidsintervaller (vt05:9:11).

Resultatet visar att eleverna främst lärde sig i meningsfulla sammanhang där de tillägnade sig kunskap i något de kände sig involverad i till skillnad mot tidigare då de upplevt att det handlade om en fastställd kunskap som de var tvingade att lära sig och som de dessutom ofta upplevde som meningslös. En framträdande förklaring till att eleverna känt sig delaktiga under sin gymnasietid är lärarnas vilja och förmåga att utgå ifrån elevernas erfarenheter och försöka se skolan med deras ögon. Detta kan exemplifieras med Saras ord:

[...] jag har lärt mig att försöka se skolan från elevernas infallsvinkel och inte bara utifrån kursplanerna och mina egna idéer. Jag försöker tänka mig in i Keas utgångspunkt och se, vad har han för mål. Vad tänker han om att jobba i ett storkök och hur närmar han sig detta, Borde jag vara nöjd eller inte nöjd med hans insats nu utifrån hans förutsättningar. Jag tror att jag har blivit duktigare på att se det utifrån elevernas horisont (vt04:1:31).

Att förändra det traditionella sättet att undervisa, sträva efter att utgå ifrån elevernas infallsvinkel och göra eleverna mer delaktiga förutsätter en öppenhet hos lärare att vilja förändra sig själva. Det kräver en ökad medvetenhet om hur man själv agerar och vad det kan få för konsekvenser för elever. Vad är egentligen utveckling och lärande? Att hitta uppgifter som överensstämmer med eleven och att erbjuda handlingsmöjligheter.

På riktigt

Tiller och Tiller (2003, s. 31) konstaterar att ”ett genomgående problem i dagens skola tycks vara att de unga förlorar kontakten med den gemenskap som finns i *verkligt arbete*”. En gemenskap i verkligt arbete med att producera 400 portioner innebar för flera av eleverna i min studie att de tog ett större ansvar för sitt lärande. Några av eleverna uppträdde som helt nya individer när de upplevde att deras arbete var ett riktigt arbete. Ett exempel på detta är när jag pratar med Kea under pågående arbete med att baka 498 bullar i storköket och han säger spontant angående sitt engagemang: ”Ja va faan, det här är ju på riktigt” (ht03:7). Marton och Booth (2000) menar att ”en enskild persons inriktning till lärande i en specifik situation, oavsett om det är en skolelev eller en universitetsstudent, är en kombination av personens sätt att erfara lärande och dennes sätt att erfara själva situationen” (s. 71). Marton och Booth hävdar också att ett lärande som håller i sig alltid handlar om ”någonting som erfars som *verkligt*” och att det inte är självklart att ”skolundervisningens innehåll erfars som någonting som handlar om den ’verkliga’ världen” (s. 201), elevernas konkreta och erfarna värld. Hur flertalet av ungdomarna i den här studien har erfarit högstadiet exemplifieras med följande citat:

[...] som jag ser på mig själv så var jag bara en liten jävla skitunge som trodde att jag var häftig, det handlade inte om skolan. Jag gick inte i skolan för att lära mig någonting utan jag bara var där för att jag var tvungen. De tjatade mycket på mig [...] Jag var där bara liksom för skojs skull, för att träffa andra människor, men det var ingen lärorik tid (vt05:5:28).

[...] skolan och lärarna var liksom inte på riktigt för mig på högstadiet [...] När jag blev portförbjuden från högstadiet så trodde de att det var någon jävla bestraffning, men för mig var det precis tvärt om” (vt05:8).

Sara menar att nyckeln till elevernas lärande är att ”det måste vara något som angår dem” (vt03:1:7). Kan det vara så enkelt? Ja, resultaten i min studie visar just detta. Att arrangera möten och lärandesituationer som angår gymnasieskolans nya elevgrupper (SOU 1997:107) är dock ett slitsamt arbete och att ändra elevernas inställning kan ta ett par år. I min empiri framträder framförallt följande aspekter som avgörande för att eleverna blev motiverade för studier:

- * Eleverna blev motiverade när de upplevde att relationerna med lärare var riktiga mellanmänskliga relationer och inte enbart lärar-elev relationer.
- * Eleverna blev motiverade och lärde sig när de upplevde att lärandesituationer var ”På Riktigt” och såg att arbetet de utförde fick direkta och verkliga konsekvenser.
- * Eleverna blev motiverade och lärde sig när de såg ett tydligt mål som var möjligt för dem att uppnå.

Enligt Comenius (1657/1999) måste elever göras mottagliga för undervisning. Det kan vid en första anblick låta som om Comenius menade att det var fel på eleverna och att dessa skulle förändras. Jag tolkar dock Comenius som att skolan inte kan möta omotiverade elever med ett abstrakt ämnesinnehåll. Det är både skolan och eleverna som måste förändras. Eleverna måste se skolan som en meningsfull lärandekontext om lärande skall äga rum. Skolan måste utgå ifrån elevernas behov för att elever ska bli mottagliga för lärares undervisningsprojekt. Eleverna i min studie förändrades som människor och blev mottagliga för undervisning även i de teoretiska ämnena genom ett för dem nytt bemötande och ett innehåll som de upplevde var på riktigt.

Om inte elever är mottagliga för lärares undervisningsprojekt spelar det ingen roll om man spelar monopol eller arbetar med kärnämnen. Att spela monopol kan rent av vara det som i förlängningen gör eleverna mottagliga för innehållet i kärnämnenas kursplaner. Anna konstaterar om sin undervisning att den första halvan av gymnasietiden så ”handlade det mer om att eleverna skulle få skapa sig en ny skolroll” (vt05:9:11). Det tog två år innan någon av eleverna frivilligt tog med sig en bok hem. Studien visar att innan elever med negativa skolerfarenheter ändrat inställning till skolan så är det meningslöst med läxor, prov eller betyg, för det är ändå inte på riktigt för eleverna och är därför ingen motivationsfaktor för deras lärande. Konsekvensen av prov och läxor som eleverna inte är motiverad för blir tvärtom att motståndet mot skolan ökar ytterligare. Enligt Anna och Sara gäller detta också åtgärdsprogram. Om eleverna inte är mottagliga för att se sig själva som lärande individer i skolan så är ett åtgärdsprogram inte på riktigt för eleven och fyller ingen funktion.

Att vidga sina möjlighetshorisonter

Lärande skulle kunna beskrivas som en aktivitet där människor vidgar sina horisonter inför olika fenomen. Det finns handlingshorisonter, förståelsehorisonter, möjlighetshorisonter, tidshorisonter och genomlevda relationer där det sker sammansmältningar av horisonter. Stora delar av mitt resultat beskriver detta. Ungdomarnas möjlighetshorisonter vidgades under gymnasietiden och mycket i skolarbetet som de tidigare upplevt som omöjligt att uppnå upplevdes under det tredje året som möjligt. Deras framtidsbilder blev också mer positiva och de såg sig själva som personer med olika möjligheter att till exempel få ett arbete eller läsa vidare på komvux efter gymnasiet. Med begreppet horisont avser jag här det Gadamer

(1960/1997, s. 149) definierar som: ”Den synkrets, som omfattar och omsluter allt det, som är synligt från en bestämd punkt. Använt på det tänkande medvetandet kan vi så tala om en trång horisont, om möjlig vidgning av horisonten, om att öppna nya horisonter etc”. Gadamer menar att vi endast kan göra en erfarenhet en gång. Nästa gång vi försätts i en liknande situation erfar vi den genom de tidigare erfarenheterna vi gjort. ”Varje fas i erfarenhetsprocessen utmärks ju av att den som erfar öppnar sig för nya erfarenheter” (a.a, s. 167). Gadamer utvecklar också förhållandet mellan människors erfarenheter och horisontbegreppet:

När man har gjort en erfarenhet, så betyder det att man besitter den. Man förutsätter nu det som förut var oväntat. Man kan inte än en gång göra en ny erfarenhet av detsamma. Bara något annat oväntat kan förmedla ny erfarenhet till den som besitter erfarenhet. På så sätt har det erfarna medvetandet slagit om och vänt sig till sig självt. Den som erfar har blivit medveten om sin erfarenhet – han har blivit erfaren. På så sätt har han tillägnat sig en ny horisont, inom vilken han kan erfar (a.a, s. 163).

Något som tydligt framträder för mig som erfalande subjekt i gruppen är att ungdomarna genom sina erfarenheter under gymnasietiden tillägnat sig en ny horisont som inte är lika trång som den de hade när jag träffade dem. Mina egna erfarenheter av dessa horisontvidgningar då jag deltagit i gruppen exemplifierar jag här nedan med några korta citat ifrån eleverna.

Citat som speglar elevernas horisont när de kom till gymnasieskolan:

Trodde det skulle gå åt helvete hela tiden (ht02:4:1).

Jag var rädd. Min förväntning var att lärarna och eleverna kan vara elaka mot mig (vt05:9).

Tror ni inte jag fattar att man egentligen inte kan bli någonting här (vt03:11).

Jag kan inte skriva på engelska, det blir hieroglyfer (ht02:6:1-4).

Jag har stavfel (vt03:3:8).

Jag har aldrig varit bra i skolan, har alltid hatat att läsa och sådan skit (ht04:6:29).

Har alltid haft svårt att lära mig (ht02:2:1).

Citat som speglar elevernas horisont när de lämnade gymnasieskolan:

Jag har lärt mig mer de här tre åren än vad jag lärde mig från sexan till nian (ht04:6:29).

Här har åren bara gått (vt05:26).

Jag ska gå på komvux, då kan jag både restaurang och omvårdnad sen (ht04:7).

Nationella betyg, det är väl vad jag försöker sträva efter (ht04:6:28).

Jag har klarat mitt andra matteprov i hela mitt liv...det känns rätt bra (vt05:5:26).

Ja va faan, det här är ju på riktigt (ht03:7).

Jag har höjt nians betyg i alla fall, då kan jag plugga vidare på komvux (vt05:5:26).

Lite utveckling har ju aldrig skadat någon (vt05:7:42).

Lärarnas lärande

I den här studien är det inte bara eleverna som har lärt sig och vuxit som människor. Det gäller även för lärarna och för mig själv. Starten på hela forskningsprojektet var ju att Sara reflekterade över sin egen praktik och hur hon skulle kunna arrangera lärandesituationer så att färre elever skolkade och hoppade av på gymnasieskolans individuella program. Anna och Sara uttrycker tydligt att de upplever att min närvaro inneburit ett lyft för hela deras lärarprofession. Det som tydligast framträder är vikten av att de haft en lyssnande reflektionspartner och att jag genom att intressera mig för dem och deras praktik bidragit med en ytterligare nivå i deras reflektioner. ”De här åren har varit de bästa av alla mina yrkesverksamma år” (ht04:7), berättar Sara. Schön (1983; 1987) beskriver hur lärares arbete kan utvecklas genom att deras tankar om den egna praktiken tydliggörs genom självreflektion. Genom att reflektera över sin egen praktik kan lärare dra slutsatser som innebär att de agerar för att få till stånd en förändring i praktiken och kan därmed förbättra sitt arbete i skolan. Alexandersson (1994, s. 162) menar att: ”det är just när man upplever problemen som sina egna, som man får möjlighet att lära och utvecklas”. Framträdande i Anna, Erika och Saras berättelser är också att de lärt sig av och tillsammans med eleverna. Detta har redan beskrivits utförligt i kapitlet *Det krävs ju att de är eldsjälar*.

Pedagogiska implikationer

Det mest framträdande i studien är vikten av att mellanmänskliga möten sker mellan elever och lärare. Dessa möten var en förutsättning för att eleverna skulle bli mottagliga för att lära sig innehållet i gymnasieskolans kurser. För att mellanmänskliga möten skall ske krävs en öppenhet, ett intresse och ett engagemang från lärare att utgå ifrån eleverna och deras erfarenheter. Det handlar om att som lärare hela tiden ställa frågan: Vilka är det jag har framför mig i klassrummet? För att skapa goda lärandesituationer bör lärare veta hur barn och ungdomar tänker. ”Istället för att fokusera för mycket på så kallade nyttiga kunskaper i form av fakta, bör vi utgå från det som gör att elever och studenter *önskar lära sig* [...] Det är en elementär regel inom praktisk pedagogik att starta där studenterna står, och inte börja med ämnen och ståndpunkter som är mer eller mindre främmande för dem” (Naess, 1999, s. 174-186). Johanson (2000) menar att alla lärare borde inse vikten av mellanmänskliga relationer och att ge eleverna ”mental energi”. Han menar att detta kan vara mer avgörande för vad elever lär sig än att i första hand fokusera på ämnen.

Bland gymnasieskolans nya elevgrupper (Skolverket, 1998a) finns många omotiverade och skoltrötta elever och den här studien visar att det kan ta flera års arbete att få dessa elever att ändra inställning till skolarbete. Att möta eleverna med åtgärdsprogram, kursplaner, prov och läxor innan inställningen till skolarbete blivit mer positiv är ganska meningslöst och kan förstärka elevernas negativa skolbild. Det handlar istället om att se den andres be-

hov, att utgå ifrån elevernas tidigare erfarenheter och se eleverna som resurser och kompetenta medmänniskor som vill och kan lära sig saker. "[...] förstår läraren mig då tycker jag det är bra och lätt att jobba och då blir det en bra relation" (vt05:4:66), konstaterar Kaj. Det är inte enbart viktigt att förstå sina elever. Tidigare forskning visar att lärares förväntningar på elever påverkar hur det går för dem. Lärarna i den här studien trodde från början att eleverna skulle lyckas. Gemensamt för Anna, Erika och Sara är också att de själva valt att arbeta med små grupper på individuella programmet. "[...] jag har ju det här jobbet för att det betyder något för mig" (ht04:5:38), säger Anna. Att som lärare själv ha valt och att se det som en meningsfull utmaning framträder som avgörande för att lyckas möta eleverna. Det behövs kloka eldsjälar som orkar fylla elevernas behov av uppmärksamhet. Att i tanke och handling vara klok innebär enligt Trondman (2003) att "i praktiken kunna iscensätta klokhet på ett sådant sätt att de man bemöter kan bli klokare" (s. 17). Frågan är om behovet av uppmärksamhet kan tillgodoses i klasser med 15, 20 eller 30 elever? En annan viktig aspekt i den här studien är lärandets innehåll. Framträdande är att eleverna blev motiverade och lärde sig när de upplevde att lärandesituationer var på riktigt och såg att det de gjorde fick direkta konsekvenser. Detta blev tydligt när eleverna utförde konkreta arbetsuppgifter tillsammans i köket och de såg ett tydligt gemensamt mål med det de gjorde. Det är alltför många elever i dagens svenska skolsystem som upplever att undervisningen inte är på riktigt och då lär de sig också mindre. Jag skulle avslutningsvis, som ett komplement till alla andra beteckningar, vilja namnge elevgruppen som den här studien handlar om till: *Elever i behov av lärandesituationer som är på riktigt*.

Slutord

Gymnasieskolans uppgift idag är att ta emot alla elever som lämnar grundskolan. En stor elevgrupp kommer varje år till gymnasieskolan med ofullständiga betyg, svag självbild och ett motstånd mot hela skolkontexten. För att kunna möta dessa elever och ge dem en meningsfull gymnasietid krävs det en horisontsammansmältning mellan elevernas livsvärldar och lärarnas. Det behövs fenomenologiska lärare som tar sin utgångspunkt i elevernas livsvärldar och skapar lärandesituationer tillsammans med eleverna som de upplever är på riktigt. Min studie visar att mellanmänniskliga relationer mellan lärare och elever är helt avgörande för att de här eleverna ska komma till skolan och lära sig. En förutsättning är då att lärare tycker om de individer de har framför sig i klassrummet. Ett annat tydligt resultat är att eleverna lär sig när de upplever att innehållet i skolan är på riktigt. Upplevelsen av mellanmänniskliga relationer och ett innehåll som var på riktigt ledde till en mer positiv inställning till skolan och den egna förmågan. Elevernas möjlighetshorisonter vidgades och de växte som människor. Dessutom lyckades de också få med sig ett samlat betygsdokument som mer formellt visar vad de lärt sig.

SUMMARY

In an average-sized Swedish municipality, a new pedagogical model had been developed in one of the upper secondary schools. It was employed as part of the Individualised Programme. Character subjects and Key Academic Subjects are integrated in this model, and a mere two teachers are leading a small group of pupils. The objective is to provide slow learners, otherwise difficult to motivate with regard to the Key Academic Subjects, a suitable environment to make possible for them to graduate upper secondary school with the necessary certificate. One group of pupils and their two teachers were the participants of this research. They were observed for a period of three years.

The aim of this research was to gain insight into and understanding of how the school dealt with the needs of these pupils. The study is designed as a Life World Approach (Bengtsson, 2005) with a focus on participants' lived experience.

Educational importance of the study

The Swedish educational system has changed much in recent years. Now, every Swedish citizen is expected to stay in school until the age of 19. School is now more oriented towards specific goals. During the comprehensive part of schooling (up and to the ninth school year) there are 749 different goals to be reached (Hyltegren & Kroksmark, 1999). However, 20% of all pupils fail in one or more subjects included in the National Curriculum. Half of these (ie. 10%) fail one or more of the Key Subjects: for example, Swedish Language and Literature, Mathematics and English Language. This means that they cannot continue to the so-called National Programmes. "To fail" is defined as not reaching the level required "to have the ability to understand, function and work in society" (Swedish Official Government Reports, 1992:86).

At the beginning of the twentieth century only 1.5 percent of the Swedes continued studies beyond comprehensive school. Today more than 99 percent continue to upper secondary school studies. However, many are not qualified for acceptance to the National Programmes and therefore opt to study Individual Programmes instead. The reason for this is that the job market in Sweden for 16 to 19 year-olds has virtually disappeared in the last few decades. Their only alternative is the upper secondary school individual programme. Currently the individual programme hosts nine percent of all pupils in upper secondary schools in Sweden. New demands on teachers and instructional strategies have therefore arisen to meet the needs of pupils who have failed the comprehensive school in one way or another. Earlier mostly motivated pupils applied for upper secondary school, but the current situation is that many apply without being particularly motivated to study. Hence, their demands on the school system and its content and teaching have become quite different (Swedish Official

Government Reports Series, 1997:107; 2002:120; Swedish Ministry of Education, Research and Culture, 1997; 1998; The National Agency for Education, 2004:3).

In a Swedish government paper (Swedish Ministry of Education, Research and Culture, 2003), it is stated that the quality of individual programmes is *the* challenge for the upper secondary school, especially since such programmes endeavour to reach the general goals of the upper secondary school. Without good-quality individual programmes meeting the needs of all pupils, the general goal of having an upper secondary school *for all* will not be possible in Sweden

Objectives and purposes of the research

The objective of this research project was to study and develop the models of practical application through integrative and innovative educational strategies in schools, particularly in regard to a group of seven underachievers at upper secondary school provided with such support. The task is for these students to develop their ability to learn and achieve skills in and sufficient knowledge of selected subjects and the Key Academic Subjects of Swedish, Math and English (all at level A). This was operationalised through close co-operation between one upper secondary general teacher, one special education teacher and one researcher. The dynamic education process was documented rigorously during a period of three years, with the project coming to a close in late June of 2005. Two distinct purposes of the project may be defined. The first purpose is closely related to the pupils' applied activities. This means that there will be an emphasis on finding integrated and innovative models where key main subjects and selected subjects are integrated in such a way that the weakest underachievers should achieve passing marks in not only their elected courses but also in their level A courses in Swedish, Math and English as well (ie. The Key Academic Subjects). The second purpose of this project is scientific and theoretical. As applied activities have been followed systematically throughout the duration of the entire period focusing on the lived experiences of the pupils and their teachers, a number of research questions have been posed, namely the following:

- Which are the lived experiences of upper secondary school pupils who follow a small special group for a period of three years within the Individual Programme?
- Which are the pupils' previous lived experiences from primary and secondary school?
- Which are the teachers' lived experiences being involved with this small special group of pupils?
- Which educational models and theories do the teachers employ?
- Which are the crucial criteria making young people attend school, learn and reach the curricular aims of the Swedish upper secondary school?

Theoretical framework

The theoretical basis for this research is derived from a so-called life-world approach. A life-world outlines the living space in which individuals exist; their world of experiences. According to Husserl (1989), an objective, absolute world can only be a theoretical construction. But the life-world of any individual is a social world in which he or she exists together with others and also with things man-made (Bengtsson, 1999; Merleau-Ponty, 1962/1999; Schutz, 1932/1999; Schutz & Luckmann, 1974).

The aim of the life world approach is to describe human experiences. As a research approach it has evolved from Phenomenology. Everyday life and professional life are its focus and provide data for analysis. In life-world research, however, it is of particular interest to study real-world tangible situations. By studying the world and outlining it as understood by others a better understanding for the experiences of others also becomes possible (Bengtsson, 1999; van Manen, 1990). To penetrate the life-world of another some form of meeting is necessary with the researcher as a close participant:

The life-world researcher has to be in the place where the experiences, the opinions and the doings are materialized in real situations where the researcher participates in the activity that is done and then even in a natural way in the speeches. By using natural speeches in the research the possibility is diminished of being put in a situation that discourse analysts have pointed to: that the interview creates its own social reality which is not reaching outside the interview situation (Bengtsson, 1999, p. 37).

Furthermore, Van Manen (1990) describes the objective of phenomenological research in general:

Phenomenology aims at gaining a deeper understanding of the nature or meaning of our everyday experiences (p. 9).

[...] phenomenology attempts to explicate the meanings as we live them in our everyday existence, our lifeworld (p. 11).

The aim is to construct an animating, evocative description (text) of human actions, behaviors, intentions and experiences as we meet them in the lifeworld (p. 19).

Methods and sources of data

During an AERA-seminar in Montreal in 2005 Denzin (2005) pointed out the significance of extensive researcher-participation in any field study, if the aim of the research is to have something to actually say about the life and experiences of individuals. For some time researchers have stayed too distant from what they have studied. Denzin states that the future trend of qualitative field research will be to follow participants during a longer time span and

also create a closer relation with the individuals in focus in order to have something substantive to say about them. This means a considerable effort of describing the experiences of others as close to their actual experiences as possible. "You must put yourself into the study. Be a scholar connected to those you study," Denzin says. We need to leave the more traditional researcher role and as researchers be even more participating. Denzin stresses further, that we study subjects (or participants) and not objects as we wish to learn about other peoples' lived experiences. Therefore, we need to try even harder to be equals with participants of a study and diminish the distance between ourselves and what we aim to study. Van Manen (1990) terms this close observation:

Close observation involves an attitude of assuming a relation that is as close as possible while retaining a hermeneutic alertness to situations that allows us to constantly step back and reflect on the meaning of those situations (p. 69).

The method of close observation requires that one be a participant and an observer at the same time. (p. 69).

In a life-world approach one needs to broaden the empirical basis as much as possible. Also, methodological choices cannot be determined beforehand. Therefore, there exist no ready-made life-world phenomenological methods. Instead, the researcher must be open to what appears, and not predetermine what will be possible to see (Bengtsson, 1999; Goodson & Sikes, 2001; Heyman & Pérez Prieto, 1998; van Manen, 1990). Bengtsson (1999) and van Manen (1990) claim that methodological creativity is necessary in life-world research. The starting point should be the researcher's mind open to the complexity of values being part of other individuals' lived experiences (Van Manen, 1990):

[...] the paths (methods) cannot be determined by fixed signposts. They need to be discovered or invented as a response to the question at hand. Perhaps the best answer to the question of what is involved in a hermeneutic phenomenological human science research method is "scholarship!". A human science researcher is a scholar: a sensitive observer of the subtleties of everyday life (p. 29).

Data collection methods used in this study are:

- Close observation
- Casual conversation
- Research interviews
- Life history interviews
- Diaries

Results

Data were gathered for a period of three years, until late June of 2005. The empirical material submitted to analysis mainly consists of field notes from close observations, 38 research interviews and diaries from teachers. The analysis was construed as Hermeneutic Phenomenology derived from Heidegger (1927/1993) and Gadamer (1960/1995). This means that all forms of description are understood as interpretations made by someone else. This stance is also shared by van Manen (1990):

Actually it has been argued that all description is ultimately interpretation. The meaning of phenomenological description as a method lies in interpretation (p. 25).

The analysis suggests the following results:

- The participating pupils are strongly influenced from their earlier negative school experiences. It is therefore necessary that upper secondary school teachers endeavour to create in the pupils a positive attitude towards school to make learning possible.
- Close relations to teachers is a necessity for these pupils. Otherwise they will not come to school at all. The most important issue for pupils is to be understood and treated as any other normal individual.
- The pupils become motivated and learn when they experience a situation as real and understand that they themselves have an impact with direct consequences.
- The pupils become motivated and learn when they understand an unambiguous reason for what they are doing and have a clearly stated goal.
- The pupils are motivated and learn when they do something tangible and practical.
- When the pupils experience that they can have an influence on activities presented in school their motivation for schoolwork increases.

REFERENSER

- Alerby, E. (Red.). (2006). *Skola för alla – vad innebär det? En belysning av några perspektiv*. Insikt 2006:1: Vetenskapliga rapporter från Högskolan för lärande och kommunikation: Högskolan i Jönköping.
- Alerby, E. (2000). Lärande – några betraktelser från olika horisonter. I E. Alerby, P. Kansanen & T. Kroksmark. (Red.). *Lära om lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Alexandersson, M. (1994). Fördjupad reflektion bland lärare – för ökat lärande. I T. Madsén. (Red.). *Lärares lärande*. Lund: studentlitteratur.
- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (1994). *Tolkning och reflektion – Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Andersson, B-E. (1986). *Utvecklingsekologi*. Lund: Studentlitteratur.
- Andersson, B-E. (2001). Ett utvecklingspsykologiskt perspektiv. I B-E. Andersson. (Red.). *Ungdomarna, skolan och livet*. Stockholm: HLS.
- Beckne, R. (1995). *Studieavbrott i svensk skola*. Studies in Educational Sciences, nr 2. Lärarhögskolan i Stockholm: HLS.
- Bengtsson, J. (1988). *Sammanflätningar. Fenomenologi från Husserl till Merleau-Ponty*. Göteborg: Daidalos.
- Bengtsson, J. (1998). *Fenomenologiska utflykter*. Göteborg: Daidalos.
- Bengtsson, J. (1999). En livsvärldsansats för pedagogisk forskning. I J. Bengtsson. (Red.). *Med livsvärlden som grund*. Lund: Studentlitteratur.
- Bengtsson, J. (2004). A life-world approach to the study of the history of education. Paper submitted to the Center of Life-World Phenomenological research. Göteborgs Universitet, on June 2004. Department of Education: Göteborgs Universitet.
- Bengtsson, J. (2005). En livsvärldsansats för pedagogisk forskning. I J. Bengtsson. (Red.). *Med livsvärlden som grund*. Lund: Studentlitteratur.
- Bergecliff, A. (1999). *Trots eller tack vare? Några elevröster om skolgångsanpassning i grundskolan*. Akademiska avhandlingar, nr 51. Umeå: Umeå universitet. Pedagogiska institutionen.
- Berger, P. & Luckmann, T. (1966). *Kunskapssociologi*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Birnik, H. (1998). *Lärare – Elevrelationen. Ett relationistiskt perspektiv*. Göteborg Studies in Educational Sciences, nr 107. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Birnik, H. (1999). *Lärare och handledning. Ett relationistiskt perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Bjurwill, C. (1995). *Fenomenologi*. Lund: Studentlitteratur.
- Björklund, J. (2006). Inledningsanförande på skolforum, Stockholmsmässan. Stockholm, 30 oktober, 2006. Hämtat från www.regeringen.se/sb/d/7652/a/71736, 2006-11-08.
- Brodin, J. & Lindstrand, P. (2004). *Perspektiv på en skola för alla*. Lund: Studentlitteratur.

- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of Human development. Experiments by nature and design*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge: Harvard University Press.
- Buber, M. (1923/1994). *Jag och Du*. Ludvika: Dualis.
- Börjesson, M. (1997). *Om skolbarns olikheter*. Stockholm: Liber.
- Carlgren, I. (1999). Pedagogiska verksamheter som miljöer för lärande. I I. Carlgren. (Red.). *Miljöer för lärande* (s. 9-29). Lund: Studentlitteratur.
- Carlgren, I. & Marton, F. (2000). *Lärare av imorgon*. Stockholm: Lärarförbundets Förlag.
- Carlsson, N. (1999). Livsvärldar på kollisionskurs i skolan. Några vuxendyslektikers och lärares svårigheter att mötas. I J. Bengtsson. (Red.). *Med livsvärlden som grund*. Lund: Studentlitteratur.
- Carlsson, R. & Nilholm, C. (2004). Demokrati och inkludering – en begrepps- diskussion. *Utbildning & Demokrati*. Vol 13, Nr 2, s. 77-95.
- Claesson, S. (1998). *Hur tänker du då? Empiriska studier om relationen mellan forskning om elevuppfattningar och lärares undervisning*. Göteborg studies in educational sciences, nr 130. Göteborg: Acta universitatis Gothoburgensis.
- Comenius, J. A. (1657/1999). *Didactica Magna. Stora undervisningsläran*. (övers. T. Kroksmark.). Lund: Studentlitteratur.
- Czarniawska, B. (1999). *Writing Management: Organization Theory as a Literary Genre*. Oxford: Oxford University Press.
- Dahlgren, L-O. (1986). Inläringens utfall. I F. Marton., D. Hounsell. & N. Entwistle. (Red.). *Hur vi lär*. Stockholm: Rabén Prisma.
- Dahlgren, R. (1985). *Unga arbetare. En sociologisk studie i mellansvensk industrimiljö*. Studentlitteratur: Lund.
- Denzin, N. "Fieldwork Among Strangers: Access, Comprehension and Intrusion," (Personlig kommunikation), AERA, Montreal, 13 april, 2005.
- Dewey, J. (1897/2003). Mitt pedagogiska Credo. Ur Individ skola Samhälle. I T. Kroksmark (2003). *Den tidlösa pedagogiken*.(s. 379- 388). Lund: Studentlitteratur.
- Emanuelsson, I. (2004). Integrering/inkludering i svensk skola. I J. Tossebro. (Red.). *Integrering och inkludering*. Lund: Studentlitteratur.
- Emanuelsson, I. & Murray, Å. (1989). Utvärdering genom uppföljning av elever. alternativkurser och utbildningskarriärer. Institutionen för pedagogik: Rapport 2/1989. Stockholm: Högskolan för lärarutbildning.
- Emanuelsson, I., Persson, B. & Rosenqvist, J. (2001). *Forskning inom det specialpedagogiska området – en kunskapsöversikt*. Stockholm: Liber.
- Entwistle, N. & Marton, F. (1986). Att förändra uppfattningar av inläring och Forskning. I F. Marton., D. Hounsell. & N. Entwistle. (Red.). *Hur vi lär*. Stockholm: Rabén Prisma.
- Eriksen Berg, T. (2000). *Tidens historia*. Lund: Atlantis AB.

- Friberg, F. (1999). Patienten som vill veta och förstå. Ett försök att livsvärldsanknyta aspekter av patientundervisning. I J. Bengtsson. (Red.). *Med livsvärlden som grund* (s. 50-68). Lund: Studentlitteratur.
- Gadamer, H-G. (1960/1997). *Sanning och metod*. (övers. A. Melberg.). Göteborg: Daidalos.
- Garpelin, A. (2003). *Ung i skolan – Om övergångar, klasskamrater, gemenskap och marginalisering*. Lund: Studentlitteratur.
- Goodson, I. F. (1996). *Att stärka lärarnas röster. Sex essäer om läraryrkning och läraryrkarsamarbete*. Stockholm: HLS.
- Goodson, I. & Sikes, P. (2001). *Life History Research in Educational Settings – Learning from lives*. London: Open University press.
- Grahm, J. (2002). Vart tog kroppen vägen? – Människan i humanekologin. I H. Bruun. & T. Gillberg. (Red.). *Humanekologiska perspektiv på människans tillvaro*. Nora: Nya Doxa.
- Gunnarsson, B. (1995). *En annorlunda skolverklighet. Elevers upplevelser av traditionell och alternativ skolmiljö*. Studia Psychologica et Paedagogica Series Altera CXVII. Stockholm: Almqvist & Wiksell International.
- Hammarberg, L. (1998). *Elever i behov av särskilt stöd*. Stockholm: Skolverket.
- Hammarström, M. (1996). *Varför inte högskola? En longitudinell studie av olika faktorerers betydelse för studiebegåvade ungdomars utbildningskarriär*. Göteborg Studies in Educational Sciences, nr 107. Göteborg: Acta universitatis Gothoburgensis.
- Hansson, A. (2003). *Praktiskt taget: Aktionsforskning som teori och praktik – i spåren efter LOM*. Göteborg studies in sociology, No.14. Göteborg: Göteborgs universitet, Sociologiska institutionen.
- Hargreaves, D. (1972). *Interpersonal relations and education*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Haug, P. (1998). *Pedagogiskt dilemma: Specialundervisning*. Stockholm: Liber.
- Heidegger, M. (1927/1993). *Varat och tiden. Del 1-2*. (övers. R. Matz.). Göteborg: Daidalos.
- Heidegger, M. (1969/1998). *Till tänkandets sak*. (övers. D. Birnbaum. & S.O. Wallenstein.). Stockholm: Thales.
- Hellsten, J-O. & Pérez Prieto, H. (1998). *Gymnasieskola för alla - - - andra. En studie om marginalisering och utslagning i gymnasieskolan*. Stockholm: Skolverket.
- Henriksson, C. (2004). *Living Away from Blessings. School Failure as Lived Experience*. Acta Wexionensia, No 48/2004. Växjö: Växjö universitet.
- Heyman, I. & Pérez Prieto, H. (Red.). (1998). *Om berättelser som redskap i Pedagogisk Forskning*. Pedagogisk forskning i Uppsala, nr 131. Uppsala: Pedagogiska institutionen.
- Hjörne, E. (2004). *Excluding for inclusion? Negotiating school careers and identities in pupil welfare settings in the Swedish school*. Göteborg Studies in Educational Sciences, nr 213. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

- Hjørne, E. & Säljö, R. (2004). "There is something about Julia" – Symptoms, categories, and the process of invoking Attention Deficit Hyperactivity Disorder in the Swedish school: A case study. *Journal of Language, Identity, and Education*, 3(1), p. 1-24.
- Hugo, M. (2004). Life and Learning – The way towards knowledge and competence for seven underachievers at upper secondary school. Paper presenterat vid Nordisk förening för pedagogisk forskning (NFPPF) den 11-13 mars, 2004 i Reykjavik, Island.
- Hugo, M. (2005a). Liv och lärande hos svagpresterande på gymnasieskolan. Paper presenterat vid Nordisk förening för pedagogisk forskning (NFPPF) den 10-13 mars, 2005 i Oslo, Norge.
- Hugo, M. (2005b). Life and Learning – The way towards knowledge and competence for seven underachievers at upper secondary school. Paper presenterat vid European Conference on Educational Research (ECER) den 7-10 september, 2005 i Dublin, Irland.
- Hugo, M. & Wetterhäll, J. (1995). Ungdomars tankar om framtiden – en Intervjustudie Med 16 femtonåringar. C-uppsats i pedagogik: Högskolan i Jönköping.
- Hultqvist, E. (2001). *Segregerande integrering. En studie av gymnasieskolans individuella program*. Studies in Educational Sciences, nr 38. Lärarhögskolan i Stockholm: HLS
- Husserl, E. (1901/2002). *Logiska undersökningar*. Tredje bandet. (övers. J. Jakobsson.). Stockholm: Thales.
- Husserl, E. (1954/1970). *The Crises of European Sciences and Transcendental Phenomenology*. (övers. D. Carr.). Evanston, Illinois: Northwestern University Press.
- Husserl, E. (1989). *Fenomenologins idé*. (övers. J. Bengtsson.). Göteborg: Daidalos.
- Hyltegren, G. & Kroksmark, T. (1999). Läraren och läroplanen – kraven i 0-9-skolan. I T. Kroksmark. (Red.). *Didaktikens carpe diem (s. 174-217)*. Lund: Studentlitteratur.
- Hörnqvist, M-L. (2000). Att uppleva sig duktig – ett parallellt lärande. I E. Alerby, P. Kansanen & T. Kroksmark. (Red.). *Lära om lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Illich, I. (1972). *Samhälle utan skola*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Ingestad, G. (2006). *Dokumenterat utanförskap. Om skolbarn som inte når målen*. Avhandling nr 72. Lund: Lunds universitet. Sociologiska institutionen.
- Jernström, E. (2000). *Lärande under samma hatt. En lärandeteori genererad ur multimetodiska studier av mästare, gesäller och lärlingar*. Avhandling 2000:20. Luleå: Luleå Tekniska Universitet. Filosofiska fakulteten.
- Johansen, J-B. (2000). "Du berga livet på kar'n". *Mellom-menneskelige relasjoner mellom lærer og elev i dagens skole*. Avhandling 2000:32. Luleå: Luleå Tekniska Universitet. Institutionen för Lärarutbildning, Centrum för forskning i lärande.
- Johansson, E. (1999). *Etik i små barns värld. Om värden och normer bland de yngsta barnen i förskolan*. Göteborg studies in educational sciences, nr 141. Göteborg: Acta universitatis Gothoburgensis.
- Johansson, E. (2003a). Att närma sig barns perspektiv. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 8(1-2), s. 42-57.

- Johansson, E. (2003b). *Möten för lärande. Pedagogisk verksamhet för de yngsta barnen på förskolan*. Stockholm: Fritzes.
- Johansson, E. & Pramling Samuelsson, I. (2001). Omsorg – en central aspekt av förskolepedagogiken. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 6(2), s. 81-101.
- Kansanen, P. (2000). Kampen mellan vetenskap och lära. I E. Alerby, P. Kansanen & T. Kroksmark. (Red.). *Lära om lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Key, E. (1900/1996). *Barnets århundrade. Omläst hundra år senare med introduktion och kommentarer av Ola stafseng*. Stockholm: Informationsförlaget.
- Kroksmark, T. (1989). *Didaktiska strövtåg. Didaktiska idéer från Comenius till fenomenografisk didaktik*. Göteborg: Daidalos.
- Kroksmark, T. (1999). Förord och inledning. I J. A. Comenius. *Didactica Magna. Stora undervisningsläran*. Lund: Studentlitteratur.
- Kroksmark, T. (2000). Didaktik och lärares yrkeskunskap. I E. Alerby, P. Kansanen & T. Kroksmark. (Red.). *Lära om lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Kroksmark, T. (2003). *Den tidlösa pedagogiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Kroksmark, T. (2006a). Pedagogiskt arbete. Hämtat från www.hlk.hj.se/doc/398, 2006-10-10.
- Kroksmark, T. (2006b). Innovativt lärande. *Didaktisk Tidskrift*, Vol.16, No.3, s. 7-22.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Kärfve, E. (2000). *Hjärnspöken DAMP och hotet mot folkhälsan*. Stockholm: Symposium.
- Lantz, A. (1993). *Intervjumethodik*. Lund: Studentlitteratur.
- Lemar, S. (2001). *Kaoskompetens och gummibandspedagogik. En studie av karaktärsämneslärare i en decentraliserad gymnasieorganisation*. Akademiska avhandlingar vid Pedagogiska institutionen, nr 61. Umeå: Umeå universitet
- Lindh, A. (2000). Det är knappt man vågar berätta vilket program man går på gymnasiet. Rapport om föreställningar och attityder i en IP-klass på gymnasiet. Rapporter om Utbildning, nr 7. Malmö: Malmö Högskola, Lärarutbildningen.
- Lindholm, S. (1979). *Vetenskap, verklighet och paradigm – Om dialektik, hermeneutik, positivism mm inom samhällsforskning*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Lorentz, H. (2004). Aktionsforskning: om likheter och olikheter i användning och benämning inom pedagogisk forskning. Pedagogiska uppsatser, nr 37. Lund: Lunds universitet. Pedagogiska institutionen.
- Lubcke, P. (1981). *Tidsbegrepet. Et metafysisk essay*. Köpenhamn. G.E.C. Gad.
- Marton, F. & Booth, S. (2000). *Om lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Marton, F., Hounsell, D. & Entwistle, N. (1986). *Hur vi lär*. Stockholm: Rabén Prisma.
- Marton, F. & Säljö, R. (1986). Kognitiv inriktning vid inläring. I F. Marton., D. Hounsell. & N. Entwistle. (Red.). *Hur vi lär*. Stockholm: Rabén Prisma.
- Mead, G.H. (1934/1976). *Medvetandet, jaget och samhället*. Lund: Argus.

- Merleau-Ponty, M. (1945/1999). *Kroppens fenomenologi*. (övers. W. Fovet.). Göteborg: Daidalos.
- Merleau-Ponty, M. (1962/1999). *Phenomenology of perception*. (övers. C. Smith.). London: Routledge.
- Murray, Å. (1994). *Ungdomar utan gymnasieskola*. Stockholm Studies in Educational Psychology, nr 25. Stockholm: Acta Universitatis Stockholmiensis.
- Naess, A. (1999). *Livsfilosofi. Ett personligt bidrag om känslor och förnuft*. Stockholm: Natur och kultur.
- Nielsen, C. (2005). *Mellan fakticitet och projekt. Läs- och skrivsvårigheter och strävan att övervinna dem*. Göteborg studies in educational sciences, nr 234. Göteborg: Acta universitatis Gothoburgensis.
- OECD. (1995). *Our children at risk*. Centre for Education research and Innovation.
- Pérez Prieto, H. (1992). *Skola och efarenhet: elevernas perspektiv. En grupp elevers skolerfarenheter i ett longitudinellt perspektiv*. Uppsala Studies in Education, nr 43. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Persson, B. (1998). Den motsägelsefulla specialpedagogiken. Motiveringar, genomföranden och konsekvenser. Specialpedagogiska rapporter, nr 11. Göteborgs universitet: Institutionen för Specialpedagogik.
- Pestalozzi, J. H. (1780/2003). Enslingens aftonstund. Skrifter, Pedagogiska, utg. Af Sveriges allmänna folkskolläraryringsförenings litteratursällskap. I T. Kroksmark. (2003). *Den tidlösa pedagogiken* (s. 292-307). Lund: Studentlitteratur.
- Piaget, J. (1968). *Barnets själsliga utveckling*. Lund: Glerups.
- Ramirés, L.-J. (2001). Den mänskliga existensens grund – en undersökning om tillitens fenomenologi. I G. Aronsson, & J. Karlsson. (Red.). *Tillitens ansikten*. Lund: Studentlitteratur.
- Regeringens proposition. (1997/1998:169). *Gymnasieskola i utveckling – kvalitet och likvärdighet*. Stockholm: Fritzes.
- Richardson, G. (2004). *Svensk utbildningshistoria – Skola och samhälle förr och nu*. Lund: Studentlitteratur.
- Rokkjaer, L. (1999). *Den kommunikativa pedagogiken*. Hässleholm: Fortbildningsförlagen.
- Rosenqvist, J. (1996). Integration – ett entydigt begrepp med många innebörder. I T. Rabe & A. Hill. (Red.). *Boken om integrering. Idé, teori, praktik*. Malmö: Crona AB.
- Ruddock, J., Chaplain, R. & Wallace, G. (Red.). (1995). *School improvement. What can pupils tell us?* London: David Fulton Publishers.
- Sandin, B. (1986). *Hemmet, gatan, fabriken eller skolan. Folkundervisning och barnuppfostran i svenska städer 1600-1850*. Lund: Arkiv avhandlingsserie 22.
- Schutz, A. (1932/1999). *Den sociala världens fenomenologi*. Göteborg: Daidalos.
- Schutz, A. & Luckmann, T. (1974). *The structures of the life-world*. London: Heinemann Educational Books.

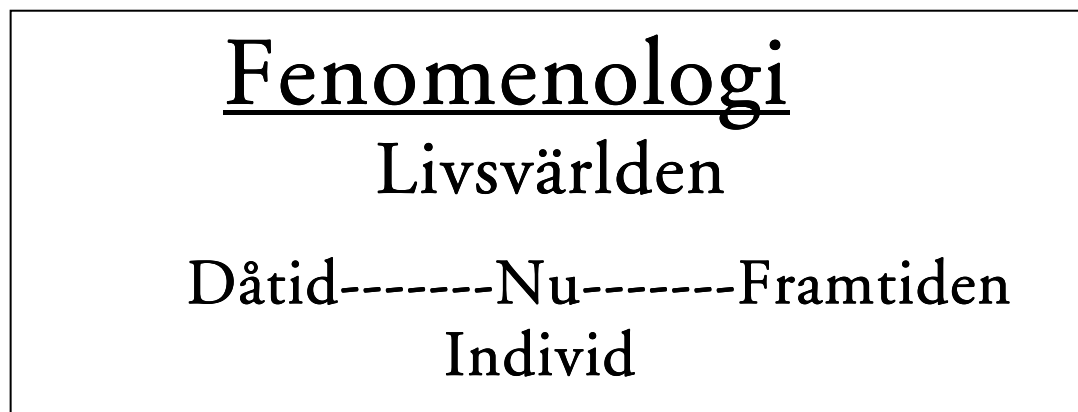
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey Bass.
- Segolsson, M. (2006). *Programmeringens intentionala objekt. Nio elevers uppfattningar av programmering*. Karlstad University Studies 2006:50. Karlstad: Estetisk-filosofiska fakulteten.
- Skidmore, D. (2004). *Inclusion the dynamics of school Development*. Maidenhead: Open University Press.
- Skinner, B. F. (1971). *Undervisningsteknologi*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Skollagen. Skolans författningar. UFB 2 (2000/2001). Stockholm: Nordsteds juridik AB.
- Skolverket. (1995). *Studieavbrott och mindre studiekurs i gymnasieskolan*. (Skolverkets rapport nr 85) Stockholm: Liber.
- Skolverket. (1996a). *30 gymnasieskolor i ett reformarbete*. (Skolverkets rapport nr 89) Stockholm: Liber.
- Skolverket. (1996b). *Det individuella programmet*. (Skolverkets rapport nr 93) Stockholm: Liber.
- Skolverket. (1997). *Vem tror på skolan. Attityder till skolan 1997*. (Skolverkets rapport nr 144) Stockholm: Liber.
- Skolverket. (1998a). *Fem gymnasieprogram under omvandlingstryck*. (Skolverkets rapport nr 149) Stockholm: Liber.
- Skolverket. (1998b). *Elever i behov av särskilt stöd. En temabild utgiven av Skolverket*. Stockholm: Liber.
- Skolverket. (1998c). *Samverkan Skola – arbetsliv (APU)*. (Skolverkets rapport nr 153) Stockholm: Liber.
- Skolverket. (1999). *Samband mellan resurser och resultat- en studie av landets grundskolor med elever i årskurs 9*. (Skolverkets rapport nr 170) Stockholm: Liber.
- Skolverket. (2000). *Attityder till skolan 2000*. (Skolverkets rapport nr 197) Stockholm: Liber.
- Skolverket. (2001). *Utan fullständiga betyg – Varför når inte alla elever målen?* (Skolverkets rapport nr 202) Stockholm: Liber.
- Skolverket. (2004a). *Attityder till skolan 2003*. (Skolverkets rapport nr 243) Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2004b). *Skolverkets aktuella analyser 2004. Att lära för livet. Elevers inställningar till lärande. Resultat från Pisa 2000*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2004c). *Skolverkets lägesbedömning 2004*. (Skolverkets rapport nr 249) Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2006). *Utbildningsresultat 2006 - Riksnivå*. (Skolverkets rapport nr 274) Stockholm: Fritzes.
- Stafseng, O. (1990). *Ungdomsforskning i Sverige. En vetenskaplig granskning*. Stockholm: Skolöverstyrelsen.

- Stafseng, O. (2001). Pedagogikens ungdomsproblem – ungdomens pedagogikproblem. I B-E. Andersson. (Red.). *Ungdomarna, skolan och livet*. Stockholm: HLS.
- SOU 1992:86. *Ett nytt betygssystem. Slutbetänkande av Betygsberedningen*. Stockholm: Nordstedts.
- SOU 1992:94. *Skola för bildning. Betänkande av läroplanskommittén*. Stockholm: Nordstedts.
- SOU 1996:1. *Den nya gymnasieskolan – hur går det?* Stockholm: Fritzes.
- SOU 1997:1. *Den nya gymnasieskolan – steg för steg*. Stockholm: Fritzes.
- SOU 1997:107. *Den nya gymnasieskolan – problem och möjligheter*. Stockholm: Fritzes.
- SOU 1997:108. *Att lämna skolan med rak rygg – om rätten till skriftspråket och skolans möjligheter att förebygga och möta läs- och skrivsvårigheter*. Stockholm: Fritzes.
- SOU 2000:39. *Välfärd och skola*. Stockholm: Fritzes.
- SOU 2002:120. *Åtta vägar till kunskap – En ny struktur för gymnasieskolan*. Stockholm: Fritzes.
- Tallberg Broman, I., Rubinstein Reich, L. & Hägerström, J. (2002). *Likvärdighet i en skola för alla. Historisk bakgrund och kritisk granskning*. Forskning i fokus nr 3: Stockholm: Skolverket.
- Thomas, W.I. & Thomas, D.S. (1928). *The child in America. Behaviour problems and programs*. New York: Alfred A. Knopf.
- Tiller, T. & Tiller, R. (2003). *Den andra dagen. Ett vidgat rum för lärande*. Stockholm: Runa förlag.
- Trondman, M. (1995). Vem talar för framtidens förlorare? I G. Bolin. & K. Lövgren. (Red.). *Om unga män*. Lund: Studentlitteratur.
- Trondman, M. (2003). *Kloka möten. Om den praktiska konsten att bemöta barn och ungdomar*. Lund: Studentlitteratur.
- Utbildningsdepartementet. (1994a). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet (Lpo 94)*. Stockholm: Fritzes.
- Utbildningsdepartementet. (1994b). *Läroplan för de frivilliga skolförmerarna (Lpf)*. Stockholm: Fritzes.
- Utbildningsdepartementet. (1997). *Gymnasieskola i ständig utveckling*. Ds 1997:78. Stockholm: Fritzes.
- Utbildningsdepartementet. (1998). *PRIV – en ny väg till ett nationellt program*. Ds 1998:27. Stockholm: Fritzes.
- Utbildningsdepartementet. (2000). *Samverkan mellan skola och arbetsliv – Om möjligheterna med lärande i arbete*. Ds 2000:62. Stockholm: Fritzes.
- Utbildningsdepartementet. (2003). *Ökade möjligheter för elever i gymnasieskolan att följa undervisningen på ett programinriktat individuellt program*. Slutrapport från arbetsgruppen för Priv. U2003/532/G. Stockholm: Regeringskansliet.
- Van Manen, M. (1990). *Researching Lived Experience*. Michigan Usa: Edwards Brothers.

- Van Manen, M. (1991). *The tact of teaching. The meaning of pedagogical thoughtfulness*. Albany: State University of New York.
- Vetenskapsrådet. (1991). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Vetenskapsrådet. (2005). *Särskilda anvisningar för utbildningsvetenskap*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Vinterek, M. (2001). *Åldersblandning i skolan. Elevers erfarenheter*. Doktorsavhandlingar i Pedagogiskt arbete, nr 1. Umeå: Umeå universitet. Institutionen för svenska och samhällsvetenskapliga ämnen.
- Vygotskij, L. (1981). *Psykologi och dialektik*. (övers. L.C.Hydén.). Stockholm: Nordsteds.
- Wallin, E. (1997). *Gymnasieskola i stöpsleven – då nu alltid*. Stockholm: Skolverket.
- Willis, P. (1977). *Learning to labour. How Working Class Kids get Working Class Jobs*. Hamshire: Gower.
- Zeni, J. (2001). Ed. *A guide to ethical decision making for insider research. Ethical issues in practitioner research*. s. 153-165.

Bilaga I

Forskningsdesign:



Aktions
inriktat

Livs -
berättelser

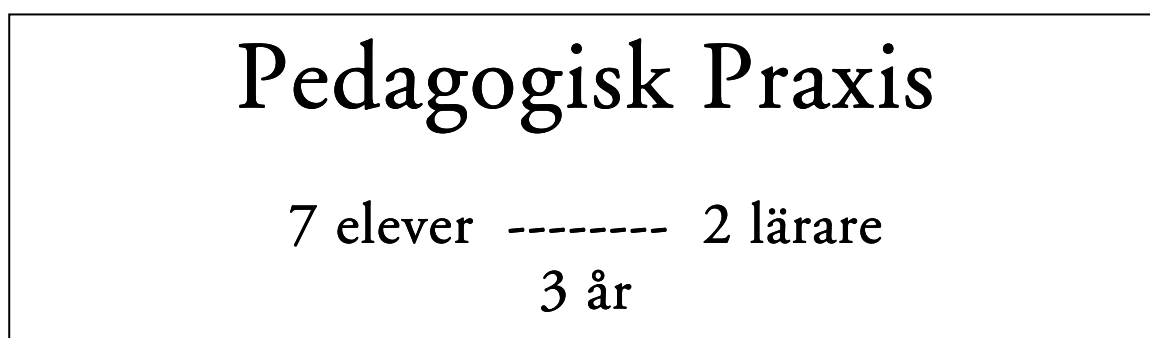
Fältnära
Metod

Naturliga samtal

Deltagande observation

Forsknings
Intervjuer

Dagböcker



Bilaga 2

Datainsamling under projekttiden:

2002-12-18 Deltagande observation och elevintervjuer.
2003-02-03 Deltagande observation, lärar- och elevintervjuer.
2003-02-07 Deltagande observation, elevintervjuer och lärarintervju.
2003-02-25 Deltagande observation och elevintervjuer.
2003-03-10 Deltagande observation och intervju med rektor.
2003-04-28 Telefonsamtal med lärare.
2003-06-?? Telefonsamtal med lärare.
2003-09-02 Deltagande observation och lärarintervju.
2003-09-09 Deltagande observation.
2003-10-02 Deltagande observation.
2003-11-11 Samtal med lärarna.
2003-11-28 Deltagande observation och lärarintervju.
2003-12-11 Deltagande observation och elevintervjuer.
2003-12-12 Deltagande observation och elevintervju.
2004-01-07 Lärarintervju.
2004-01-27 Telefonsamtal med lärare.
2004-02-02 Deltagande observation.
2004-03-04 Deltagande observation och elevintervjuer.
2004-03-08 Deltagande observation.
2004-04-25 Telefonsamtal med lärare.
2004-04-27 Lärarintervju.
2004-05-04 Deltagande observation.
2004-05-11 Lärarintervju
2004-06-09 Deltagande observation
2004-08-14 Telefonsamtal med lärare.
2004-08-23 Samtal med lärarna
2004-09-03 Deltagande observation.
2004-09-06 Deltagande observation och elevintervjuer.
2004-09-07 Deltagande observation och elevintervju.
2004-09-29 Telefonsamtal med lärare.
2004-10-08 Deltagande observation.
2004-11-01 Deltagande observation.
2004-11-02 Deltagande observation.
2004-11-25 Lärarintervjuer.
2004-12-03 Jag och lärarna har ett gemensamt forskningsseminarium på högskolan.
2004-12-06 Deltagande observation och elevintervju.
2005-01-14 Deltagande observation.
2005-02-02 Telefonsamtal med lärare.
2005-02-03 Deltagande observation.
2005-02-07 Deltagande observation.
2005-02-22 Telefonsamtal med lärare.
2005-03-16 Lärarintervjuer.
2005-04-22 Deltagande observation.
2005-05-03 Telefonsamtal med lärare.
2005-05-10 Deltagande observation och elevintervjuer.
2005-05-17 Deltagande observation
2005-05-18 Deltagande observation
2005-05-26 Deltagande observation
2005-06-02 Lärarintervjuer
2005-06-10 Deltagande observation

Bilaga 3

Intervjuguide - forskningsintervju med elever 18/12 – 2002:

Kan du berätta för mig om din grundskoletid?

- 1) Positiva / Negativa erfarenheter av grundskolan?
- 2) Första skolminnet? Lågstadiet? Mellanstadiet? Högstadiet?
- 3) Relationen till lärare? Lärare du minns?
- 4) Hur gick det för dig i skolan?
- 5) Vad har du lärt dig i skolan?
- 6) Skolk?

Berätta om din uppväxt?

- 1) Familjesituation? Föräldrar-syskon mm?
- 2) Boende?
- 3) Kompisar

Hur har du upplevt det första halvåret här på gymnasiet?

- 1) Erfarenheter av lärarna?
- 2) Erfarenheter av gruppen?
- 3) Trivsel?
- 4) Intresset för undervisningen?
- 5) Vad har du lärt dig?
- 6) Tankar om framtiden? (Gymnasietiden)

Fritiden:

- 1) Vad gör du på din fritid?
- 2) Intressen?
- 3) Kompisar?
- 4) Alkohol/Droger/Kriminalitet?

Intervjuguide - forskningsintervju med elever 3/2+7/2+25/2 – 2003:

Vad har du gjort sen vi träffades senast?

- 1) Fritiden - jullovet, hemma, kompisarna mm?
- 2) Gymnasieskolan-Trivsel? Intresse/motivation? Innehåll? Vad har ni gjort? Vad har du lärt dig? Hur upplever du den nya läraren? Hur var praktiken? Varför kommer du till skolan varje dag nu? Hur upplever du gruppen?

Uppföljning av erfarenheterna från grundskoletiden:

- 1) Hur tänker du om din grundskoletid nu jämfört med gymnasiet?
- 2) Roliga minnen? Tråkiga minnen?
- 3) Berätta om lärare du minns?
- 4) Hade du lätt för att lära dig i grundskolan? Vad lärde du dig?
- 5) Vilka problem fanns?
- 6) Varför skolkade du? Vad gjorde ni då?

Vad tror du att du gör om tio år?

Hur skulle du själv vilja att ditt liv ser ut då om du fick bestämma själv?

Intervjuguide - forskningsintervju med elever 11/12+12/12 - 2003 och 4/3 - 2004:

Berätta om dina upplevelser av skolan det senaste halvåret:

- 1) Positivt? Negativt?
- 2) Storköket?
- 3) Praktiken?
- 4) Kärnämnen?
- 5) Idrotten?
- 6) Vad har du lärt dig? Vad har varit svårt/ lätt i skolan?
- 7) Trivsel?
- 8) Intresset för undervisningen?
- 9) Gruppen?
- 10) Lärarna?
- 11) Närvaron?
- 12) Stressbarometern? Hur upplever du den? Kan man lära sig någonting av det?
- 13) Är det något du skulle vilja förändra?

Hur har du haft det hemma och på fritiden sen vi pratade sist?

Intervjuguide - forskningsintervju med elever 6/9+7/9+6/12 - 2004:

Vad har du gjort sen vi pratades vid senast? Sommaren-Fritiden-Jobb-Hemma?

Hur kändes det att börja skolan igen efter sommarlovet?

Det har gått bra för dig hittills! Vad är skillnaden mot de sista åren på högstadiet?

Vad har du för tankar om ditt sista år här på gymnasiet? Personliga mål? Vad vill du lära dig? Om gruppen? Lärarna? Trivsel?

Vad har du lärt dig under de två första åren på gymnasiet?

Vad/ När är det roligt/intressant i skolan? Vad/ När är det tråkigt/ointressant i skolan? Vad är det som påverkar detta?

Vad är du mest/minst nöjd med under din gymnasietid?

Vad tror du att du gör om ett år? Vad skulle du helst vilja göra då?

Vad tror du påverkar hur din framtid kommer att se ut?

Berätta om praktiken? Hur har du upplevt den? Varför har ni praktik? Vad har du lärt dig där? Kontakten med handledaren? Hur ska en bra praktikplats vara? Varför går du inte till praktiken?

Är det något som skulle kunna vara bättre här på gymnasiet om du fick önska fritt?

Intervjuguide - forskningsintervju med elever 10/5 – 2005:

1) Du har gått här på gymnasiet i tre år nu och om några veckor tar du studenten.

Hur känns det?

Vad har du för tankar om de här tre åren?

Vad har varit positivt/negativt?

Vad har du lärt dig under gymnasietiden?

Vad ska du göra efter studenten?

2) Om du tänker tillbaka på din tid på högstadiet, vad tänker du då?

Varför hade du ofullständiga betyg i grundskolan?

3) Om du jämför dina tre år på gymnasiet med de tre åren på högstadiet, vad tänker du då?

4) Beskriv hur du tycker att en bra skola ska se ut.

Vad gör man där?

5) Beskriv hur en bra lärare ska vara!

6) Hur har du upplevt det att jag har följt er under de här tre åren på gymnasiet?

7) Hur tror du att din framtid kommer att se ut?

Bilaga 4

Intervjuguide - forskningsintervju med lärarna 3/2+7/2 - 2003:

Vilka tankar/ambitioner hade du när du började arbeta med gruppen?

Har dessa tankar/ambitioner förändrats under den tid du nu arbetat med gruppen?

Hur har ni lagt upp arbetet konkret?

- 1) Vad gör ni? Hur ser en vanlig skoldag ut för ungdomarna? Frånvaro?
- 2) Vilka strategier använder ni er av?
- 3) Modelltänkande / Pedagogiska modeller?
- 4) Hur individualiserar ni undervisningen?
- 5) Kursplaner?
- 6) Hur ser samarbetet ut med den övriga skolan?
- 7) Hur har det gått hittills?
- 8) Samarbetet er lärare emellan? Samsyn? Olika synsätt?
- 9) Vad tror du är mest avgörande för att eleverna kommer hit överhuvudtaget?

Vilka mål/visioner har du med arbetet i den här gruppen?

- 1) Kortsiktigt?
- 2) Efter tre år?
- 3) För hela gruppen / För individerna?

Hur dokumenterar ni elevernas kunskapsutveckling?

Vad är poängen med att ha den här gruppen?

Intervjuguide - forskningsintervju med lärarna 2/9 - 2003:

Berätta om vad ni har för erfarenheter av verksamheten /gruppen nu efter ett år? Vad fungerar bra / Mindre bra?

Hur upplevde ni det att börja jobba med gruppen igen efter sommaruppehållet?

Beskriv vilka förändringar ni upplevt i undervisningen nu jämfört med förra året.

Växer eleverna? Vad har de lärt sig nu som de inte kunde för ett år sedan? Ser de sin egen utveckling? Vilka kurser fick de G/VG i första året? Är G målen realistiska för alla elever?

Varför har det tillkommit en lärare som undervisar i gruppen på onsdagarna?

Erfarenheter / Tankar om åtgärdsprogram / individuella studieplaner / dokumentation?

Intervjuguide - forskningsintervju med lärarna 28/11 – 2003 :

Berätta om hur har du upplevt den här hösten i gruppen? Vad har hänt? Problem / Möjligheter? Vad har de lärt sig? Stämningen i gruppen?

Ni arbetar med inlärningsstilsanalyser. Varför då? Hur tänker du om detta? Motiv? Vad har det fått för konsekvenser i undervisningen?

Hur använder du dig av stressbarometern i undervisningen? Motiv? Hur har det gått? Elevernas reaktioner? Vad tror du att de kan lära sig av detta? Resultat?

Kan du förklara för mig vad du menar med att eleverna väljer beteende? Hur gestaltar sig detta? Egna erfarenheter av detta!

Hur går det till när ni har utvecklingssamtal? Syftet? Hur lägger ni upp samtalen? Hur följs de upp? Hur har du upplevt dem?

En av eleverna har under hösten haft hög frånvaro? Vad beror detta på? Hur påverkar det gruppen?

Intervjuguide - forskningsintervju med lärarna 7/1 - 2004 :

Halva tiden har nu gått, kan du summera dina erfarenheter av dessa 1 ½ år !

- 1) Vad har gått bra / Mindre bra ?
- 2) Framsteg / Besvikelser
- 3) Elevernas Lärande / Ditt egna lärande av att undervisa i gruppen?
- 4) Fungerar den här modellen? Vad kunde ni ha gjort annorlunda?
- 5) Jämför 1:a året med höstterminen! Hur tänker du då?
- 6) Hur tänker du om den resterande tiden av projektet?
- 7) Hur har samarbetet fungerat? Er lärare emellan? Med ledningen?

Intervjuguide - forskningsintervju med lärarna 27/4 - 2004 :

Beskriv hur ni har upplevt den här terminen i gruppen!

- 1) Positiva / Negativa händelser
- 2) Elevernas utveckling / Lärande? Vad klarar de nu som de inte klarade när de började här?
- 3) Ert samarbete
- 4) Förändringar? Avhoppet? Hur har gruppen påverkats av detta?
- 5) Hur tänker ni om elevernas praktikförlagda del?
- 6) Hur tänker ni om att en ”ny” särskoleelev ska vara med gruppen två dagar i veckan?
- 7) Tankar om det kommande sista året?

Intervjuguide - forskningsintervju med lärarna 25/11 - 2004 :

Beskriv hur ni har upplevt den här terminen!

Vilka mål har ni med undervisningen i gruppen det här sista året? Har målen ändrats under resans gång?

Hur tänker ni om individuella utvecklingsplaner / Åtgärdsprogram?

Beskriv hur era utvecklingssamtal går till? Vad händer där? Hur lägger ni upp dem? Vad resulterar de i?

Hur ser ni på specialpedagogens roll? Hur har de arbetat med era elever?

Berätta om era erfarenheter av att arbeta med ringsamtal i gruppen?

Inlärningsstilsanalyserna – Resultatet av dem? Vilka konsekvenser har inlärningsstilsanalyserna haft för ert arbete med eleverna?

Vad har ni för erfarenheter av elevernas praktikperioder? Målet / Syftet? Hur har det gått? Hur fungerar mötet med handledarna?

Intervjuguide – Occupational Lifehistory intervju Mars - 2005 :

- 1) Vilka var dina motiv för att välja läraryrket?
- 2) Vad har du för erfarenheter av din lärarutbildning?
- 3) Berätta om dina erfarenheter från din yrkesverksamma tid!
 - a) Tjänster du haft?
 - b) Elever du minns?
 - c) Kollegor?
 - d) Speciella händelser/situationer du minns som har påverkat ditt sätt att tänka / agera som lärare?
 - e) Förändringar som skett i ditt yrkesutövande?
- 4) Vad är viktigast för dig i ditt läraruppdrag? Har synen på ditt läraruppdrag förändrats genom åren? Hur då?
- 5) Varför har du valt att arbeta med enbart ”*svagpresterande elever*” på individuella programmet på gymnasiet de senaste åren?

Bilaga 5

Intervjuguide - forskningsintervju med rektor 10/3 - 2003:

Berätta om motivet / historiken bakom att ni startade med små undervisningsgrupper på det individuella programmet här på skolan?

Vilka mål / visioner har du som skolledare med dessa små undervisningsgrupper?
Kortsiktigt/Långsiktigt?

Vilka tankar har du om pedagogiska modeller inför framtiden vad gäller elever som gymnasieskolan har svårt att bemöta?

Hur har det gått hittills? Egna erfarenheter! Möjligheter / Hinder?

Hur arbetar ni med det omgivande samhället? Vem tar ansvar för eleverna när de lämnar gymnasieskolan? Vad gör ni?

Hur ser planerna ut de närmaste två åren för de små undervisningsgrupperna? Vikten av kontinuitet?

Vad kan du som skolledare göra för dessa elever?

Hur motiverar ni dessa elever så att de kommer till skolan? Vilka faktorer tror du är mest avgörande? Tror du att de kommer att nå betyget G i A-kurserna?

Vad är poängen med de små undervisningsgrupperna?

Bilaga 6

Intervjuguide - forskningsintervju med ny kärnämneslärare 11/5 – 2004:

Vad har du för utbildning?

Beskriv din yrkesverksamma tid som lärare?

Vilka tidigare erfarenheter har du av att arbeta med elever i behov av särskilt stöd?

Varför har du valt att jobba med de små undervisningsgrupperna på IV? Hur trivs du med detta?

Berätta om dina erfarenheter av att jobba i den lilla gruppen på YRK-HR det här året?

Hur lägger du upp undervisningen för de här eleverna? Hur ser en vanlig skoldag ut?

Vad har du för mål med din undervisning?

Vilka pedagogiska modeller / Teorier utgår du ifrån i din undervisning?

Hur individualiserar du undervisningen?

Vad anser du är det viktigaste att de här ungdomarna lär sig?

Vad har eleverna lärt sig under det här året? Kan du se några förändringar hos dem?

Vilka möjligheter / hinder ser du i undervisningen med de här eleverna?

Hur har närvaron varit på onsdagarna när du har undervisat i gruppen?

Hur fungerar samarbetet med de andra två lärarna?

Vad har du som pedagog lärt dig av att arbeta med gruppen?

Varför tror du att de här ungdomarna kommer till skolan nu?

Vad är poängen med de små undervisningsgrupperna?

Tror du ungdomarna gynnas / missgynnas av att exkluderas i en liten grupp?

Bilaga 7

Måluppfyllelse/ Betyg för de fem elever som gick ut 2005:

Grundskolebetyg:

Fyra av fem elever fick nya godkända grundskolebetyg i matematik, svenska och engelska.

Gymnasiebetyg:

Kärnämnen:

Svenska A:	Fyra elever fick betyget G
Engelska A:	Fyra elever fick betyget G
Matematik A:	Tre elever fick betyget G
Samhällskunskap A	Fyra elever fick betyget G

Karaktärsämnen

Varmkök	Samtliga elever fick betyget G
Kallkök	Samtliga elever fick betyget G
Livsmedelshygien	Samtliga elever fick betyget G
Livsmedelskunskap A	Samtliga elever fick betyget G
Restaurang och Storhushåll A	Samtliga elever fick betyget VG
Bageri A	Tre elever fick betyget G
	Två elever fick betyget VG
Storkök	Samtliga elever fick betyget G
Näringslära	En elev fick betyget G
	En elev fick betyget VG
Arbetsmiljö och säkerhet	Samtliga elever fick betyget G

Övriga kurser:

Datorkunskap	Tre elever fick betyget G
	Två elever fick betyget VG
Modersmål A	En elev fick betyget VG
Idrott och hälsa	Tre elever fick betyget G
	Två elever fick betyget VG
Persondatorer	En elev fick betyget G
Aktiv tvåspråkighet	En elev fick betyget G
Modersmål B	En elev fick betyget G

Doktorsavhandlingar framlagda vid Högskolan för lärande och kommunikation.
Högskolan i Jönköping.

School of Education and Communication
Jönköping University

ISSN 1652-7933

1. *Lena Boström*: Lärande och metod – Lärstilsanpassad undervisning jämfört med traditionell undervisning i svensk grammatik. Jönköping 2004. Pp. 280.
2. *Martin Hugo*: Liv och lärande i gymnasieskolan – En studie om elevers och lärares erfarenheter i en liten grupp på gymnasieskolans individuella program. Jönköping 2007. Pp. 195.

