



LUNDS
UNIVERSITET

Pedagogiska institutionen
Box 199, 221 00 Lund

Kurs: PED 442
Kandidatuppsats, 10 poäng
41-60 poäng
Datum: 2005 06 03

Klassanalys i utvärdering

Jonas Andersson

Handledare:
Ulf Torper

ABSTRACT

Arbetets art: Undersökning/Utvärdering

Sidantal: 34

Titel: Klassanalys i utvärdering

Författare: Jonas Andersson

Handledare: Ulf Torper

Datum: 2005 06 03

Sammanfattning: I undersökningen presenteras skäl till att ta in en klassanalys vid utvärderingar även av den enskilda skolans verksamhet.

Många undersökningar visar att det sker en social selektion vid övergången från grundskola till gymnasiet och därmed till yrkes- och studieval senare i livet. Det kan betyda att skolan endast i ringa mån, om ens alls, bidragrar till att motverka sådana begränsningar i elevens studie- och yrkesval som grundar sig på kön, social eller kulturell bakgrund. Denna undersökning visar att effekter av den sociala selektionen kan skönjas och att en klassanalys av verksamheten kan bidra till en förståelse av problematiken och därmed till effektiva åtgärder för utveckling.

Undersökningen bygger på svaren från majoriteten av alla elever i år 5 och år 8 i grundskolan samt år 2 på gymnasieskolan i en mellanstor kommun. Enkäten var en ordinär enkät för utvärdering av skolverksamheten. Dessutom genomfördes intervjuer med tre av eleverna i år 2 på gymnasieskolans samhällsvetenskapliga program samt en av deras lärare. Ett kritiskt realistiskt angreppssätt användes där den extensiva undersökningen låg till grund för den intensiva som i viss mån bekräftades av den extensiva i en abduktiv slutledningsprocess.

Undersökningen visar att man med en ordinär utvärdering kan få syn på effekter av den sociala selektionen och att det finns skäl att tro att lärare, trots uppmaningen i läroplanen, spelar en roll i denna selektion. På vilket sätt och i vilka situationer lärarens handlingsmönster får denna effekt återstår att studera.

Nyckelord: Social selektion, klassanalys, segregation

Innehållsförteckning

Inledning	i
Syfte	iii
1. Den sociala selektionen.....	1
1.1. Något om ord och uttryck	1
1.2. Strukturella orsaker till den sociala selektionen.....	2
1.3. Lärarens makt och trängda situation	6
1.4. Lärarens roll	7
2. Metod	10
2.1. Teoretisk bakgrund	10
2.1.1. Kritisk Realism.....	10
2.1.2. Intensiv och extensiv ansats	11
2.1.3. Deduktiv, induktiv och abduktiv slutledning.....	11
2.2. Utförandet	12
2.2.1. Forskningskarta	12
2.2.2. Extensiv ansats	13
2.2.3. Intensiv ansats	13
2.3. Analysförfarande.....	14
2.4. Validitet	14
3. Undersökning och resultat	16
3.1. Den sociala kontexten	16
3.2. Kommunens utbildningsstruktur.....	17
3.3. Enkätundersökningen.....	17
3.3.1. Introduktion	17
3.3.2 Resultat	18
3.4. Intervjuerna	25
3.4.1. Elevernas upplevelse av skolan.....	25
3.4.2. Elevernas upplevelse av lärarna	27
3.4.3. Elevers syn på varandra.....	28
3.4.4. Förklaringsmodeller för skillnader i skolresultat	29
4. Slutsatser	30

Diskussion.....	31
Referenser	33
Bilagor.....	a
Bilaga 1	a
Bilaga 2	f
Bilaga 3	h
Bilaga 4.....	k
Bilaga 5	p

Inledning

I PISA rapporterna (Programme for International Student Assessment i OECD) och UGU materialet (utvärdering genom uppföljning) framgår att barn från socialgrupp I och II klarar sig bäst i grundskolan och att barn från socialgrupp III klarar sig sämre. Resultatet blir en social selektion till de studieförberedande programmen och därmed även till högskolan (bilaga 4). I PISA 2003 framkommer att Sverige tillsammans med övriga skandinaviska länder har liten variation mellan skolornas socioekonomiska status och struktur men att skillnaden i olika elevgruppers resultat har socioekonomiska olikheter som främsta orsak. Detta tas för givet i rapporten där man skriver att ”Det är väl känt att elever med lägre socioekonomisk standard i genomsnitt presterar sämre i de flesta ämnen i skolan” (PISA 2003, rapport 254, s.152). Om den enda effekten av detta är att bara vissa kategorier av barn går vidare till högskolestudier så kunde man kanske låta sig nöja. Att alla elever ska läsa vidare på högskola är inte ett mål i sig för skolan även om gymnasieskolan i dag i princip ger alla elever en grundläggande högskolebehörighet. Det intressant är om den sociala selektionen får betydelse för elevers syn på skolan och den typ av lärande som skolan sysslar med. Om elever från socialgrupp III generellt når sämre resultat i skolan så kanske elever ur olika socialgrupper generellt betraktar skolan på olika sätt. Svensson (2001) påvisar att andelen ur socialgrupp III som söker till studieförberedande program är betydligt lägre än vad som är befogat ur begåvnings synpunkt medan förhållandet är det motsatta för elever ur socialgrupp I. Vilken roll spelar elevernas självkänsla och tro på sin egen förmåga för denna skevhet i rekrytering till olika program på gymnasiet? Är det så att elever ur socialgrupp III i större utsträckning, oavsett begåvning, på grund av sina skolerfarenheter lämnar grundskolan med dålig självkänsla och en avog inställning till lärande? Och i så fall, vad beror dessa känslor på?

Olika socialgrupper (eller klasser) har olika kultur, olika språk och olika normer och värderingar. Lärare i grundskolan har till övervägande del medelklassbakgrund. För barn med arbetarklassbakgrund kan skolan och dess verksamhet därför vara främmande. I vissa fall kan skolan rent av ses som ett instrument för indoktrinering, en plats där man inte lär sig något av värde för sitt framtida liv. Willis (1977) beskriver en grupp pojkar och en grupp flickor med arbetarklassbakgrund från England och deras syn på skolan, lärarna och de andra eleverna. Dessa två grupper skapade en motkultur, ett alternativ till den fostran skolan stod för, för att kunna genomgå skolan med den egna självkänslan i behåll (Willis, 1977/1983). För läraren blir dessa ungdomar störande moment som inte förstått hur viktigt det är att ta skolarbetet på allvar. För dessa elever är läraren ett instrument, lurad att tro att det han/hon lär ut är värt att kunna. Samma fenomen har studerats av Jönsson, Trondman, Arnman och Palme i *Skola – fritid – framtid* (1993, s. 142).

Willis ungdomar och deras sätt att resonera om skolan står i bjärt kontrast till den utgångspunkt som läraren uppmanas ha gentemot eleverna i läroplanerna. Läraren skall utgå från att elever kan och vill ta eget ansvar för sitt lärande. Beach (1999) problematiserar denna konflikt och använder begreppet meritokrati som ett sätt att beskriva skolans bakomliggande ideologi. Han menar också att ” Bilden av skolan som konservativ insti-

tution och ideologisk statsapparat (Althusser 1972) står i bjärt kontrast till den officiella diskursen om skolan och dess roll i samhället, så som den kommer till uttryck i bland annat skolans läroplan, skollagen och SOU 1997:107. Där ses skolan som en del i en demokratisk rörelse med syftet att höja kunskapsnivån hos alla”. Carlgren och Marton beskriver situationen i boken *Lärare av imorgon*, (2000).

Samtalet om skolan har flera lager. För det första finns det en retorisk och ideologisk nivå som handlar om en skola där alla får plats och möjligheter att utvecklas optimalt efter sina individuella och kulturella förutsättningar. Under denna nivå finns mer eller mindre explicita antaganden om att inte alla har förmågan att lära sig det som förväntas i skolan. I skolan talar man ofta om starka och svaga elever. Att många inte klarar sig så bra är ett allmänt accepterat faktum och samtidigt en paradox. Normen blir på så sätt misslyckandet, samtidigt som man behandlar misslyckandet som något onormalt som bör åtgärdas. Det finns idag krav på att upprätta åtgärdsprogram för alla elever som uppvisar problem av något slag i förhållande till den förväntade normen. På ytterligare en nivå finns de helt tysta och förgivettagna tankefigurerna om skolan, vilket bland annat omfattar idén om att alla ska försöka lära sig samma saker. Vilket alltså samtidigt anses som en självklar omöjlighet.

...

Man kan förvänta sig av en skola att den bidrar med att lyfta kunskapsnivån ur såväl individ- som samhällsperspektiv. Om skolan snävar in vad som räknas som kunskaper, undergräver elevernas självförtroende och bidrar till att en stor del elever sorterar bort sig själva och förklarar sig odugliga till lärande – vilket ju är vad skolan ofta anklagas för – finns det all anledning att ifrågasätta hela institutionen skola. Vi menar att den kombination av föreställningar om kunskap och skola som är förhärskande och som vi berört ovan och den skola för alla vi utvecklat under det här seklet har hamnat i en återvändsgränd – den har blivit ett omöjligt uppdrag. Det är en konstruktion som ”måste” producera misslyckanden” (Carlgren & Marton 2000, s.206 – 207).

Ideologiskt skulle man kunna se på skolan ur två, mot varandra stående, perspektiv. I det ena står skolan för den goda kunskapsförmedlaren (kunskapsskaparen) där alla möjligheter finns för alla att lära sig allt. Men vissa elever lyckas inte med att ta emot, lära in, det pensum som skolan erbjuder, med de metoder skolan tillhandahåller. Detta kan många gånger bero på kulturellt främlingskap eller ointresse, något som skolan inte ska behöva vända eller hantera eftersom skolan har korrekta metoder och ansvaret ligger hos individen. I det andra perspektivet, som bl.a. beskrivs av Apple (2004), är skolan en instans av flera som reproducerar sociala mönster, klassmässiga, etniska så väl som könmässiga. Ur detta perspektiv skall en social selektion ske på så sätt att elever ur socialgrupp I och II fortsätter på studieförberedande program på gymnasiet medan elever ur socialgrupp III väljer yrkesförberedande program eller avslutar sin skolgång efter år 9 i grundskolan. Att elever ur socialgrupp III i mycket större utsträckning ”misslyckas” i skolan är ett av målen för verksamheten och kan inte ses som ett misslyckande sett ur detta perspektiv.

I verkligheten har skolan en dubbel roll så som Carlgren och Marton skriver. Som lärare är man givetvis inte nöjd när ett antal elever i klassen inte når de uppsatta målen. Det är förstås frustrerande att inte kunna, som det verkar, ge dessa elever mer än de mest grundläggande kunskaperna i en kurs. Det ligger nära till hands att anta att det som lärare är enklare att lägga skulden på den enskilde eleven för dennes misslyckande än att förklara misslyckandet med det diffusa begreppet reproduktion av sociala mönster.

Syfte

Det är framförallt elever med en lägre socioekonomisk standard som sorterar ut sig själva, som förklarar sig odugliga till lärande. Den här uppsatsen är ett försök att problematisera detta faktum och att bl.a. lyfta fram den subtila roll läraren kan ha processen. Uppsatsen kommer att kretsa kring strukturella orsaker till elevers resultat i och inställning till skolan, men också kring vad det är som kan orsaka dessa strukturella skillnader. Uppsatsen tar också upp vilka förklaringsmodeller elever och lärare har för att beskriva skillnader i elevers resultat i och inställning till skolan.

Jag använder ett klassperspektiv i analysen av enkätsvaren och intervjuerna för att tillföra en dimension i sättet att utvärdera skolverksamheten. Jag vill därmed också undersöka om ett sådant förfaringssätt är fruktbart.

1. Den sociala selektionen

1.1. Något om ord och uttryck

Klass och socialgrupp

Klassbegreppet används för att dela in individerna i ett samhälle efter sin position i produktionen. Det är underförstått att individer ur samma klass har gemensamma kulturerfarenheter och gemensamma intressen. Ett annat och vanligare sätt är att använda sig av begreppet socialgrupp. Här är en socialgruppsindelning hämtad ur Arnman & Jönsson, *Segregation och svensk skola*, (1985):

Socialgrupp I	Ägare och ledare av större företag, högre statstjänstemän, privatanställda tjänstemän med universitetsutbildning, självständiga yrkesutövare med universitetsutbildning och övriga akademiker.
Socialgrupp IIA	Statstjänstemän och privatanställda tjänstemän på mellannivå, mindre företagare och affärsmän.
Socialgrupp IIB	Lägre tjänstemän och privatanställda tjänstemän i underordnad ställning, verkmästare, förmän och hantverksmästare.
Socialgrupp III	Lägre befattningshavare i statlig tjänst, yrkesutbildade och icke yrkesutbildade arbetare.

Selektion

En social selektion innebär att det sker en sällning som i grunden vilar på socialgrupps- eller klasstillhörighet. Begreppet kallas också för *social snedrekrytering*. T.ex. sker det en social selektion vid elevers val till gymnasieskolan. Elever från socialgrupp I och II väljer i betydligt större utsträckning NV och SP medan elever från socialgrupp III väljer yrkesförberedande program. Detta gäller även om man korrigerar för eventuella skillnader i begåvning (Svensson, 2001).

Segregation

Social segregation innebär att individer skiljs åt på olika sätt beroende av socialgrupps- eller klasstillhörighet. Tidigare hade vi allmän och särskild kurs i matematik och engelska på högstadiet där elever ur olika socialgrupper segregeras genom selektion (eleverna valde själv allmän eller särskild kurs). Nu sker första vägvalet vid övergången till gymnasieskolan. Istället sker segregationen subtilare. Arnman & Jönsson visar att lärare, vid bl.a. grupparbeten, i hög grad grupperar elever efter socialgruppsstillhörighet.

1.2. Strukturella orsaker till den sociala selektionen

Den enskilt viktigaste förklaringen till elevers resultat i grundskolan och deras vidare utbildningskarriärer är den socioekonomiska tillhörigheten. Flera undersökningar har gjorts som alla bekräftar varandra. En av de största är Arnman och Jönssons *Segregation och svensk skola, en studie av utbildning, klass och boende*, (1985). Undersökningen omfattar ca 4300 elever som gick högstadiet läsåren 1978/79 – 1980/81. Arnman och Jönsson kom fram till att arbetarbarn klarar sig sämre i skolan (får lägre betyg) än övriga och väljer i mycket lägre omfattning teoretiska linjer på gymnasiet. De studerade även den roll skolklassernas sammansättning hade på elevernas resultat och senare utbildningsval. Det visade sig att i skolklasser där en majoritet av eleverna kom från socialgrupp I och II, s.k. högstatusklasser, där klarade sig även elever ur socialgrupp III bättre (bl.a. s. 53 – 54). Men de visar också att skolan har en skev fördelning. I s.k. lågstatusklasser är andelen elever ur socialgrupp I mycket liten, mest beroende på den segregation i boendet som vi har i samhället.

En annan studie som pågår sedan 1980 är en longitudinell studie inom UGU - projektet ”Utvärdering genom uppföljning”. Medverkande i projektet är SCB, Skolverket, Högskoleverket, Lärarhögskolan i Stockholm samt Göteborgs universitet. Ett stort antal elever i s.k. elevpaneler följs kontinuerligt upp. Elevpanelerna är en undersökning som beskriver ungdomars väg genom grundskolan. Information om eleverna samlas in vid flera tillfällen under skoltiden. För närvarande finns sex paneler. Den första innehåller elever som gick i årskurs 6 under vårterminen 1980, medan elevpanel 2-6 innehåller elever som gick i årskurs 3 vårterminerna 1982, 1987, 1992, 1997 respektive 2002.

Svensson (2001) beskriver en av dessa elevpaneler, nämligen den som gick årskurs 3 1992 (d.v.s. gick ut år 9 våren 1998), och deras val till gymnasieskolan. Av männen ur socialgrupp I valde 72 % naturvetenskaplig eller samhällsvetenskaplig inriktning mot 31 % för socialgrupp III. Av kvinnorna i socialgrupp I valde 78 % naturvetenskaplig eller samhällsvetenskaplig inriktning mot 43 % för dem i socialgrupp III.

Jonsson (1992) påpekar dock att den sociala snedrekryteringen har minskat. ”Av 30 elever i en gymnasieklass (teoretisk 2, 3 eller 4 årig) var det på slutet av 70-talet och under 80-talet i genomsnitt ungefär åtta som kom från arbetarhem. Med samma sociala selektion som vid tiden för första världskriget hade det varit bara tre arbetarbarn. Om de sociala skillnaderna skulle upphöra, å andra sidan, skulle tolv av 30 barn komma från arbetarbakgrund” (s. 57). Det betyder att den sociala selektionen till gymnasiet fortfarande är betydande vilket också Svensson (2001) visar:

Tabell 6. Socialgruppernas procentuella fördelning på testets fyra kvartiler.

Socialgrupp	Kv 1	Kv 2	Kv 3	Kv 4
I	9	17	24	34
II	39	44	45	47
III	51	39	31	19

Tabell 8. Andelen från olika socialgrupper som valt NV- respektive SV-programmet. Observerade respektive korrigerade värden.

<i>Program</i>	<i>Socialgrupp I</i>		<i>Socialgrupp II</i>		<i>Socialgrupp III</i>	
	<i>Obs</i>	<i>Korr</i>	<i>Obs</i>	<i>Korr</i>	<i>Obs</i>	<i>Korr</i>
NV	42	33	25	24	13	17
SV	33	35	30	30	24	25
NV + SV	75	68	55	54	37	42

Av grupper av elever som presterar lika bra på begåvningsstest är det en markant större andel av elever ur socialgrupp I som väljer ett teoretiskt program jämfört med socialgrupp III (s. 167). Störst variation är det vid val till naturvetenskaplig inriktning. Rekryteringen till samhällsvetenskapliga programmet är ur social synvinkel mer jämn (s. 169).

En viktig faktor för den sociala selektionen, och dess orsaker, är när det första vägskälet i utbildningsstegen sker. Det första utbildningsvalet som en elev gör är mest påverkat av elevens socioekonomiska bakgrund. Ju senare väsentliga utbildningsval görs ju mindre betydelse får elevens socioekonomiska tillhörighet för de val eleven gör (Åberg, 1992). Tidigare valde högstadiel elever antingen språk eller något annat tillval där språk var det val som krävdes för att få gå samhällsvetenskaplig eller naturvetenskaplig linje. Dessutom skulle eleven välja särskild eller allmän kurs i matematik och engelska. Alla dessa val var segregering i den bemärkelsen att elever ur socialgrupp I i mycket hög grad valde språk och särskild kurs medan elever ur socialgrupp III inte gjorde det. På denna segregation följde sedan en social selektion. I dag har vi inga sådana val i grundskolan. Ett syfte med de utbildningsreformer som genomförts på skolans område har just varit att senarelägga val som för elevens framtida möjligheter är väsentliga. Till grund för reformerna har legat en jämlikhetstanke och i dag sker den första förgreningspunkten vid övergången till gymnasieskolan. Ändå är den sociala selektionen till studieförberedande program påtaglig. Reformen att flytta fram den första valsituationen har inte hjälpt nämnvärt.

”Det faktum att den sociala snedrekryteringen grundläggs vid den första förgreningspunkten och blir allt svagare för den som klarar sig förbi denna, har en viktig implikation. Det innebär att utbildningspolitiska ansatser som är inriktade på högre utbildning antagligen inte är särskilt verkningsfulla ... den försiktiga och preliminära slutsatsen jag skulle vilja dra av de analyser jag gjort är att utjämnningen inte enbart kan förklaras av utbildningsreformer; faktiskt ser det ut som om den kraftigaste utjämnningen snarare *föregick* än *följde* på reformerna” (Jonsson 1992, s. 59 - 60).

Arnman och Jönsson (1985) presenterar en möjlig orsak till att de senaste reformerna inte nämnvärt ändrat den sociala selektionen vid övergång till gymnasieskolan. De menar att

”Det principiellt nya i vår undersökning är vår vägledande tanke att en social åtskillnad ofta också innebär en rumslig åtskillnad” och fortsätter ”under skoltiden sker, som vi visat, uppdelningar av eleverna i grupper vid ett fler-

tal tillfällen. Delning av klassen i samband med grupptimmar visar att konsekvensen ofta blir en nivågruppering. Den ena gruppen är duktigare än den andra. Elever från lägre sociala skikt förs oftare till den mindre bra gruppen även om de är lika duktiga som elever från högre sociala skikt” (s. 141).

Det Arnman och Jönsson fann var att lärare då var en aktiv del i den sociala segregationen. Det finns skäl att anta att samma situation råder idag. Beach hävdar att:

”Det finns olika sätt att avgränsa begreppet social reproduktion, till exempel ett minimalistiskt (Willis 1981, s. 50):

Social reproduction should direct us to the limited, basic, truly open »teeth-gritting» elements of the conjunction between Cultural Production and the minimal maintenance of the capitalist social relation.

Det är denna minimalistiska form för social reproduktion som jag anser har visat sig vara verksam i dagens svenska gymnasieskola, där vi möter ett socialt urval av elever och lärare till olika linjer vilken återspeglar liknande »klasser» i samhället utanför. Det vill säga att det uppstår samma typ av antagonistiska relationer och alienation i skolan mellan olika grupper och klasser som i samhället i övrigt” (Beach, 1999).

Jag antar att detta inte bara gäller gymnasieskolan utan är ett fenomen som genomsyrar hela skolan.

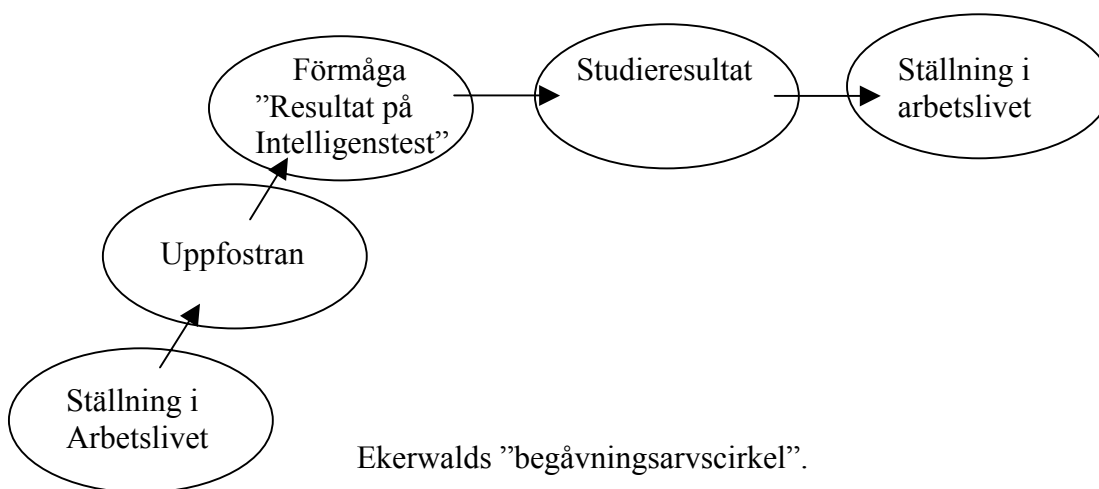
En annan faktor som är viktig för elevers resultat i skolan är att elever med medelklassbakgrund har ett försprång i skolmiljön.

”När föräldrars utbildning tas med i analysen minskar betydelsen av klassursprung för att passera det första hindret i utbildningskarriären påtagligt. Skillnaden mellan samhällsklasser beror alltså till stor del på utbildningsskillnader i föräldragenerationen. I genomsnitt kan vi räkna med att mellan 30 – 40 procent av det försprång som barn från klass I har beror på att de får med sig en utbildningstradition eller ’kulturellt kapital’ hemifrån” (Jonsson 1992, s. 64).

Ett sådant försprång är språket. En mängd studier har beskrivit språkets betydelse och funktion. Det har hävdats att olika sociala skikt är mer eller mindre språkligt förberedda att fungera efter skolans språknormer. Medelklassbarnens språk överensstämmer mer med det som används i skolan. Det är mer abstrakt och inte lika kontextbundet som arbetarklasselevernars” (Arnman och Jönsson 1985). Svenson (2001) visar att elever ur socialgrupp I klarar begåvningsstest bättre än elever ur socialgrupp III. Fenomenet är känt sedan länge och beskrivs bl.a. av Ekerwald (1983). Ekerwald definierar intelligens som det man mäter med intelligenstest. Elever ur socialgrupp I och II når högre poäng på intelligenstest än elever ur socialgrupp III. Skillnaden kan vara upp till 10 – 15 IQ – poäng (s. 22). I texten kritiserar begreppet intelligens men samtidigt är det som mäts i intelligenstest just sådant som är fördelaktigt att kunna för att klara sig bra i vår skola. En idé är att intelligensen är ärftlig. På individnivå är det möjligen sant, men Ekerwald menar att det inte finns några skäl att hävda att en samhällsklass är mer intelligent än en annan. Snarare får man utgå ifrån att samhällsklasser genetiskt sett är lika intelligenta (s. 26). Ekerwalds tes är att intelligensen har med miljön i bred bemärkelse att göra och menar att

”intelligens är en kunnighet i spelregler för symbolbehandling. Symboler betyder ’tecken för något’ och med symboler menas här bokstäver, ord, siffror, tal, noter, och andra tecken, samt sammansättningar av dessa, så som figurer, diagram, kartor m.m., som kan återges på papper. Med spelregler menas regler av kulturellt eller logiskt slag som gäller hur symboler får tolkas och behandlas.” (Ekerwald 1983, s. 17).

Intelligenstesten mäter alltså hur mycket man lärt sig av symboler och spelreglerna för dessa symboler. Svenska undersökningar har visat att utbildning höjer intelligensen (Ekerwald 1983, s. 21). På detta sätt bekräftar hon Jonsson i det att föräldrars utbildning är central för barnens försprång i de högre sociala skikten.



En förklaring till den starka snedrekryteringen vid val till gymnasieskolan är alltså att elever från Socialgrupp I i genomsnitt uppvisar bättre studieförutsättningar, har ett försprång. Men i undersökningen som Svensson (2001) gjort framgår det också att detta endast är en del av förklaringen. När hänsyn tas till olikheter i begåvningsresultat minskar visserligen de sociala skillnaderna, då det gäller att välja NV-programmet, men fortfarande återstår drygt hälften av differensen mellan Socialgrupp I och Socialgrupp III (Svensson 2001, s. 170). Det betyder att det måste finnas andra orsaker till den sociala snedrekryteringen än begåvning. En sådan kan vara intresse. Men intresse skapas under uppväxttiden och det låter orimligt att elever ur socialgrupp III skulle vara predestinerade att inte vara intresserade av studier i naturvetenskap. Kan det vara så att självkänslan och tron på den egna förmågan hos elever ur socialgrupp III generellt är sämre än i socialgrupp I och II oavsett begåvning och att detta förklarar varför man undviker att välja NV?

Avslutningsvis skall framhållas att det inte är fel att elever vill bli bilmekaniker eller undersköterskor. Inte ens om eleverna i fråga har sitt ursprung i socialgrupp III. Men i läroplanen framgår att skolan, och alla som arbetar där, ”ska bidra till att motverka sådana begränsningar i elevens studie- och yrkesval som grundar sig på kön eller social eller kulturell bakgrund” (Lpo – 94, s. 17). Det kan ifrågasättas om skolan och de som arbetar där lyckas med läroplanens ansats.

1.3. Lärarens makt och trängda situation

Lärarens uppdrag är mångbottnat. Läroplanerna beskriver mål, förhållningssätt och utgångspunkter för verksamheten i skolan, många gånger på ett motstridigt sätt (bl.a. Porath, 2001). Samtidigt vittnar branschtidningar och kvalitetsredovisningar från skolans värld om att lärare upplever att skolan får minskade resurser och har större problem med elever än tidigare. Lärare möter dessutom människor (elever) ur nyare generationer med andra erfarenheter och annan, ofta okänd, kultur än den egna. Till detta kommer den maktrelation som finns mellan lärare och elever. Brante (2002) gör ett försök att föra samman teorier från andra områden än skolans för att teoretiskt fånga premisser för lärarens arbete. Brante menar att ungdomen som grupp är en potentialitet för förändring. På detta sätt kommer lärare och elever att stå mot varandra bara av det skälet att de är sprungna ur olika generationer. Normativt handlande har av både lärare och elever ersatts av jagcentrerat intressehandlande vilket minskar lärares förståelse för varandra men också för elevers sätt att resonera. Eftersom lärare arbetar med motstridiga mål och med icke-frivilliga klienter som står i ett underordnat maktförhållande till läraren är risken stor att läraren behandlar eleverna som objekt istället för subjekt. Risken är större om lärare dessutom känner sig otillfredsställd i förhållande till sitt arbete. Eftersom vi tidigare slagit fast att elever ur socialgrupp III på ett mycket sämre sätt tar till sig undervisningen i skolan och många gånger inte når kunskapsmålen ligger det nära till hands att anta att många lärare känner sig otillfredsställda i förhållande till sitt arbete. Brante menar att läraren, inte bara behandlar eleverna som objekt, utan dessutom utvecklar begrepp och föreställningar om sitt arbete och eleverna som minskar det tryck som vilar på läraren (Brante 2002, s. 99). I detta stöds han av Beach (1999) som skriver att

”...lärare, elever och andra i undersökningen talar om skillnader i hur Hp- och Nv-elever behandlas och betar sig i utbildningen, genom att åberopa meritokratibegreppet. Det förefaller användas för att stabilisera övertygelsen om »naturlig differentiering» och individuella differenser som grund för de observerade skillnaderna i prestation i den undervisning lärarna ger. Detta tillåter oss att tro att alla bara gör sitt bästa och visar hur skillnader konstitueras som en »ideologisk» variabel även efter 1994 i det nya gymnasiet.”

Det som framkommer är att lärare lägger ett betydligt större ansvar på eleverna själva för deras ev. misslyckande i skolan än vad som är befogat. Brante menar att den makt- och normgivande position som läraren besitter tillsammans med den trängda position lärarens roll som tjänsteman ger honom, utgör starkt försvårande omständigheter kring interaktionen med eleverna. Denna position försvårar även måluppfyllelse, som så mycket handlar om demokratiskt förhållningssätt, empati, elevens behov etc.

1.4. Lärarens roll

Först ska jag ta upp några situationer där relationen lärare elev havererar. Därefter beskriver jag några olika teorier som i viss mån fördjupar förståelsen för lärarens roll i skapandet av dessa situationer.

Olika socialgrupper (eller klasser) har olika kultur, olika språk och olika normer och värderingar. Lärare i grundskolan har till övervägande del medelklassbakgrund. I gymnasieskolan är lärarkåren mer varierad med avseende på socialgruppsstillhörighet (Beach, 1999). För barn med arbetarklassbakgrund kan skolan och dess verksamhet pga. detta bli främmande. I vissa fall kan skolan rent av ses som ett instrument för indoktrinering. En plats där man inte lär sig något av värde för sitt framtida liv (Willis, 1977/1983). Fenomenet har också studerats av Jönsson, Trondman, Arnman och Palme i *Skola – fritid – framtid* (s. 142). Willis (1977/1983) menar att det finns ett återkommande tema i diskursen om skolans och lärarens roll och elevernas ställning som går ut på att undervisningen är ett rättvist utbyte av kunskap mot respekt. Tanken är att lärarens överlägsenhet beror på att kunskapen är den sällsyntare varan. I utbyte mot respekt ger läraren av sin kunskap, idén är legitim och kräver lydnad. Att lärare kan ha denna attityd bekräftas i viss mån av Brante (1999) i det att han menar att verksamheten i gymnasieskolan är en traditionell praktik, med tonvikt på lärarens hegemoni i klassrummet och inga eller ringa inflytande och delaktighet för de studerande. Beach (1999) beskriver skillnaden i upplevelse av skolan för NV resp. HP-elever.

”Här framgår hur NV-eleverna blir positivt bekräftade i sin självuppfattning genom att delta i lektioner och att anpassa sig till skolan, medan det för flertalet HP-elever är svårt att se skolan som en miljö för positiv identitetsutveckling. De har ju rankats som andra klassens elever och placerats i ett program där denna negativa värdering enbart med ansträngning kan döljas”.

Elever ur socialgrupp III kan känna att de inte får relevant kunskap i skolan och kan därför förneka skolkunskapens legitimitet vilket i så fall leder till att skolans auktoritet faller. Läraren är i denna situation hjälplös.

Persson (2004) beskriver en annan, och mindre dramatisk, situation. Han skriver att:

”Skolplikten försörjer alltså inte endast skolan med barn som vill gå i skolan eller har de förutsättningar som behövs för att kunna tillgodogöra sig en utbildning, utan den förser också skolan med barn som på en rad olika sätt är motsträviga och svårhanterade. Om skolan ska lyckas utbilda även dessa barn måste dess verksamhet i någon mån anpassas till dem. Därmed bildas en speciell dialektik i den obligatoriska skolan som gör att elevernas motstånd blir till ett förändringstryck som riktas mot just det pedagogiska arbetet (detta naturligtvis under förutsättning att skolan försöker leva upp till skollagen)” (Persson 2004, s. 156).

Jag menar att detsamma kan sägas om gymnasieskolan eftersom den i dag i princip är en obligatorisk skolform, även om formell skolplikt inte föreligger. I princip alla ungdomar genomgår både grundskola och gymnasieskola. Persson arbetade med projektet *Framgångsrikt ledarskap i olika skolkulturer*. Bl.a. studerade han mötet mellan skolan

och barn/elever med olika motivation och hur detta resulterar i olika sätt att arbeta som lärare och han beskriver tre huvudtyper som också har sina motsvarande elevtyper.

Genom att korsa dessa två dimensioner – elevers förhållande till skolan och lärares gestaltning av sin roll – uppstår nio olika relationer eller möten.

Studera	”De skoltvungna”	”De utbildningsberoende”	”De kunskapssökande”
Lärare			
”Fångvaktaren”	Fängelset		
”Utbildaren”		Marknaden	
”Kunskaparen”			De fria studierna

Tre av relationerna fungerar genom att lärare och elever förväntar sig samma saker och agerar utifrån samma premisser. Persson menar att inget av dessa tre fungerande möten är vanligast i en klassrumssituation. Det är troligen de övriga sex, de ambivalenta mötena, som är vanligast. I dessa kan t.ex. en ”kunskapssökande” elev möta en ”fångvaktare” som lärare, eller den ”skoltvungna” eleven få ”kunskaparen” som lärare. I inget av fallen blir mötet konstruktivt. Däremot finns det skolor med en dominans av den ene eller andre typen av möte mellan lärare och elev, med den ena eller andra skolkulturen. Persson menar att den vanligast förekommande fungerande relationen är den med den utbildningsberoende eleven och läraren som utbildare. I en sådan skola läser man för sin karriär. Elever lär sig det som behövs för att läraren skall vara nöjd och dela ut ett bra betyg. En sådan skolkultur benämner Persson Karriärkultur. Den minst förekommande skolkulturen är den han betecknar Kunskapskultur, med kunskapssökande elever och läraren som kunskapare. Men det är just detta möte som eftersträvas i våra läroplaner där nyfikenhet, lära för livet och elevernas frågor dominerar. I varje klass finns elever av alla sorter vilket gör att läraren lätt kan misslyckas med att nå alla elever i klassen.

Den typ av lärar-elev-interaktion som förekommer i klassrummet, de krav och förväntningar som läraren har på eleverna och det sätt som läraren överlämnar olika uppgifter till eleverna på har betydelse för om klassrumsundervisningen ska uppmuntra eller förhindra eleverna från lärande och eget ansvar (Giota 2002, s. 296). Påståendet stöds i något förenklad form av Arnman och Jönsson (1985, s. 147). Fenomenet är väldokumenterat inom motivationsforskningen. Giota menar att höga förväntningar och goda resultat korrelerar liksom låga förväntningar och dåliga resultat. Påståendet bygger på en studie av 400 barn i 33 skolor under barnens tre första år i skolan. Elevernas skilda prestationer, beroende av lärarens olika förväntningar på eleverna, stod sig genom hela deras skolgång. Är detta sant får lärarens förväntningar på en elev genomslagskraft på elevens prestationer under hela skoltiden. En implikerar är att lärare, medvetet eller omedvetet, har större förväntningar på elever ur socialgrupp I och II än de har på elever ur socialgrupp III. Eftersom lärare generellt tillhör socialgrupp II ligger det nära tillhands att anta att den kulturgemenskap som då finns med elever ur dessa socialgrupper spelar en roll i detta sammanhang.

En viktig del i interaktionen mellan lärare och elev är den ickeverbala kommunikationen. Den ses för det första som uttryck för faktiska tankar och känslor. För det andra beror barnets förmåga till lärande på att det finns ett delat system av icke-verbala kom-

munikation. Icke-verbala kommunikation består av gester, huvudrörelser, ögonkontakt, ansiktsuttryck och röstläge, beröring och tystnad varav ögonkontakt och ansiktsuttryck anses vara de viktigaste. Effekten av icke-verbala kommunikation kan vara känslomässig, fysisk, kognitiv eller en kombination av dessa (Adelsteinsdottir, 2004). Det är alltså särskilt viktigt att lärare har en medvetenhet om sig själva eftersom graden av medvetenhet påverkar perspektiv på, strategier för och handlingar gentemot barnen. Framförallt borde lärare ha en medvetenhet om i vilken utsträckning den icke-verbala kommunikationen påverkar atmosfären i klassrummet. Giota (2002) menar att elevernas inre motivation kommer att främjas eller missgynnas beroende på hur eleverna kommer att uppfatta sina egna handlingar i skolan. Men vi uppfattar oss själva genom andras blick på oss och på detta sätt lär vi oss att gradvis uppfatta världen (Adelsteinsdottir, 2004), vilket innebär att lärarens ”blick”, lärarens icke-verbala kommunikation främjar eller missgynnar elevens inre motivation beroende på vad eleven uppfattar att läraren kommunicerar.

Det är den vuxne, läraren, som överhuvudtaget kan ha förståelse för orsaker till eventuella problemen i skolan och som också ska kunna hitta vägar för att få elever att känna sig delaktiga i verksamheten. I Lpf-94 står det att

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 (Lpf-94, s. 6).

Mycket tyder på att lärare är omedvetna om sin egen klasstillhörighets roll för möjligheterna till en positiv interaktion med eleverna. Den vidmakthållna tendensen till social selektion vid övergången till gymnasiet tyder på att eleverna positioneras utifrån sin socialgrupps tillhörighet under sina år i grundskolan. Det ligger nära till hands att anta att orsaken till detta är att lärare, säkerligen omedvetet, med sitt sätt att bemöta eleverna, t.ex. genom ickeverbala kommunikation, visar eleven dess värde i skolsammanhanget (Beach, 1999). Det går i så fall att med fog säga att ett centralt mål i våra läroplaner faktiskt motarbetas av oss som arbetar där.

2. Metod

2.1. Teoretisk bakgrund

Jag är övertygad om att världen existerar oavsett om det finns människor här eller inte. Och jag anser också att vår miljö (materiella standard, arbetssituation, utbildning etc.) påverkar vårt sett att se på världen. Dessutom anser jag att människan påverkar och ändrar sin miljö i vid bemärkelse. Hållningen kan säkerligen betraktas som dialektisk materialism. Jag ser Kritisk realism som en ansats som tar i beaktande de komplexa relationerna som finns mellan samhällets olika nivåer och människans beroende av och påverkan på sin miljö.

2.1.1. Kritisk Realism

Kritisk realism är en ontologisk hållning inom kritisk teori som försöker förstå samhällsfenomen dels genom beskrivningar av det enskilda fallet men också som uttryck för eller delar av övergripande sammanhang eller generella strukturer. Ontologiskt är den i grunden materialistisk men menar att det finns ett ontologiskt gap mellan verkligheten och vad vi kan veta om verkligheten. Detta kan ses som att verkligheten har olika djup eller domäner där vi kan få, men inte nödvändigtvis får, direkt erfarenhet från alla domäner.

Bhaskars distinktion mellan tre ontologiska domäner (Danermark et al, 2003):

	Empirins domän	Det faktiskas domän	Verklighetens domän
Erfarenheter	X	X	X
Händelser		X	X
Mekanismer			X

Empirins domän innehåller det vi erfar direkt eller indirekt. *Det faktiskas domän* innehåller dessutom händelser som utspelas oavsett om vi erfar dem eller inte. Förutom det redan nämnda innehåller *Verklighetens domän* även det som förmår producera händelser i världen, s.k. mekanismer.

Verkligheten är dessutom stratifierad. Mellan olika strata råder en relativ autonomi. Strata kan inte reduceras till varandra, utan på olika nivåer verkar emergenta krafter som vi varken kan reducera till en nivå över eller under den aktuella nivån (Danermark et al, 2003). Detta kan exemplifieras med stratat molekyler (vatten, H₂O) som inte kan reduceras till stratat atomer (väte och syre) eftersom egenskaperna som vatten har är väsensskilda från de egenskaper väte respektive syre har. T.ex. brinner väte och syre men vatten släcker eld. I ett samhällsvetenskapligt sammanhang skulle man kunna jämföra med en skola där stratat 'arbetslag' inte kan reduceras till stratat 'individuella lärare'.

För denna uppsats del betyder denna ontologiska hållning att skolans verksamhet, skolans sociala liv etc. finns och utvecklas oberoende av om studien görs eller inte och oberoende om de enskilda aktörerna är medvetna om det eller inte. Skolans liv och utveckling beror av strukturella faktorer och mekanismer som tillhör Verklighetens domän som t.ex. klassegregationen, men också på händelser som tillhör det Faktiskas domän som t.ex. lärares omedvetenhet om att vissa signaler som de sänder ut gör att elever upplever att de blir kränkta. För att kunna förstå det vi erfar i Empirins domän, t.ex. om (hypotetiskt) elever på praktiska program i större utsträckning tenderar att uppleva att lärare har haft negativa attityder gentemot dem, så måste vi förklara erfarenheternas samband med mekanismer och händelser i de andra domänerna.

2.1.2. Intensiv och extensiv ansats

Vid en *intensiv* ansats ställs frågan hur processen ser ut i ett specifikt fall eller fåtal fall samt vilken roll aktörerna spelar. Relationerna som studeras är substantiella, d.v.s. en faktisk relation som binder samman och grupperna som studeras är kausala. Ett typiskt tillvägagångssätt är interaktiva intervjuer och kvalitativa analyser. En begränsning är svårigheten att veta om faktiska konkreta mönster och beroenderelationer är vanliga, representativa eller empiriskt generaliserbara.

Vid en *extensiv* ansats ställs frågan vilka regelbundenheter som finns, vilka mönster och skillnader som finns i populationen, hur vanliga specifika karaktäristika är och hur fördelningen ser ut. Relationerna som studeras är formella och grupperna som studeras är taxonomiska, d.v.s. gruppen sammanbinds endast av formella skäl som en skolklass eller kategorin ensammodrar. Ett typiskt tillvägagångssätt är surveyundersökningar av en population eller ett urval av en sådan, ofta med bundna svar. En begränsning är att den inte hjälper till att dra slutsatser i det individuella fallet. Den ger ett begränsat *förklaringsvärde*.

Dessa båda ansatser kompletterar varandra och kan hjälpa oss att identifiera generativa mekanismer och fastställa hur de kommer till uttryck och formar konkreta händelser och processer (Danermark et al, 2003).

2.1.3. Deduktiv, induktiv och abduktiv slutledning

Med deduktion menas att härleda kunskap om enskilda företeelser ur allmängiltiga lagar som sedan kan verifieras genom datainsamling som förkastar eller bekräftar härledning. Med induktion menas att utifrån ett antal iakttagelser dra allmängiltiga slutsatser. Båda metoderna innehåller drag av den andre (Bryman, 2001). Kritiken mot dessa är att deduktionen inte säger något nytt om världen och att induktionen inte kan vara analytiskt säker (Danermark et al, 2003).

Med abduktion menas att tolka och rekontextualisera enskilda företeelser utifrån ett tänkt sammanhang eller mönster. Att kunna förstå på ett nytt sätt genom att betrakta detta något i ett nytt idésammanhang. Ett sådant angreppssätt ger vägledning för de tolkningsprocesser genom vilka vi tillskriver händelser innebörd i relation till ett större sammanhang. Det går dock inte att definitivt avgöra giltigheten i en abduktiv slutledning (Danermark et al, 2003).

2.2. Utförandet

Metodvalen är kritiska i en undersökning. Danermark et al (2003) menar att allt är tillåtet, men allt inte är lika lämpligt. För att inte hamna fel är det nödvändigt att uppmärksamma sambandet mellan det ontologiska och det metodologiska (Danermark et al, 2003). "Begrepp som 'upptäckt' och 'hypotesgenerering' kopplas ofta till kvalitativa metoder och 'kontroll', 'bevisning' och 'hypotesprövning' till kvantitativa metoder" (Danermark et al, 2003, s. 274. Bryman, A. 2001, s. 34). Men Danermark et al fortsätter "när en kvantitativ ansats visar en empirisk regelbundenhet är det vare sig ett nödvändigt eller ett tillräckligt villkor för att *förklara* fenomen.Motverkande krafter kan ju förhindra den empiriska manifestationen av mekanismen ifråga" (s. 275).

För att kunna förstå ett fenomen måste man låta analysen spänna över flera olika stratifierade nivåer (Danermark et al, 2003) och dessutom ta hänsyn till att undersökningen omfattar människor med egna syften och intentioner. De är handlande subjekt. För att förklara ett fenomen i samhället måste vi även förstå den handlande individen.

Fenomenet som studeras är den sociala selektionen som manifesteras i gymnasieskolan. Syftet är att lyfta upp orsaker till denna selektion till diskussion. Får denna selektion någon inverkan på inflytandet för olika elevgrupper? Påverkas lärare av denna selektion? Förstärker eller försvagar lärare denna selektion eller känslan av selektion? Jag vill försöka förklara fenomenen genom att identifiera de mekanismer som formar fenomenen. Genom att kontrastera olika systematiska skillnader kan man identifiera skillnader som kan ge ledtrådar till generativa mekanismer. Att stratifiera undersökningsområdet är också av vikt.

2.2.1. Forskningskarta

En hjälp i ett sådant förfarande är att använda Layders Forskningskarta (Layder, 1993 ur Danermark et al 2003, s.296). Där beskrivs fyra nivåer, nämligen:

(1) Övergripande samhällelig kontext: *Makrosocial organisering.*

Värden, traditioner, former av social och ekonomisk organisering samt (formella) maktrelationer.

(2) Institutionell och organisatorisk inramning: *Mellanliggande social organisering.*

Arbete: Industriella, militära och statliga byråkratier; arbetsmarknader; sjukhus; socialbyråer. Icke-arbete: social organisering av fritidsaktiviteter; idrotts- och sociala föreningar; religiösa och andliga organisationer.

(3) Situationsbunden verksamhet: *Social verksamhet.*

Mellanmänskliga möten som inbegriper symbolisk kommunikation vilken utförs av kvalificerade och intentionella deltagare i den ovanliggande övergripande samhällliga kontexten samt den institutionella och organisatoriska inramningen. Fokusering på sättet vilket framträdande innebär, förståelser och definitioner av situationen påverkar och påverkas av den övergripande samhällliga kontexten och den institutionella och organisatoriska inramningen (ovan) och individernas subjektiva dispositioner (nedan).

(4) Självet: Den egna identiteten och individens sociala erfarenhet.

Sättet på vilket dessa påverkas av sektorerna ovan och sättet på vilket de integrerar med individens unika psykiska biografi. Fokusering på livskarriären.

I föreliggande undersökning fokuseras på nivån ”Situationsbunden verksamhet” för att studera mötet mellan överliggande nivåers strukturella påverkan och individers subjektiva dispositioner.

Undersökningen bygger på individers erfarenheter i den Empiriska domänen. För att kunna förstå fenomenen måste vi förklara fenomenens beroende av händelser och mekanismer i Bhaskars två andra ontologiska domäner, det Faktiskas domän och Verklighetens domän.

2.2.2. Extensiv ansats

Uppsatsens extensiva ansats bygger på resultaten från en elevenkät som Barn- och utbildningsförvaltningen använder i sin utvärdering av verksamheten. Enkäten (se bilaga 1 och 2) gavs till samtliga elever i den undersökta gymnasieskolans årskurs 2 och tar upp trivsel, inflytande, bemötande och lärande och ger information av generell karaktär. Samma webbaserade enkät lämnas till alla elever i årskurs 5 och 8 i kommunens grundskolor samt till lärare på gymnasieskolan men med ett annat fokus. Lärarna får svara på vad de tror att eleverna skulle svara. Valet av år 5 och 8 samt år 2 på gymnasieskolan beror på att eleverna i dessa årskurser fortfarande är ”mitt i” verksamheten och varken nykomlingar eller mentalt på väg bort från verksamheten.

Med denna enkät som grund kan vissa variationer beroende på programtillhörighet, kön eller skolform tydliggöras. Variationsbredden på svaren inom ett givet program är också av intresse för analysen av svaren. En deduktiv slutsats om min tes att skolans segregering roll manifesterar sig i gymnasieskolan genom elevers val till program är att elever där i större utsträckning borde vara nöjdare än i grundskolan där ju elever ur alla samhällsklasser går i samma klass varför skolans segregering borde vara tydligare. Enkäten till elever i grundskolans år 8 är ett sätt att se om den slutsatsen skulle kunna stämma.

Den kritiska metoden säger nu att vi ska avslöja dominans och dolda strukturer. För att problematisera enkätsvaren genomförs ett antal intervjuer med både elever och lärare. Fokus i undersökningen ligger på den sociala segregeringen och skolans demokratiska nivå.

2.2.3. Intensiv ansats

Som ett komplement till enkäten används semistrukturerade intervjuer i en intensiv ansats. För att sätta segregeringen och demokratinivån under lupp används en styrd form av kedjeurval för att plocka ut respondenterna. Tre andraårselever på samhällsvetenskapliga programmet med bakgrund i socialgrupp III valdes ut på så sätt att elever som bor i områden där det är känt att huvudparten tillhör denna kategori plockades ut. Vid intervjun tillfrågades eleven om föräldrarnas utbildning och yrke. Processen skedde i bokstavsordning och avslutades när tre elever med bakgrund i socialgrupp III hittats. Två lärare med undervisning i SP-tvåan undervisade också på yrkesförberedande program. Dessa tillfrågades om deltagande i studien. Den ene avböjde varför jag bara intervjuat en lärare. Den kausala kopplingen mellan eleverna är att de går i samma gymnasieklass och tillhör samma socialgrupp. Den faktiska relationen är att läraren undervisar de tre eleverna och det finns därmed ett beroendeförhållande mellan eleverna och läraren.

De semistrukturerade intervjuerna har enkätsvaren som grund men med möjlighet till fördjupning och följdfrågor. Speciell tonvikt läggs vid frågor som tar upp bemötande, inflytande och elevens syn på skolan. Urvalet av respondenter är bl.a. tänkt att tydliggöra eventuella sociala kulturkrockar.

Intervjun med läraren har även den enkäten som grund och också där läggs tonvikten på de frågor som handlar om bemötande och inflytande men även lärarens syn på skolan, samt synen på sin roll och sina förutsättningar som pedagog. Här är tanken att få fram indikationer på huruvida lärarna är medvetna om den selektion/segregation som finns och vilka förklaringsmodeller de använder för att förklara skillnader mellan elevgrupper på teoretiska resp. praktiska program.

Intervjuerna skrivs ned och den intervjuade får bekräfta att det som antecknats stämmer med dennes syn på saken.

2.3. Analysförfarande

Intervjuerna analyseras ur en kritisk synvinkel med fokus på det konfliktfyllda och det säregna. Tillvägagångssättet blir att först läsa igenom intervjuerna generellt, som egna historier där det faktiska och konkreta plockas fram. (T.ex. händelser, exempel, ståndpunkter etc.). Därefter läses intervjuerna igen, denna gång med fokus på de uttalanden där relationerna mellan lärare och elever kommer till uttryck. Nästa genomläsning fokuserar på uttalanden som vidmakthåller respektive kritiserar rådande kultur och ideologi.

Genom att läsa intervjuerna med olika fokus kommer de att analyseras i en allt djupare mening. En abduktiv tolkning av texterna utifrån dels en klassanalys av samhället dels en generations- och tjänstemannaanalys (Brante, 2002) ger olika bilder av materialet och förhoppningsvis ett förtydligande av konflikter och dominansförhållanden samt fördjupad förståelse för några av de mekanismer som reproducerar de sociala strukturerna. Enkätmaterialet används både induktivt och deduktivt bl.a. för att spegla intervjuanalysen i.

2.4. Validitet

Kan resultaten i undersökningen generaliseras (extern validitet)?

Den undersökta gymnasieskolan är den enda i kommunen varför den stora majoriteten av eleverna som studerar på gymnasienivå finns på den undersökta skolan. Alla sociala skiktningar finns alltså representerade och fokus ligger ju på den undanstopgade konflikten mellan arbetarklass och medelklass som båda är rikligt representerade på skolan. I så motto är resultaten giltiga även för andra delar av Sverige. Å andra sidan är andelen elever med utländsk bakgrund väldigt låg sett i ett riksgenomsnitt varför faktorer och mekanismer som tillhör denna problematik inte återspeglas på den undersökta skolan. Eventuella effekter av en större andel elever med utländsk bakgrund får på de undersökta relationerna återstå att studera.

Är vi säkra på att det vi undersökt verkligen är orsaker till de funna fenomenen (intern validitet)?

Genom ansatsen med intensiva och extensiva undersökningar ökar möjligheten att undersökningen har intern validitet. För att ytterligare förstärka den interna validiteten bör intervjuer göras av lärare och elever på yrkesförberedande program samt i grundskolan där den sociala selektionen borde vara tydligare för de inblandade.

3. Undersökning och resultat

Undersökningens rådata består av en enkät till elever i år 2 på kommunens gymnasium samt år 8 och år 5 i kommunens grundskolor (antal deltagare och indikatorer med medelvärden kan studeras i bilaga 1 och 2) samt intervjuer med tre elever och en lärare på gymnasieskolans samhällsprogram. Enkäten är av standardtyp för utvärdering av skolverksamhet och är en del av utbildningsförvaltningens utvärdering av kommunens skolor varför vissa delar av enkäten är av mindre intresse för denna undersökning medan andra är av större intresse. I det följande skall jag försöka analysera enkätsvaren utifrån den teoretiska bakgrunden presenterad ovan. Först presenteras makrostrukturer som tydliggör kommunens arbetsmarknad, kommuninvånarnas utbildningsnivå och den sociala strukturen. Därefter presenteras kommunens skolorganisation och den uppdelning i olika skoltyper som jag väljer att göra utifrån den sociala sammansättningen i olika områden i kommunen. Sist presenteras resultaten i enkätundersökningen samt intervjuerna. Dessa analyserar jag utifrån den komplexa bild av skolans roll i samhället, den socioekonomiska bakgrundens betydelse för elevers prestationer, lärarens trängda position samt lärarens roll för elevers motivation som presenterats ovan.

3.1. Den sociala kontexten

Kommunen har ca 20 000 invånare där centralorten har ca 6000 invånare. Kommunen har större andel arbetstillfällen inom jordbruk och fiske samt vård och omsorg än övriga landet men mindre andel inom finansiell verksamhet och företagstjänster (se bilaga 4).

Utbildningsnivån är låg, även om andelen högutbildade anges ligga mellan 15 – 24 % i statistik från SCB så visar kommunens egna redovisning att kommuninvånarnas utbildningsnivå är låg. 25 % av invånarna mellan 20 – 64 år har endast förgymnasial utbildning. Föräldrars sammanvägda utbildningsnivå är lägre än riksgenomsnittet enligt SALS (se bilaga 4). En orsak härtill kan vara att människor som väljer att studera vidare flyttar från orten och när sedan utbildningen är klar så finns inga arbeten att få i kommunen varför man väljer att arbeta på annan ort. Detta har också till följd att andelen yngre invånare (20 – 30 år) är lägre och andelen äldre invånare (50 -65 år) är högre än i riket i övrigt (se bilaga 4).

Medelinkomsten är inte särskilt hög. Kommunen placerar sig på 225:e plats i jämförelse med övriga kommuner i landet. Ändå är andelen medborgare med över 20 000 kr i överskott av kapital en av de högre i landet (15:e plats). Utöver det är gini – koefficienten hög (se bilaga 4) vilket betyder att inkomstspridningen är över det normala för svenska kommuner. Simrishamns kommun har alltså en stor socioekonomisk spridning (se bilaga 4).

Andelen elever med invandrarbakgrund födda utomlands ligger i nivå med riksgenomsnittet medan elever med utländsk bakgrund födda i Sverige är mycket lägre än i riket i övrigt. Dessa elever går till största delen i en av centralortens F – 9 skolor där andelen elever med utländsk bakgrund ligger runt 15 %. I denna undersökning tas inte hänsyn till etnisk bakgrund.

Sammanfattningsvis kan med fog sägas att andelen invånare tillhörande socialgrupp III är stor men att det också finns en relativt stor grupp invånare tillhörande socialgrupp I.

3.2. Kommunens utbildningsstruktur

I centralorten ligger gymnasieskolan med ca 600 elever fördelade på 11 program. Där ligger även en 7–9 enhet, en F–9 enhet samt en F–6 enhet i ett villa- och bostadsrättsområde i samhällets utkant. Centralortens 7–9 enhet får sina elever från de olika F–6 skolorna (totalt sex stycken) som finns i de större samhällena ute i kommunen. F–9 enheten rekryterar sina elever från centralorten och får ett tillskott från två närliggande F–6 skolor till sin 7–9 verksamheten. Två friskolor finns i kommunen, ett föräldrakooperativ med F–9 verksamhet i centralorten och en Waldorfskola med F–9 verksamhet.

Fyra av de sex F-6 skolorna utanför centralorten ligger lite mer in i landet i samhällen med en låg andel individer ur socialgrupp I och IIA. De två övriga finns i samhällen som ligger kustnära med en betydligt större andel individer ur socialgrupp I och IIA. I det följande grupperar jag dessa skolor efter ”inlandssamhällen” (IS), ”kustnära samhällen” (KS) samt Centralorten (C)

I SCB:s tabell över gymnasieskolans resultat 2004 placeras kommunen som en *övrig större kommun*. Resultaten är goda med få avbrott eller studievägsbyten och 88 % av eleverna fullföljer sin utbildning inom 4 år. Andel invånare, 20 år, med grundläggande behörighet till universitet och högskola är 72 % vilket är högt jämfört med Sveriges övriga kommuner. Ändå är andelen som inom 3 år efter avslutad gymnasieutbildning påbörjar högskolestudier endast 39 %.

Min tolkning av resultaten är att nästan alla kommunens ungdomar studerar på gymnasium, men på grund av socioekonomisk tillhörighet och därtill hörande kulturellt betingade intressepreferenser så är det endast ett fåtal, framförallt de från socialgrupp I och IIA, som går vidare till högskolestudier.

3.3. Enkätundersökningen

3.3.1. Introduktion

Enkätundersökningen riktade sig till alla elever i år 2 på gymnasieskolan samt år 8 och år 5 på grundskolan. Enkäten är uppdelad i 4 olika områden, s.k. indikatorområden. Inom varje område finns ett antal påståenden, s.k. indikatorer. Eleverna angav hur pass mycket de håller med om påståendena genom att ange ett tal mellan 0 och 100 % där 0 % innebär att de inte alls håller med och 100 % att de helt och hållet håller med. För år 5 var det 0 till 10 istället eftersom det är svårare för eleverna i år 5 att hantera en hundrogradig skala eller att förstå procentbegreppet. Påståendena bygger på målformuleringar och påbudna utgångspunkter för skolan och lärarna i verksamheten med eleverna (se bilaga 1). De är formulerade så att det är önskvärt med ett så högt värde som möjligt. 95 % av eleverna i år 5, eller 203 st, svarade på enkäten. Motsvarande siffror för år 8 var 74 % eller 226 elever och för år 2 på gymnasieskolan 85 % eller 169 elever.

Den generella tendensen är att ju äldre eleverna blir desto lägre medelvärde får de olika indikatorerna. Gemensamt för eleverna i de tre årskurserna är att de markerar lägst på indikatorerna om inflytande över sin arbetsituation och indikatorn om arbetsro. En annan tendens är att det i många klasser och skolor är stora skillnader mellan flickors och pojkars medelvärden.

22 lärare, eller 35 % av lärarna, på gymnasieskolan svarade på enkäten men fick ange vad de trodde att eleverna i år 2 hade svarat. Resultaten visar att lärarnas medelvärden följer elevernas medelvärden mycket väl (bilaga 2). Det vill säga att medelläraren har en god uppfattning om hur medeleven uppfattar sin arbetsituation i skolan så som den undersöks i denna enkät.

I enkäten fanns också frågor om kön och om vilken skola de gick i och för eleverna i år 8 ställdes frågan vilken klass eller profil de gick i och vilken skola de gick i när de gick ur 6:an. För eleverna i år 2 på gymnasiet ställdes frågan vilket program de gick på och vilken skola de gick i när de slutade 9:an. Man kan alltså till viss mån följa elevernas bakgrund.

3.3.2 Resultat

Som Danermark et al (2003) skriver så är allt tillåtet men allt är inte lika lämpligt. För att hitta intressanta variationer i enkätsvaren konstruerade jag s.k. pivotdiagram. Det visar sig att för många av indikatorerna uppvisar svarsfrekvenserna en tudelning. I det följande sorteras svaren utifrån samhällstyperna beskrivna ovan; IS, KS och C. Generellt markerar ett stort antal elever ett högt värde, men påfallande ofta är det en stor andel av eleverna som markerar mycket låga värden. T. ex. på påståendet ”Det råder en positiv stämning och god sammanhållning i min skola”. Svarsfrekvenserna från de olika skolorna visar en ökad andel elever med lägre poäng. Fenomenet återkommer i de flesta frekvenstabellerna.

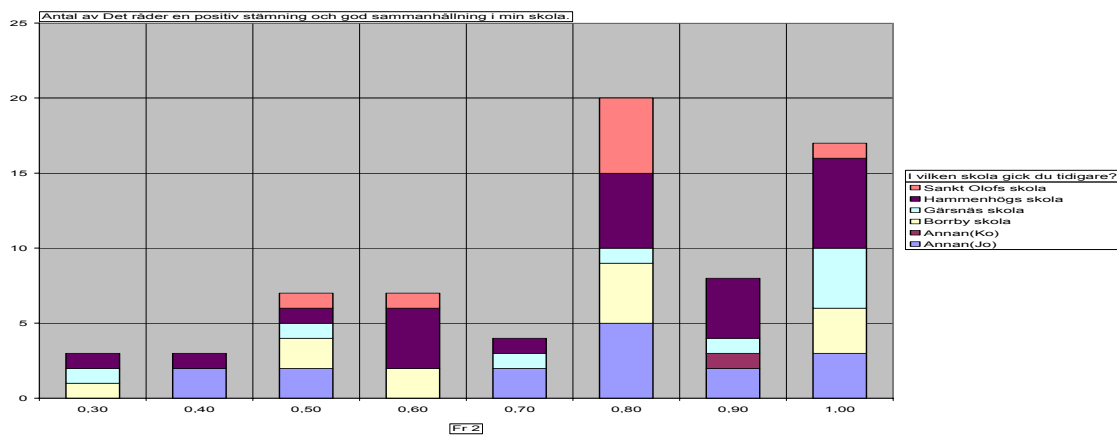
Ett stort antal elever anser att det är en positiv stämning och god sammanhållning på skolan. Men av IS-eleverna är det ca 19 % som markerar 50 % eller lägre på påståendet, av KS-eleverna är det ca 24 % och av C-eleverna är det 52 %. Att markera 50 % eller lägre anses här betyda att eleven inte anser att det är en positiv stämning och god sammanhållning i skolan. Som synes så följer inte C-eleverna mönstret riktigt, även om även de visar på en ökning för de allra lägsta värdena. (Se nästa sida).

En förklaring till denna uppdelning i höga och låga värden skulle kunna vara att de låga markeringarna görs av elever som inte finner sig tillrätta i skolan. I det tidigare framgår att detta framför allt gäller elever ur socialgrupp III. Stämmer det så borde skolor med mycket stor andel elever ur socialgrupp III visa på mycket låga värden. Å andra sidan ingår eleverna i så fall i en kulturgemenskap vilket kan göra att eleverna känner en större trygghet och tillhörighet. I en skola med stor variation i socioekonomisk tillhörighet borde eleverna känna större distans till varandra och lärarnas socioekonomiska tillhörighet borde bli tydligare.

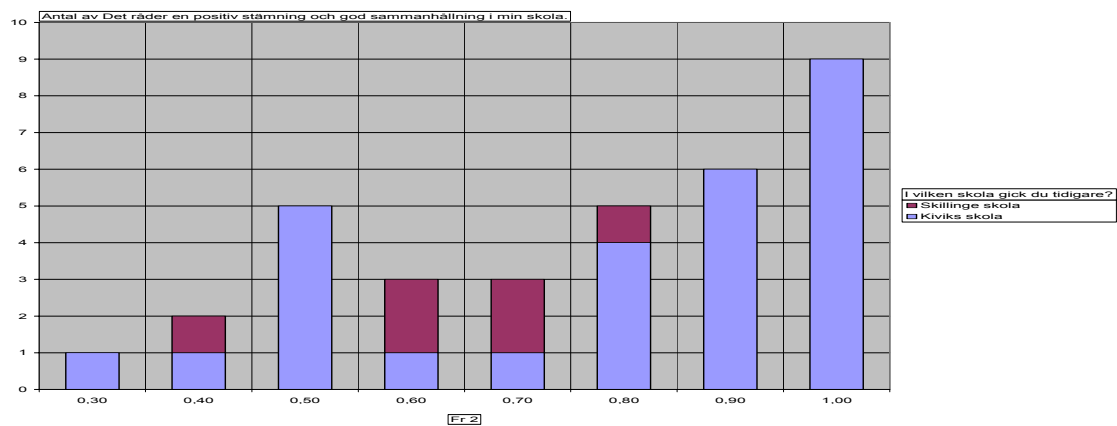
Studerar vi elevernas enkätsvar i år 5 uppdelat på skoltyp ser vi att just KS-skolorna, där den socioekonomiska bakgrunden är mest varierad, uppvisar en tydlig tudelning av svaren (se nedan).

Eleverna i år 8: "Det råder en positiv stämning och god sammanhållning i min skola"

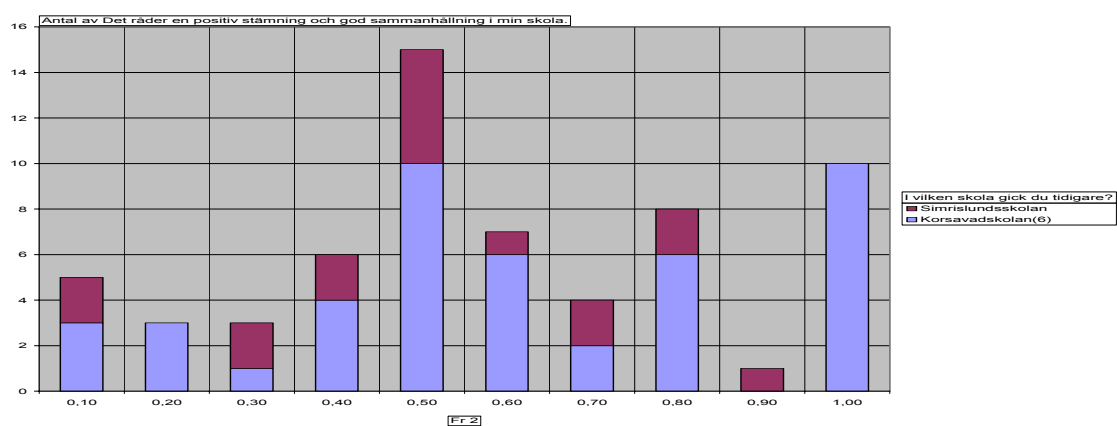
IS-elever. (Olikfärgade fält anger elever från olika skolor).



KS-elever (Olikfärgade fält anger elever från olika skolor).

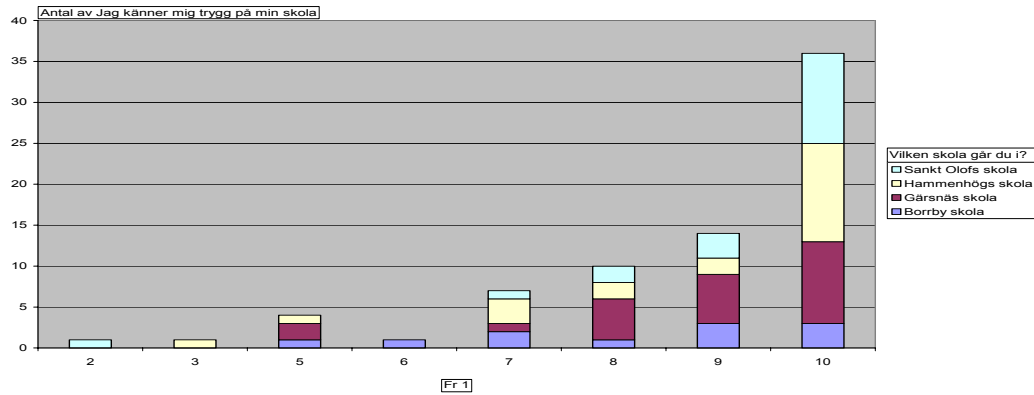


C-elever (Olikfärgade fält anger elever från olika skolor).

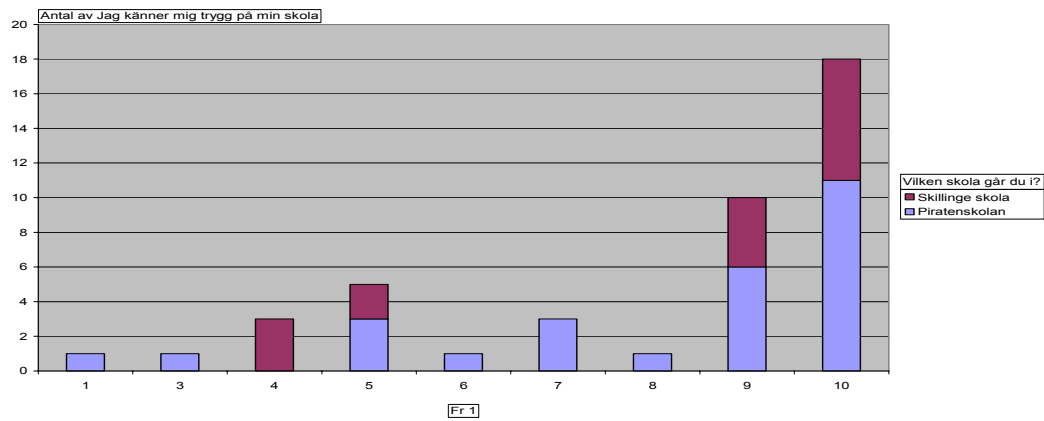


Elever i år 5: ”Jag känner mig trygg på min skola”

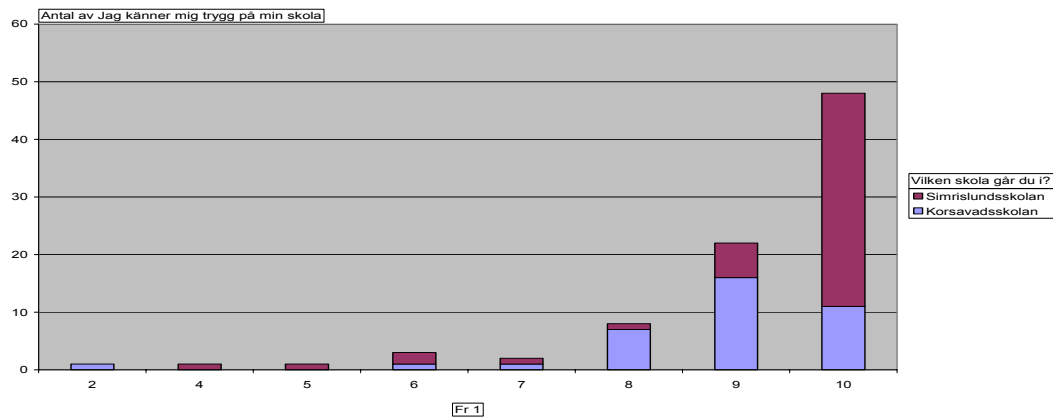
IS-elever



KS-elever



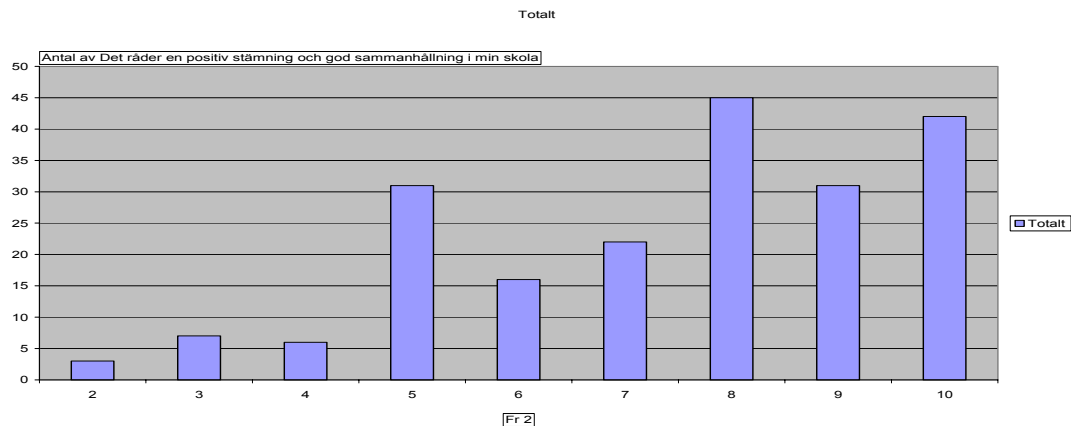
C-elever



Bara 8 % av eleverna i IS-skolorna markerar 50 % eller lägre. På KS-skolorna är det 23 % av eleverna som gör det. Även centralorten har en stor variation i socialgruppstillhörighet. Detta märks dock inte på svaren i år 5 på indikatorn ”Jag känner mig trygg på min skola”.

På indikatorn ”Det råder en positiv stämning och god sammanhållning i min skola” är svarsfrekvensen fortfarande delad men andelen som svarar 50 % eller lägre är nästan lika stor i alla skoltyperna (ca 22 %). Här visar jag därför det samlade resultatet.

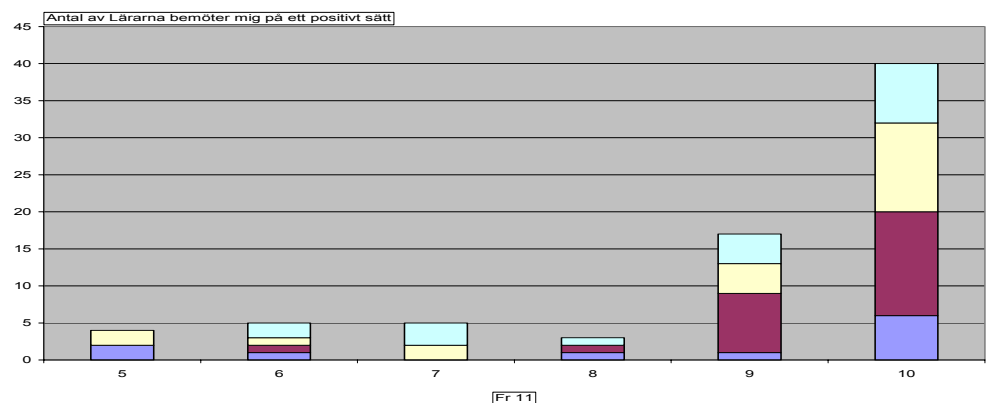
År 5 ”Det råder en positiv stämning och god sammanhållning på min skola”.



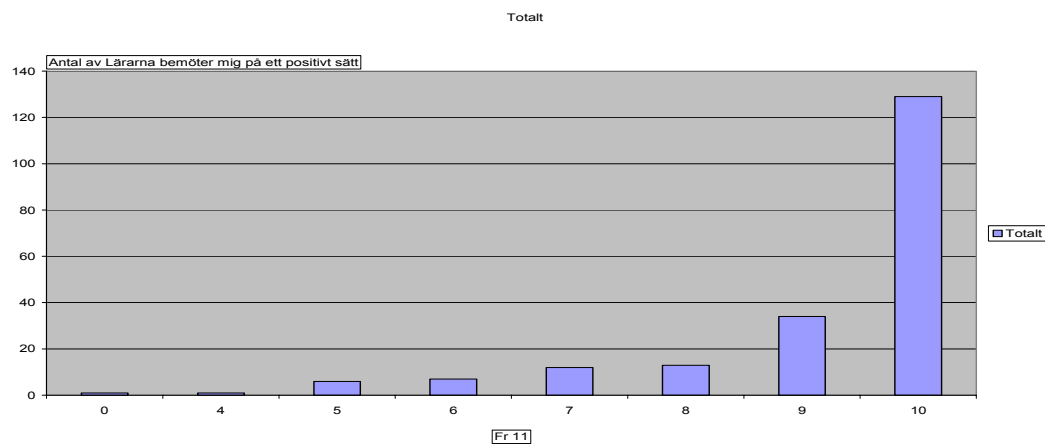
En annan indikator av intresse är elevernas upplevelse av lärarnas bemötande. Här är det IS-eleverna som tydligast visar den uppdelade formen, men få elever markerar 50 % eller lägre på indikatorn ”Mina lärare bemöter mig på ett positivt sätt”

År 5 ”Mina lärare bemöter mig på ett positivt sätt”

År 5, IS - skolor

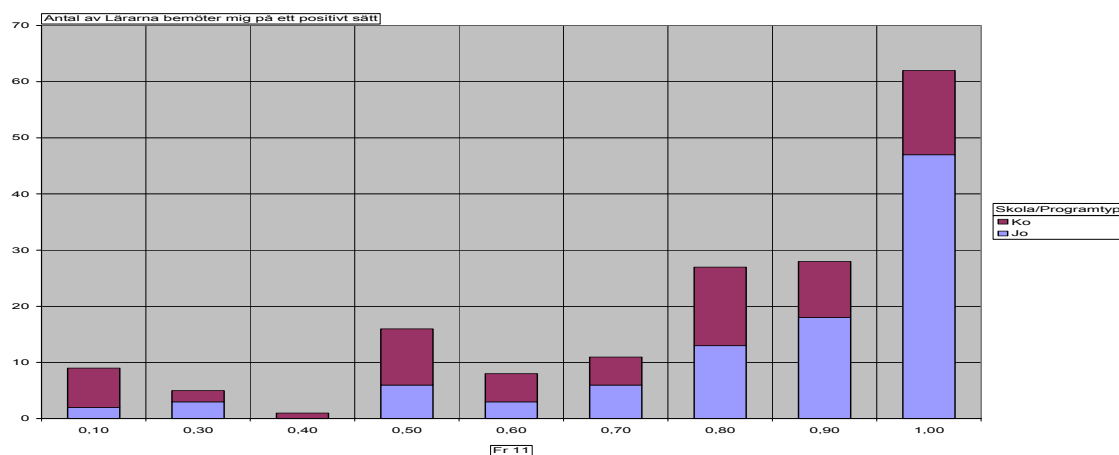


År 5 totalt



På samma indikator i år 8 är bilden annorlunda. Andelen IS-elever och KS-elever som markerar 50 % eller lägre är ca 12 % medan 31 % av C-elverna gör det. Här visar jag svarsfrekvensen för alla elever i år 8 på indikatorn.

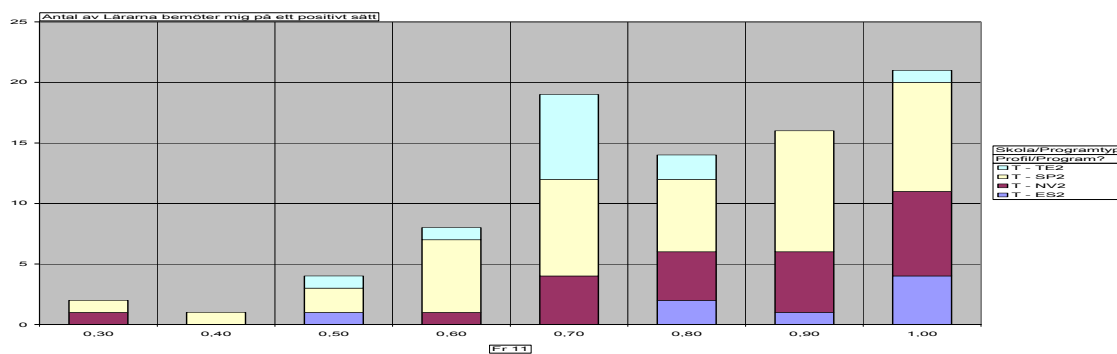
År 8 "Mina lärare bemöter mig på ett positivt sätt"



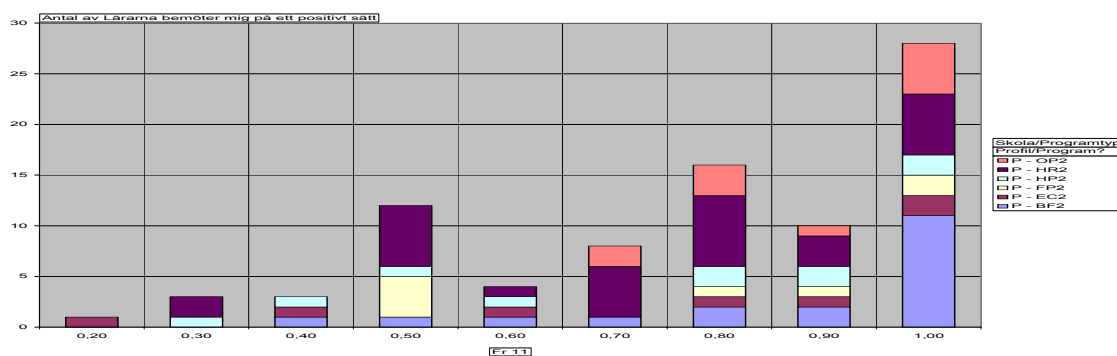
För gymnasieskolans del är det intressant att se om elever från studieförberedande program skiljer sig från elever på yrkesförberedande program. Men också om studieförberedande program uppvisar samma form av tudelning som svarsfrekvenserna på grundskolan gör. Här presenterar jag indikatorerna "Mina lärare bemöter mig på ett positivt sätt", Utvecklingssamtalen med mina lärare är meningsfulla" och "Jag kan rekommendera min skola till andra elever". Den första indikatorn visar på en tydlig uppdelning för yrkesförberedande program medan de andra två indikatorerna gör det för båda programtyperna.

År 2 (Gymnasiet) "Mina lärare bemöter mig på ett positivt sätt"

Studieförberedande program

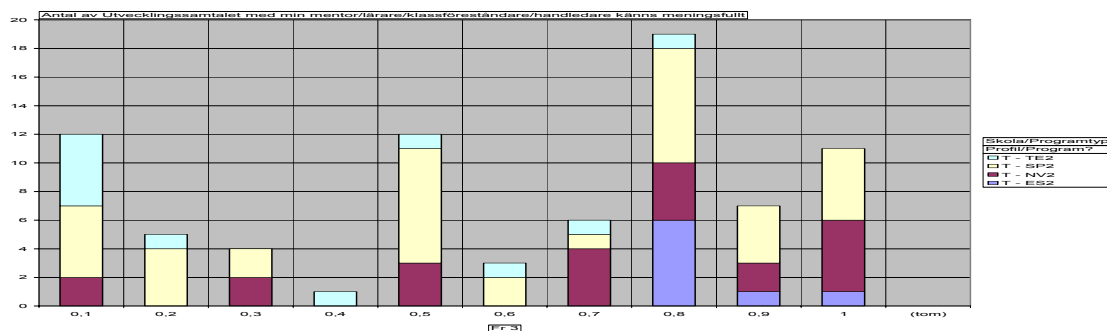


Yrkesförberedande program

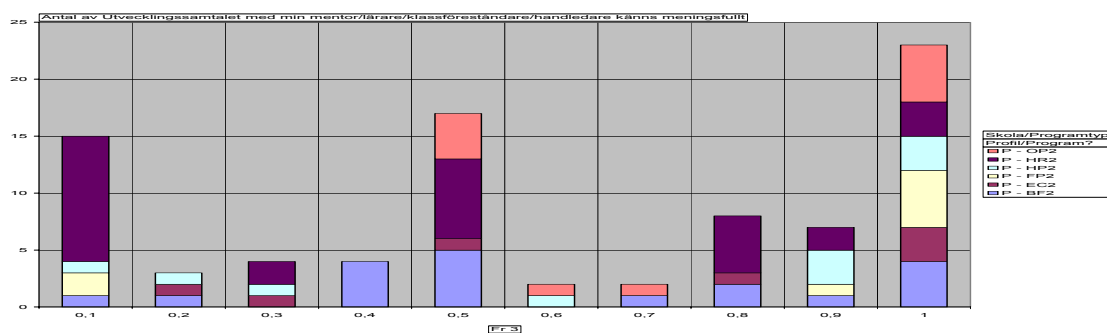


År 2 (Gymnasiet) "Utvecklingssamtalet med mina lärare är meningsfullt"

Studieförberedande program

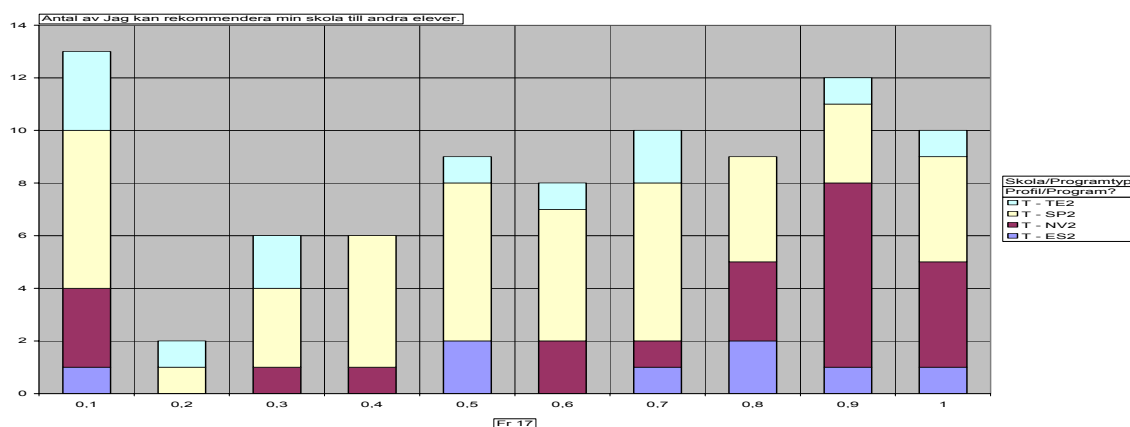


Yrkesförberedande program

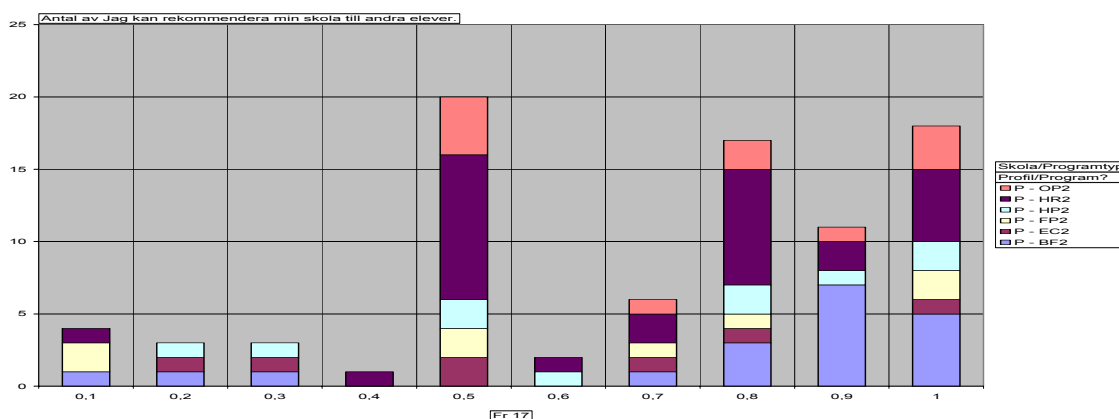


År 2 (Gymnasiet) ”Jag kan rekommendera min skola till andra elever”

Studieförberedande program



Yrkesförberedande program



Jag har visat att det i samtliga undersökta årskurser framkommer en tendens att elevsvaren är uppdelade i ett stort antal höga värden och sedan ett mindre antal låga på ett sätt som antyder en uppdelning av eleverna i två grupper. En grupp som är positiv till skolan, tycker sig bli bemött på ett positivt sätt och tycker sig ha mycket att säga till om och en annan som inte är positiv till skolan, inte känner sig positivt bemött av lärarna och som inte tycker sig ha så mycket att säga till om. Denna uppdelning blir också tydligare med stigande ålder. Man ser det inte om man bara går på medelvärde eller lådagram, man måste se fördelningen som den är. Att det till stor del är samma elever som markerar låga värden på de olika indikatorerna framgår av tabellerna i bilaga 3 där höga värden (90 % - 100 %) har grön färg och låga värden (0 % - 50 %) har röd färg. Även om det inte i det enskilda fallet går att säga att en elev markerar med låga värden för att eleven tillhör socialgrupp III så finns det skäl att anta att majoriteten av eleverna som markerar lågt faktiskt gör det. Det visar sig vid intervjuerna att detta är den förklaring som eleverna och läraren i stort sett också ger. Att tendensen till uppdelning förstärks med stigande ålder kan bero på att eleverna märker av sin ställning i skolan på ett tydligare sätt. Äldre elever är mognare och kan t.ex. reagera på ickeverbala signaler som lärare sänder ut. I intervjuerna finns en sådan situation beskriven.

3.4. Intervjuerna

De intervjuade eleverna går i år 2 på samhällsvetenskapligt program på gymnasiet. Den intervjuade läraren undervisar eleverna samt även kurser på yrkesförberedande program. På skolan var det inte många lärare som både hade undervisning i SP-tvåan och på ett yrkesförberedande program. Som intervjuare har jag missat att följa upp en hel del intressanta trådar, vilket jag får skylla på min oerfarenhet som intervjuare.

E1 bor i villa med mamma och pappa. Hon har en yngre syster. Föräldrarna har ingen högskoleutbildning men mamman har utbildat sig i jobbet och har ett arbete av tjänstemanna karaktär i dag. Pappan är brevbärare. Eleven vet ännu inte riktigt vad hon vill bli när hon blir stor.

E2 bor i hyreslägenhet med sin mamma. Hon har en yngre syster. Föräldrarna har separerat nyligen och pappan bor på annan ort. Föräldrarna har ingen tidigare högskoleutbildning men mamman läser numera på högskola. Pappan arbetar inom verkstadsindustrin. Eleven vill bli tandläkare, men trodde inte att hon skulle klara av studierna på naturvetenskapliga programmet.

E3 bor i hyreslägenhet med sin pappa. Han har två äldre syskon. Föräldrarna lever inte ihop. Föräldrarna har ingen högskoleutbildning. Mamman är barnskötare, men arbetar inte och pappan är sjöman. Han har olika planer för sin framtid. Bartender, företagare eller något inom kommunen som anknyter till den utbildning han går nu. På en direkt fråga om vad han vill bli när han blir stor svarar han arbetare.

L1 (lärare) bor i villa med sin man. Hon har tre vuxna barn. Hennes föräldrar hade enbart en kort skolgång bakom sig. Mamman var kassörska och pappan gick som lärling och blev skraddarmästare. Hon har gjort en klassresa som så många andra i den generationen och skall strax pensioneras.

3.4.1. Elevernas upplevelse av skolan

Eleverna uttrycker alla att dom trivs i skolan, att ”det är väl bra”. De tycker att det som är bra med skolan är kompisarna, umgänget. Men de kommer också med kritik.

E1 säger att ”jag tycker inte om långa lektioner där man bara sitter o lyssnar, typ historia och naturkunskap och engelska. Tråkigast är matte och engelska”. Kommentaren indikerar att en hel del lektioner handlar om att sitta still och lyssna. Att lektionerna upplevs som långa kan ju bero på att de är ”tråkiga”. Hon fortsätter, ”på samhällskunskap lyssnar man också mycket, men på ett bra sätt”.

Jag kan bara gissa vad det är hon menar med ”på ett bra sätt” men ser två möjliga förklaringar till påståendet. Antingen är hon intresserad av ämnet vilket motiverar henne att lyssna eller så integrerar läraren eleverna i föreläsningen på ett sätt som gör att de känner delaktighet i det som sker. I enkätundersökningen har Sp-eleverna näst lägst medelvärde på indikatorn ”undervisningen håller hög kvalitet” (67 %). HP-eleverna hade ett något lägre medelvärde. Det visar att eleven inte är ensam om att vara kritisk mot hur undervisningen utformas.

E2 tar upp skolkamrater.

- Men om du upplever att nått är fel, säger du inget då?
”Jag säger inget om det är i skolan ... nä, inte om det är i skolan!
- Varför inte om det är i skolan?
”Det är pinsamt. Tänk om dom andra tycker att man är knäpp!”
- Hur kan det ha blivit så?
”I högstadiet om man var ful ... och om man gjorde skolarbetet och så ... så var man skabb ... Mentaliteten var sån.”
- Hur då ful?
”ja, ... fula kläder och så.”

Mellan raderna kan man läsa att hon upplever att det är bättre nu. Hon upplever att den kultur som utvecklas mellan eleverna har stor betydelse för hur hon vågar vara i skolan. I hennes fall var den kultur hon märkte av, den som handlar om att värja sig mot skolans påverkan. Eleven har sina kompisar på de yrkesförberedande programmen. Hon valde annorlunda än sina kamrater när hon valde gymnasieutbildning. Elevens mamma studerar sedan något år på högskola och eleven säger vid ett tillfälle att hennes mamma nog inte hade blivit så stolt om hon valt OP, men att mamman nog blivit ännu stoltare om hon valt NV. Hon gjorde inte det för hon trodde inte att hon skulle klara av det. E2 berättar att studie- och yrkesvägledaren närmast kom med skrämselfpropaganda när information gavs om de olika programmen på gymnasiet.

”När hon (SYO) presenterade yrkesförberedande program var det roliga bilder med fåglar och annat. När hon presenterade studieförberedande program var det två (färglösa) böcker och flera gånger sa hon; det är plugg, plugg, plugg, plugg, plugg!”

E2 ville bli tandläkare men kände sig osäker på om hon skulle klara studierna på NV. Mot hennes önskemål stod dels en kompiskultur som var väldigt avogt inställd till ”pluggisar”, dels informationen om programmen som gjorde henne ännu mer osäker. Hon valde SP istället.

E3 är mer svepande och säger att skolan är bra. ”Bättre än andra skolor jag gått på i alla fall.” Men han säger också att han är besviken över att det inte finns resurser till extrahjälp och att elevernas åsikter inte tas tillvara på ett bra sätt på skolan. Enkätundersökningen visar att en majoritet av eleverna anger 50 % eller lägre på denna indikator. Där emot uppvisar indikatorn ”jag får extrahjälp om jag behöver” samma tudelade tendens som beskrivits ovan.

Läraren (L) menar att eleverna på SP nog är mer kritiska i sina svar för att dom vill ”ha mer” medan eleverna på HP får det dom önskar av skolan. På en annan plats i intervjun säger hon att ”många HP-elever känner sig hunsade och man får ofta höra ’jag vill inte’, ’det går inte’, ’jag kommer inte att klara av det’”.

Eleverna tycker alltså att skolan är bra. ”I alla fall bättre än andra skolor.” Här menar eleverna grundskolans år 7–9 och för E3 även en annan gymnasieskola. Av svaren kan man utläsa att eleverna upplever skolan positivare än förut. Det kan dels bero på att de själva är äldre, men det kan också bero på att det negativa sociala tryck som E2 beskriver inte längre finns. Den sociala selektionen till gymnasieskolan har resulterat i ett lugnare klimat eftersom elevgrupperna blivit mer homogena. Lärarens karaktärisering av

elevkategorierna tala för en sådan förklaring, även om hennes förklaring i grunden är meritokratisk.

3.4.2. Elevernas upplevelse av lärarna

Alla tre tar upp att lärare har favoriter. E1 är försiktig och säger att en del lärare har favoriter. E2 är mer kritisk. Hon betonar att lärare pratar annorlunda till vissa elever, s.k. gullungar.

- Vilka egenskaper är bra och vilka är dåliga hos de lärare du har?

”Sura, långsinthet, vresig om man inte gjort det man ska eller är sjuk. Favorisering, t.ex. att lärare uppmuntrar att killar pratar strunt ... om mördarkaniner och så ... och så ger det högre betyg.”

- Gäller det bara killar?

”Ja, tjejer är tystare än killar. ... På samhälle och historia är det dom som är engagerade politiskt, t.ex. i den där syndikalist, som får mycket uppmärksamhet. ... gammaldagsa lärare, typ språk, är mer för favoriter, gullungar” (hon säger ”gullungar” medan hon snörper på munnen).

E3 menar att alla lärare har favoriter, även om de inte erkänner det själva. Samtidigt påpekar han att han tror att lärarna verkligen försöker behandla alla lika, men vill inte svara på vad han tror orsaken kan vara, när lärare inte behandlar eleverna lika.

Två av eleverna upplever att arbetssätten på lektionerna är bättre nu än på grundskolans år 7 till 9. Ändå finns en viss uppgivenhet i tonen. E1 säger t.ex. att

”... lärare har nog invanda arbetssätt och då blir det bara samma och samma hela tiden”.

I enkätundersökningen fick indikatorn ”det är stor variation på arbetssätten under lektionerna” väldigt låga värden på framförallt studieförberedande program. Den uppgivna tonen kan man förvänta sig att finna hos fler elever.

E3 säger att han ibland blir misstänksam att lärarna sätter poäng på prov efter vilket betyg läraren vill att han ska ha och inte efter hur väl han löste uppgifterna. Han återkommer till det vid ett par tillfällen.

Läraren har också kommenterat relationen lärare – elev. Hon menar att ”lärarens attityd betyder inte så mycket för eleverna prestationer i dag ... förr kanske ... idag är eleverna inte lika påverkade av läraren”.

Det är intressant att eleverna, på frågan om hur de tycker att lärare är, tar upp orättvis betygssättning. Läraren har väldigt tydligt rollen av bedömare. Eleverna visar med detta den underordnade maktposition som de står i i förhållande till läraren. Men också hur viktig lärarens attityd är för att kunna känna tillit till läraren som bedömare. Det finns en motsättning i elevernas och lärarens kommentarer. Vad är det som gör att läraren inte tror att lärares attityder betyder så mycket längre? Inom motivationsforskningen har man tydligt visat att förväntningar på eleverna är viktiga för elevernas resultat. Enlig Brante (1999) har det skett en förskjutning från ett normgivande handlingsmönster till

ett jagcentrerat intressehandlande. Kan det vara en orsak till att läraren upplever att rollen som lärare ändrat karaktär. Eleverna visar inte samma typ av respekt för läraren som roll idag. Däremot kan eleverna visa respekt för läraren som person, en respekt som måste vinnas i princip varje dag. Det L1 då kan mena är att lärarna inte längre är normgivare och ur den synvinkeln inte heller så betydelsefulla. Men vad eleverna i intervjuerna visar är att de uppfattar läraren som person som betydelsefull. T.ex. misstycker de till den favorisering de upplever finns. Ur den synvinkeln får läraren inte någon respekt för sin attityd.

E3 antyder att läraren sänder omedvetna signaler. Lärarna har favoriter även om de inte själv skulle erkänna det. Att vi som människor sänder ut omedvetna signaler är givet, men det kan få ganska allvarliga följder. Eleverna tar upp favorisering men också att lärarna verkligen försöker bemöta alla lika. Det skulle kunna vara nått annat dessa elever känner, men som de inte kan sätta ord på. Därför används bl.a. begreppet ”favorisering” istället. De skulle kunna känna sig exkluderade ur en kulturell gemenskap. Den ilska som E2 visar (hon snörper på munnen) kan vara ett tecken på att så är fallet. I denna exkludering har läraren en roll genom att med ordval, ögonkontakt, röstläge och andra signaler positionera eleverna i förhållande till sin inre idealbild.

3.4.3. Elevers syn på varandra

”Kan man inte matte kan man inte gå på NV!” säger E2 och fortsätter ”många tycker att det är bättre att gå på natur. ’wow, han kommer o bli rik sen’ kan man få höra.”

Elevernas syn på varandra säger också något om vad eleverna uppfattar av sociala skikt och samband. E3 menar att elever på SP och NV har föräldrar som hjälper till, speciellt NV. ”Då hade man känt sig självsäker, men går man SP så är man lite försiktigare” säger han. E3 visar att han förstår att elever på NV och SP har föräldrar som själva studerat. Och han visar också att han förstår att det är betydelsefullt för hur bra man klarar skolan. Uttalandet ”då hade man känt sig självsäker” kan tolkas som att eleven förstår att han då skulle vara inkluderad i kulturgemenskapen. Han har idag sina flesta kompisar på SP, även om han säger att det inte är direkt djupa relationer. Han fortsätter:

”Dom som läser hotell och restaurang och omvårdnads kanske är typ ’slöa’ och naturarna typ ’stud’ (plugghästar) ... naturare tycker nog att dom (HR – killarna) är lite för macho ...

... dom kompisar jag har som gått andra program har jag vuxit ifrån ... dom står kvar och jag har ändrat mig typ ... dom tycker att jag har ändrat mig.”

Elevernas bilder av varandra innehåller nedvärderande uttryck som är till för att stärka den egna gruppens självkänsla på bekostnad av den andra. E3 beskriver en svårighet som kan finnas i att bryta med en social kontext.

E2 har fortfarande sina kompisar på yrkesförberedande program men säger också att det är ovanligt att ha kompisar över programgränserna.

Läraren upplever att det är stor skillnad på självförtroendet hos eleverna från yrkesförberedande resp. studieförberedande program. Hunsade är ett ord hon använder. Eleverna på studieförberedande program å andra sidan kan ibland ha en övertro på sin egen förmåga. ”Många där ser ett G som en förolämpning.”

Enkätens indikator ”det råder en positiv stämning och god sammanhållning på min skola” fångar in en del av dessa känslor som beskrivits ovan. Svarsfördelningen för SP-tvåorna visar även här upp en tudelad struktur där 12 % av eleverna anger 40 % eller lägre (se bilaga 2).

En tolkning av intervjuerna tillsammans med enkätsvaren är att eleverna rör sig i mer eller mindre slutna grupper som bl.a. beror av programtillhörighet, men också på socio-ekonomisk tillhörighet. Det är tydligt att eleverna är medvetna om detta, även om de använder andra ord för att beskriva denna situation.

3.4.4. Förklaringsmodeller för skillnader i skolresultat

Eleverna anger i första hand intresset som motiv till att elever på studieförberedande program har övervägande VG och MVG i kärnämnen medan elever på yrkesförberedande program övervägande har G. Ingen tar upp begåvning eller intelligens. E2 menar dock att om man har högutbildade föräldrar så blir motivationen större.

Läraren säger direkt:

”Det är en myt att elever i HP eller i yrkesförberedande program är svagare ... det är svårt med den stora spridningen i yrkesförberedande program ... det är alltid större spridning där!”

Läraren förklarar yrkeselevernas sämre betyg med att de inte har så mycket med sig från grundskolan. Tanken är att skolan premierar elever som är snabba.

”För när du är färdig får du extrauppgifter som ofta handlar om läsning och läsning är viktigt för hur man klarar sina studier. Elever på yrkesförberedande program läser inte så mycket.”

Läraren fortsätter

”Skolan missar många elever som inte passar in, det borde finnas andra val, andra typer (av utbildningar). Många tycker inte att skolan är meningsfull.”

- Gör skolan tillräckligt för dessa elever?

”Nej!”

Alla är överens om att skillnader i resultat beror på intresse, inte begåvning. En tolkning av lärarens synpunkter är att hon inte anser att skolan lever upp till ”en skola för alla”, eftersom skolan premierar snabba elever. Förklaringsmodellerna stämmer väl med antaganden om skolans segrégerande och selekterande roll som beskrivits ovan.

4. Slutsatser

En orsak till den sociala selektionen vid val till gymnasieskolan är den kultur som utvecklas mellan eleverna. Olika bakgrund ger olika motivation till studier som ger återverkningar på hur eleverna bemöter varandra i skolsituationen. I vissa grupper ser man ner på ”plugghästar”. I andra grupper ser man på de skolkritiska som ”slöföckar”. Det är ingen tvekan om att dessa grupper till stor del formas av elever med samma socialgruppstillhörighet eller med gemensam klassbakgrund. Att öppet prata om de klassmässiga orsakerna till elevgruppers olika beteendemönster och skolmotivation är en förutsättning för en individualisering av undervisningen på ett sådant sätt att skolan kan upplevas som meningsfull även för de ”skolkritiska” eleverna. Detta i sin tur skulle vara ett sätt att aktivt arbeta efter riktlinjen motverka begränsningar i elevens studie- och yrkesval som grundar sig på social bakgrund (Lpo-94). Ett tydligt utvecklingsområde blir då elevers ansvar och inflytande så att fler elever, genom ökade möjligheter till inflytande, kunde motiveras att ta skolarbetet på allvar.

Barnen kommer inte till skolan som oskrivna blad, utan har med sig förutsättningar som i mycket stor utsträckning bestäms av föräldrarnas klasstillhörighet. Enkäten och intervjuerna indikerar att elever bemöts olika av olika lärare, att lärare omedvetet signalerar sina attityder till eleverna och att elever på yrkesförberedande program känner sig sämre bemötta än elever på studieförberedande program. De attityder och de förväntningar lärare har på de enskilda barnen/eleverna har stor betydelse för hur eleverna upplever skolan. Lärarens omedvetna roll i den sociala selektionsprocessen kan skönjas i intervjuerna. En tolkning som kan göras när intervjuerna analyseras ur ett klassperspektiv är att lärarna inte är klassmässigt neutrala. Genom sitt sätt att vara, positionerar läraren eleverna, vilket eleverna känner av och reagerar på. Att detta även sker i de tidigare åren kan enkätsvaren vara ett belegg för. Där är det tydligt att eleverna ser mer och mer kritiskt på skolan, lärarna och verksamheten ju äldre eleverna är. Ett annat tecken på att eleverna även positioneras i grundskolan skulle kunna vara att det är elever på yrkesförberedande program som allra mest kan rekommendera sitt program till andra elever. En väldigt positiv bild av sitt program kan härledas ur en känsla av otillfredsställelse med tidigare skolgång. Nu möter eleverna på yrkesförberedande program i betydligt högre grad lärare med samma sociala bakgrund som de själva, vilket oftast inte är fallet på grundskolan. Eleverna på samhällsvetenskapliga programmet, det program som har störst blandning av elever ur olika sociala skikt, har en tydlig uppdelning på indikatorn ”Jag kan rekommendera mitt program till andra elever”. På SP är situationen ungefär som på grundskolan i den bemärkelsen. Elevgruppen är heterogen och lärarkåren är homogen.

En klassanalys av materialet påvisar vikten av pedagogernas självkänedom. Pedagogerna bör utveckla en god självkänedom för att kunna se hur mycket den egna sociala tillhörigheten, de egna attityderna och sätt att vara spelar roll för de olika elevgruppernas motivation och syn på lärande. Då finns det också en möjlighet att komma åt den subtila roll läraren spelar i den sociala selektionen.

Vi lever i ett klassamhälle. Att detta är en orsak till elevers olika resultat i skolan tas för givet i skrifter från skolverket. Jag menar att jag har visat att en klassanalys av skolans

verksamhet kan vara fruktbar. En sådan tydliggör olika orsaker till den sociala selektion som sker bl.a. vid val till gymnasieskolan och de åsikter elever har om sin utbildning. Detta blir i sin tur underlag för verksamhetsutveckling som både kan handla om arbetsmetoder och personlig utveckling.

Vilka de specifika situationerna är, där läraren har en aktiv roll i skolans reproduktion av sociala mönster, återstår att studera. Det är dock klart att situationerna står att finna i grundskolan. Valet till gymnasiet är frivilligt och de flesta kommer in på sina förstahandsval. Menar vi allvar med de riktlinjer för verksamheten som presenteras i läroplanerna, t.ex. att minimera den sociala bakgrundens roll vid elevers yrkes- och utbildningsval, så borde blandningen av sociala grupper vid val till gymnasieskolan vara större än vad den är i dag. Den slutsats jag kan dra är att dessa riktlinjer inte följs.

Diskussion

Jag vill, som Beach (1999), påpeka att jag inte tror att lärare medvetet behandlar elever olika eller sorterar elever ur en klassmässig synvinkel. Jag tror att lärare i Sverige gör sitt allra bästa och många gånger slår knut på sig själva för att stödja och hjälpa eleverna att nå inte bara G utan också VG och MVG i de olika kurserna. Inte minst det ökande antalet sjukdagar för lärare (bilaga 4) pekar på att lärares arbetsituation bör se över på något sätt.

Men det blir så i alla fall. Beach (1999) menar att:

”Jag gör inga försök att hävda att all klassbunden diskriminering av lärande individer och grupper i skolan är medveten. Tvärtom, menar jag i likhet Scheurich (1997) att, trots vad som utifrån verkar vara det motsatta, dessa olika former av diskriminering sker utan utbildningsagenternas samtycke. De former av segregering som opererar mellan individerna i skolan, är dolda och därmed inte i sig självklart klassförtryckande eller sexistiska från den agerande individens (t ex lärarens) sida. De blir detta först inom en övergripande struktur, där den segregering som accepteras och förmedlas i ideologi och handling, som grundade i individuella differenser av intellektuell och motivationsmässig karaktär får betydelsefulla sociala konsekvenser.”

Ska skolan klara att uppnå målen som finns formulerade i läroplanen så måste lärarna vara medvetna om den egna skolans specifika kulturella och socioekonomiska sammansättning. Läraren måste också vara medveten om den egna bakgrundens betydelse för de egna normerna och värdena, språket och etiken. Han/hon måste medvetet ha ett genusperspektiv både i vad som undervisas och hur samtalet förs i klassrummet för att ge flickor och pojkar samma utrymme och bekräftelse. Läraren måste känna till och förstå ungdomarnas värld och livsvillkor för att kunna stå för och försvara de värden som beskrivs i läroplanen på ett ändamålsenligt sätt. Läraren måste ständigt kritiskt betrakta sin verksamhet och reflektera kring mål, medel och resultat för att hela tiden försäkra sig om att inte skapa sig förenklade förklaringsmodeller kring olika problemområden. Läraren får aldrig tänka: det är elevens eget fel.

Jag har svårt att tänka mig att en sådan lärare finns som klarar detta på egen hand. Men det finns en möjlighet att i lärarkåren skapa ett sådant klimat, en sådan kultur, att kollegial handledning sker som en naturlig del i verksamheten. Precis som att en psykolog har behov av handledning av en annan psykolog som ställer rätt frågor för att skapa förutsättningar för ökad självkänedom och förbättrad praktik, så behöver kanske en lärare kollegial handledning av en annan lärare som ställer rätt frågor för ökad självkänedom och förbättrad praktik.

Myndigheten för skolutveckling presenterade i november 2004 en rapport *Nationell skolutveckling – fem utvecklingsområden* där det slås fast att ”elevers socioekonomiska bakgrund – föräldrars utbildning, anknytning till arbetsmarknaden etc. – är den enskilda faktor som främst påverkar variationer i elevresultaten” (s. 6). Men sedan lämnar rapporten frågan och går över till problematiken med att vissa skolor har en hög andel elever med utländsk bakgrund. I Rapporten står det vidare ”att synliggöra och motverka strukturell diskriminering kräver insatser på generell nivå och inom flera samhällsområden bl.a. utbildningssystemet. Detta kommer att uppmärksammas av myndigheten och kombineras med insatser som syftar till ökad likvärdighet” (s. 6). Jag tror att den klassmässiga delen av den strukturella diskrimineringen får stå tillbaka för den etniska. Dels för att problematiken med etniskt segregerade områden är stor i många delar av landet och dels för att den ovan diskuterade problematiken är för svår att hantera. Men å andra sidan, gör vi inte det kommer vi alltid att ha en relativt stor grupp elever som inte anser att skolan är relevant för dem.

Referenser

- Adalsteinsdottir, K. (2004): Teachers' Behaviour and Practices in the Classroom. *Scandinavian Journal of Educational Research*, Vol. 48, No. 1. Nätutgåva.
- Apple, M W. (2004): Does Education have Independent Power? Bernstein and the question of relative autonomy. *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 23, No. 4. Nätutgåva.
- Arfwedson, G. & Arfwedson, G. (1991): *Didaktik för lärare*. Stockholm: HLS förlag.
- Beach, D. (1999): Om demokrati, reproduktion och förnyelse i dagens gymnasieskola. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, årg. 4, nr. 4, s. 349 – 365. Göteborg.
- Beach, D. (2000): Alienation and fetish in science education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, Vol. 43, No. 2, s. 157 – 172. London, Taylor & Francis.
- Berger, P. & Luckman, T. (1966/1979): *Kunskapssociologi*, s. 174 – 189. Stockholm, Wahlström & Widstrand.
- Bernstein, B. (1975): *Class and Pedagogies – Visible and invisible*. *Educational Studies*, vol. 1, no. 1, s. 23 – 41. Paris, OECD.
- Brante, G. (2002): Förbättrad interaktion mellan studerande och lärare genom ökad professionalism. *Utbildning & Demokrati*, Vol 11, Nr. 3, s. 91 – 105. Örebro.
- Bryman, A. (2002): *Samhällsvetenskapliga metoder*. Malmö, Liber AB.
- Carleheden, M. (2002): Fostran till frihet. Skolans demokratiska värdegrund ur ett Habermasianskt perspektiv. *Utbildning & Demokrati*, Vol. 11, Nr. 3, s. 43 – 72. Örebro.
- Carlgrén I. & Marton F. (2000): *Lärare av imorgon*. Kristianstad: Lärarförbundets Förlag.
- Danermark, Ekström m.fl. (2003): *Att förklara samhället, 2:a upplagan*. Lund, Studentlitteratur.
- Giota, J. (2002): Skoleffekter på elevers motivation och utveckling. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, årg. 7, nr 4, s 279–305. ISSN 1401-6788. Nätutgåva 2005 05 04
- Husu, J. (2004): A Multifocal Approach to Study Pedagogical Ethics in School Settings. *Scandinavian Journal of Educational Research*, Vol. 48, No. 2. Nätutgåva.
- Hägerström, J. (2002): Genus, etnicitet och klass – inte det ena utan de andra. Med utbildningsfrågor som exempel. *Rapporter om utbildning – Mångkulturalism i praktik och teori, 11 – 2002*, s. 7 – 28. Malmö.
- Jonsson, J. (1992): Social snedrekrytering vid olika stadier i utbildningssystemet. Trender och orsaker. I *Social Bakgrund, Utbildning, Livschanser*, s. 47 – 70. Eslöv: Carlsons Bokförlag.
- Jönsson, I. Trondman, M. Arnman G. och Palme M. (1993): *Skola – fritid – framtid*. Lund: Studentlitteratur.
- Lakoff och Johnson (1980): *Metaphors we live by*. Chicago: Univ. of Chicago Press.

Lundgren, U. (1981): Skolklassen som socialt system. *Forskning om Utbildning, Nr 1, s. 6 – 14.*

Läroplan för de frivilliga skolformerna, Lpf-94. Utbildningsdepartementet: Fritzes.

Läroplan för de obligatoriska skolformerna, Lpo-94. Utbildningsdepartementet: Fritzes.

Persson, A. (2004): Pedagogiskt arbete i olika skolkulturer – om likheter och olikheter i ”en skola för alla”. *Nära gränsen – Perspektiv på skolans arbetsliv, s. 153 – 181.* Malmö: Arbetslivsinstitutet.

PISA 2003: Rapport 254, PISA 2003 - Svenska femtonåringars kunskaper och attityder i ett internationellt perspektiv. Skolverket. Nätutgåva 2004 12 02.

Porath, E. (2001): *Värdegrunden I Lpo -94 i ett samhällsteoretiskt perspektiv.* Pedagogiska institutionen i Lund, Lunds Universitet.

Sayer, A. (2000): *Realism and Social Science.* London: Sage Publications.

SCB, (2005): http://www.scb.se/Grupp/allmant/BE0801_2004K04_TI_07_A05ST04.pdf

Statistiska meddelanden: *Elevpanel för longitudinella studier, Elevpanel 4 - Från grundskolan genom gymnasieskolan 1998 – 2002.* SCB, 2002.

Svensson, A. (2001): Består den sociala snedrekryteringen? Elevernas val av gymnasieprogram hösten 1998. *Pedagogisk Forskning i Sverige, årg. 6, nr 3, s. 161 – 172.* Göteborg, 2001.

Säfström, Carl Anders (när): *Teaching Otherwise.* Kompendium

Willis, P. (1977/1983): *Fostran till lönearbete.* Göteborg: Röda bokförlaget.

Åberg, R.(red) (1992): *Social bakgrund, Utbildning, Livschanser.* Eslöv: Carlsson Bokförlag.

Åsberg, R. (2001): Det finns inga kvalitativa metoder – och inga kvantitativa heller för den delen. *Pedagogisk Forskning i Sverige, årg. 6, nr 4, s. 270 – 292.* Göteborg, 2001.

Bilagor

Bilaga 1

Bakgrund till enkätens indikatorer

För att värdera elevindikationerna krävs dels en mer noggrann analys av svaren, dels att sätta svaren i relation till något. Här ska jag utifrån 1994 års läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet, Lpo-94, försöka formulera en värdebakgrund mot vilken elevsvaren sedan kan sättas. Samma skrivningar är till stora delar tillämpliga även på gymnasieskolan.

Trygghet och Trivsel

Lärande förutsätter trygghet. Att känna trygghet, både med skolkamrater och med lärare, är grundläggande för att på ett effektivt sätt kunna vara en aktiv del av skolverksamheten. Förmåga att leva med och inse värdet av kulturell mångfald är viktig för känslan av trygghet och som det står i Lpo-94:

Skolan skall främja förståelse för andra människor och förmåga till inlevelse. Omsorg om den enskildes välbefinnande och utveckling skall prägla verksamheten. Ingen skall i skolan utsättas för mobbning. Tendenser till trakasserier skall aktivt bekämpas. Främlingsfientlighet och intolerans måste bemötas med kunskap, öppen diskussion och aktiva insatser.

Det svenska samhällets internationalisering och den växande rörligheten över nationsgränserna ställer höga krav på människors förmåga att leva med och inse de värden som ligger i en kulturell mångfald. Medvetenhet om det egna och delaktighet i det gemensamma kulturarvet ger en trygg identitet som är viktig att utveckla, tillsammans med förmågan att förstå och leva sig in i andras villkor och värderingar. Skolan är en social och kulturell mötesplats som både har en möjlighet och ett ansvar för att stärka denna förmåga hos alla som arbetar där. (Lpo-94, s. 5).

Vidare står det i Lpo-94 (s.10) att skolan skall sträva mot att varje elev

- respekterar andra människors egenvärde,
- tar avstånd ifrån att människor utsätts för förtryck och kränkande behandling samt medverkar till att bistå människor,
- visar respekt för och omsorg om såväl närmiljön som miljön i ett vidare perspektiv.

Och att läraren skall (s.11)

- klargöra och med eleverna diskutera det svenska samhällets värdegrund och dess konsekvenser för det personliga handlandet,
- öppet redovisa och diskutera skiljaktiga värderingar, uppfattningar och problem,
- uppmärksamma och i samråd med övrig skolpersonal vidta nödvändiga åtgärder för att förebygga och motverka alla former av kränkande behandling,

Ett sätt att tolka dessa olika förhållningssätt och mål är att de är menade som stöd för att skapa en trygg positiv stämning på skolan med ett öppet och respektfullt samtalsklimat och en god sammanhållning både mellan elever och mellan lärare och elever. Indikato-

terna blir då ”Jag känner mig trygg på min skola” och ”Det råder en positiv stämning och god sammanhållning i min skola”.

Även utvecklingssamtalen är viktiga i detta sammanhang. I ett meningsfullt utvecklingssamtal får eleven möjlighet att formulera sina tankar om sin situation, blir sedd och bekräftad samt får veta hur han/hon ligger till i relation till de mål eleven satt upp. Alla dessa delar är med i skapandet av en trygg miljö. I Lpo-94 står det att läraren skall

- genom utvecklingssamtal främja elevernas kunskapsmässiga och sociala utveckling,
- utifrån kursplanernas krav allsidigt utvärdera varje elevs kunskapsutveckling, muntligt och skriftligt redovisa detta för eleven och hemmen samt informera rektorn,
- med utgångspunkt i föräldrarnas önskemål fortlöpande informera elever och hem om studieresultat och utvecklingsbehov... (Lpo-94, s. 18).

Indikatorn är ”Utvecklingssamtalet med min lärare/klassföreståndare/handledare känns meningsfullt”.

Till trivsel hör också hur elever upplever sin arbetssituation. Det skall råda arbetsro, vilket inte nödvändigtvis innebär att det ska vara tyst. Arbetsro innebär just en situation som är bra att arbeta i. Läraren skall

- tillsammans med eleverna utveckla regler för arbetet och samvaron i den egna gruppen och
- samarbeta med hemmen i elevernas fostran och därvid klargöra skolans normer och regler som en grund för arbetet och för samarbete.(Lpo-94, s. 11).

Tillvägagångssättet ökar elevernas delaktighet. Utan delaktighet är risken större att regler blir verkningslösa. Indikatorn är ”Det är arbetsro på lektionerna”.

Lärande

Lpo-94 slår fast att

Skolans uppdrag är att främja lärande där individen stimuleras att inhämta kunskaper. I samarbete med hemmen skall skolan främja elevernas utveckling till ansvars-kännande människor och samhällsmedlemmar (1 kap. 2 §). Skolan skall präglas av omsorg om individen, omtanke och generositet. Utbildning och fostran är i djupare mening en fråga om att överföra och utveckla ett kulturarv – värden, traditioner, språk, kunskaper – från en generation till nästa. Skolan skall därvid vara ett stöd för familjerna i deras ansvar för barnens fostran och utveckling. Arbetet måste därför ske i samarbete med hemmen.

Och vidare att

Skolan har i uppdrag att överföra grundläggande värden och främja elevernas lärande för att därigenom förbereda dem för att leva och verka i samhället. Skolan skall förmedla de mer beständiga kunskaper som utgör den gemensamma referensram alla i samhället behöver. Eleverna skall kunna orientera sig i en komplex verklighet, med ett stort informationsflöde och en snabb förändringstakt. Studiefärdigheter och metoder att tillägna sig och använda ny kunskap blir därför viktiga. Det är också nödvändigt att eleverna utvecklar sin förmåga att kritiskt granska fakta och förhållanden och att inse konsekvenserna av olika alternativ. Språk, lärande och identitetsutveckling är nära förknippade. (Lpo-94, s. 7)

De komplexa begreppen lärande och kunskaper är centrala för grundskolans verksamhet. Med kunskaper menas både ”att veta något” och ”att kunna utföra något”. Läroplanen beskriver kunskapsbegreppet komplexitet med orden ”fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet” (Lpo-94, s. 8) och menar vidare att skolans arbete måste inriktas på

att ge utrymme för olika kunskapsformer och skapa ett lärande där dessa former balanseras och blir till en enhet. (Lpo-94, s.8).

Läroplanen förtydligar uppdraget genom att poängtera att läraren skall organisera arbetet så att eleven

- upplever att kunskap är meningsfull och att den egna kunskapsutvecklingen går framåt
- successivt får fler och större självständiga uppgifter och ökat eget ansvar,
- får möjligheter till ämnesfördjupning, överblick och sammanhang och
- får möjlighet att arbeta ämnesövergripande (Lpo-94, s. 15).

Läraren skall dessutom

- utgå från varje enskild individs behov, förutsättningar, erfarenheter och tänkande
- stimulera, handleda och stödja eleven och ge särskilt stöd till elever med svårigheter,
- samverka med andra lärare i arbetet för att nå utbildningsmålen (Lpo-94, s. 14).

Eftersom verksamheten är målstyrd och ”normerna för likvärdigheten anges genom de nationella målen” (Lpo-94, s.6) är det inte tillräckligt att lärare och skolläring känner till kunskapsmål och betygskriterier. För att elever skall kunna hävda sina behov behöver också de känna till dessa. Elevens behov kan vara allt från att veta att man läser rätt saker till att få den hjälp han/hon behöver. I läroplanen står att

En likvärdig utbildning innebär inte att undervisningen skall utformas på samma sätt överallt eller att skolans resurser skall fördelas lika. Hänsyn skall tas till elevernas olika förutsättningar och behov. Det finns också olika vägar att nå målen. Skolan har ett särskilt ansvar för de elever som av olika anledningar har svårigheter att nå målen för utbildningen. Därför kan undervisningen aldrig utformas lika för alla. (Lpo-94, s. 6).

För att kunna fördela resurser på ett bra sätt måste elever kunna hävda sina behov och få gehör för dessa. Läroplanen betonar också vikten av att bemöta och främja flickors och pojkars lika rätt och möjligheter

Skolan skall aktivt och medvetet främja kvinnors och mäns lika rätt och möjligheter. Det sätt på vilket flickor och pojkar bemöts och bedöms i skolan, och de krav och förväntningar som ställs på dem, bidrar till att forma deras uppfattningar om vad som är kvinnligt och manligt. Skolan har ett ansvar för att motverka traditionella könsmönster. Den skall därför ge utrymme för eleverna att pröva och utveckla sin förmåga och sina intressen oberoende av könstillhörighet (Lpo-94, s. 6).

Indikatorerna är:

Undervisningen håller hög kvalitet.

Jag känner till kunskapsmålen

Mina lärare samverkar mellan ämnena

Det är stor variation på arbetsätten under lektionerna.

Jag får extra hjälp om jag behöver.

Lärarna är kunniga i sina ämnen.

Lärarna bemöter mig på ett positivt sätt.

Mina lärare har informerat mig om vad som krävs för att uppnå de olika betygen.

Inflytande

De allra första raderna i läroplanen slår fast:

Det offentliga skolväsendet vilar på demokratins grund. Skollagen (1985:1100) slår fast att verksamheten skall utformas i överensstämmelse med grundläggande demokratiska värderingar och att var och en som verkar inom skolan skall främja aktningen för varje människas egenvärde och respekten för vår gemensamma miljö (1 kap. 2§).

Demokratibegreppet är centralt och återkommer på flera platser i läroplanen. Utbildningen skall främja elevernas utveckling till ansvars-kännande människor som aktivt deltar i och utvecklar samhällslivet. Att veta hur demokrati fungerar är inte tillräckligt, det måste utövas:

Det är inte tillräckligt att i undervisningen förmedla kunskap om grundläggande demokratiska värden. Undervisningen skall bedrivas i demokratiska arbetsformer och förbereda eleverna för att aktivt delta i samhällslivet. Den skall utveckla deras förmåga att ta ett personligt ansvar. Genom att delta i planering och utvärdering av den dagliga undervisningen och få välja kurser, ämnen, teman och aktiviteter, kan eleverna utveckla sin förmåga att utöva inflytande och ta ansvar (Lpo-94, s.4).

Lärarna har ansvaret för att eleverna ges adekvata möjligheter att nå målen. Samtidigt måste läraren avstå en viss del av kontrollen om han/hon ska leva upp till en undervisning bedriven i demokratiska arbetsformer, om man med demokratiska arbetsformer menar ett reellt inflytande från elevernas sida. Problemet är ingalunda enkelt. Hur ska jag som lärare kunna ta ansvar för elevers lärande om det grundar sig på beslut jag inte kan acceptera? Och om jag bara tillåter beslut som jag kan acceptera, är det då demokratiskt? Problemet blir något lättare att hantera i och med att läroplanen slår fast att

Skolan skall klargöra för elever och föräldrar vilka mål utbildningen har, vilka krav skolan ställer och vilka rättigheter och skyldigheter elever och deras vårdnadshavare har. Att den enskilda skolan är tydlig i fråga om mål, innehåll och arbetsformer är en förutsättning för elevers och vårdnadshavares rätt till inflytande och påverkan. (Lpo-94, s. 6).

Det finns givna ramar för inflytandet över undervisningen. När dessa ramar är kända blir elevernas möjlighet till inflytande större, eftersom lärare angett gränsen för det acceptabla.

Att eleverna ges möjlighet till inflytande är inte tillräckligt. Skolan skall också sträva mot att varje elev aktivt utövar inflytande över sin utbildning (Lpo-94, s.13), d.v.s. skolan skall arbeta för att få eleverna att faktiskt använda sig av denna möjlighet. Denna strävan gäller även under lektionerna vilket framhålls genom att läraren skall

- utgå från att eleverna kan och vill ta personligt ansvar för sin inläring och för sitt arbete i skolan,
- se till att alla elever, oavsett kön och social och kulturell bakgrund, får ett reellt inflytande på arbetssätt, arbetsformer och undervisningens innehåll, samt att detta inflytande ökar med stigande ålder och mognad,
- verka för att flickor och pojkar får ett lika stort inflytande över och utrymme i undervisningen,
- tillsammans med eleverna planera och utvärdera undervisningen och förbereda eleverna för delaktighet och medansvar och för de rättigheter och skyldigheter som präglar ett demokratiskt samhälle (Lpo-94, s. 15 - 16).

I det demokratiska uppdraget ingår även inflytande av mer övergripande karaktär. Elevråd och klassråd är formella system där det är möjligt att fånga upp synpunkter från eleverna på frågor som gäller hela skolan. Det påpekas även i läroplanen att alla som arbetar i skolan gemensamt med eleverna skall ta ansvar för skolmiljön, inte bara fysiskt utan även socialt och kulturellt. (Lpo-94, s. 15).

Indikatorerna är:

Jag får vara med och påverka innehållet i undervisningen.

Jag har fått möjlighet att påverka hur vi arbetar under lektionerna.

Elevernas synpunkter tas tillvara på ett bra sätt på min skola

Helhetsbedömning

För att få reda på elevers allmänna värdering av sina profiler, sin skola och verksamheten i denna så finns i enkäten tre indikatorer på detta. De är tänkta att fånga upp elevens generella nöjdhet med sin skolgång. Här finns ingen ledtråd i Lpo-94 kring vad som är skolans uppdrag eller mål. Å andra sidan gäller det att hitta påståenden som fångar upp elevens värdering. Indikatorerna är rakt på sak och det finns inga skäl att fördjupa sig i deras formuleringar.

Indikatorerna är:

Jag kan rekommendera mitt program/profil till andra elever.

Jag kan rekommendera min skola till andra elever.

Jag är nöjd med verksamheten på min skola.

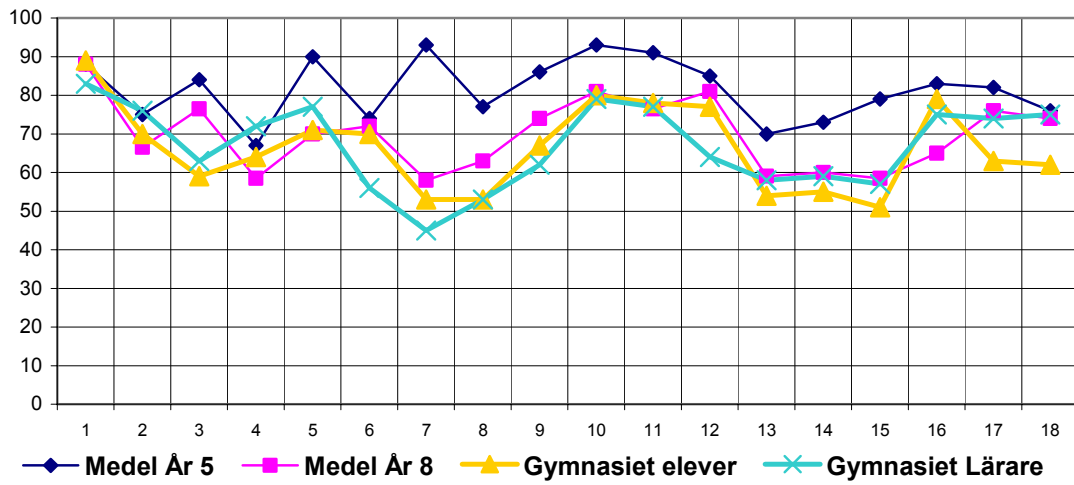
Bilaga 2

Sammanställning av resultaten

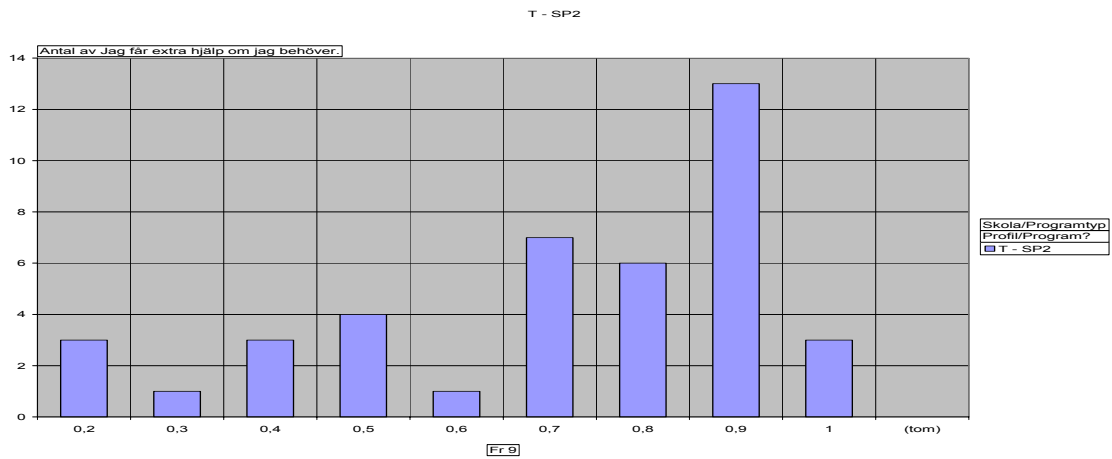
	År 2 Gy	År 8	År5
Trygghet och Trivsel			
1. Jag känner mig trygg på min skola.	89	88	88
2. Det råder en positiv stämning och god sammanhållning i min skola.	70	67	75
3. Utvecklingssamtalet med lärare/klassföreståndare/handledare känns meningsfullt.	59	77	84
4. Det är arbetsro på lektionerna.	64	59	67
Samlad bedömning	71	73	78
Lärande			
5. Undervisningen håller hög kvalitet.	71	70	90
6. Jag känner till kunskapsmålen.	70	72	74
7. Mina lärare samverkar mellan ämnena.	53	58	93
8. Det är stor variation på arbetssätten under lektionerna.	53	63	77
9. Jag får extra hjälp om jag behöver.	67	74	86
10. Lärarna är kunniga i sina ämnen.	80	81	93
11. Lärarna bemöter mig på ett positivt sätt.	78	77	91
12. Mina lärare har informerat mig om vad som krävs för att uppnå de olika betygen.	77	81	85
Samlad bedömning	69	72	86
Inflytande			
13. Jag får vara med och påverka innehållet i undervisningen.	54	59	70
14. Jag har fått möjlighet att påverka hur vi arbetar under lektionerna.	55	60	73
15. Elevernas synpunkter tas tillvara på ett bra sätt på min skola	51	59	79
Samlad bedömning	53	59	74
Helhetsbedömning			
16. Jag kan rekommendera mitt program/klass till andra elever (Korsavad; Jag kan rekommendera min profil) (*Eleverna på Joneberg fick inte denna fråga.)	79	65*	83
17. Jag kan rekommendera min skola till andra elever.	63	76	82
18. Jag är nöjd med verksamheten i min skola.	62	74	76
Samlad bedömning	68	72	80

(Antal som svarat: År 5 - 182 st., År 8 - 167 st., ÖG - 170st)

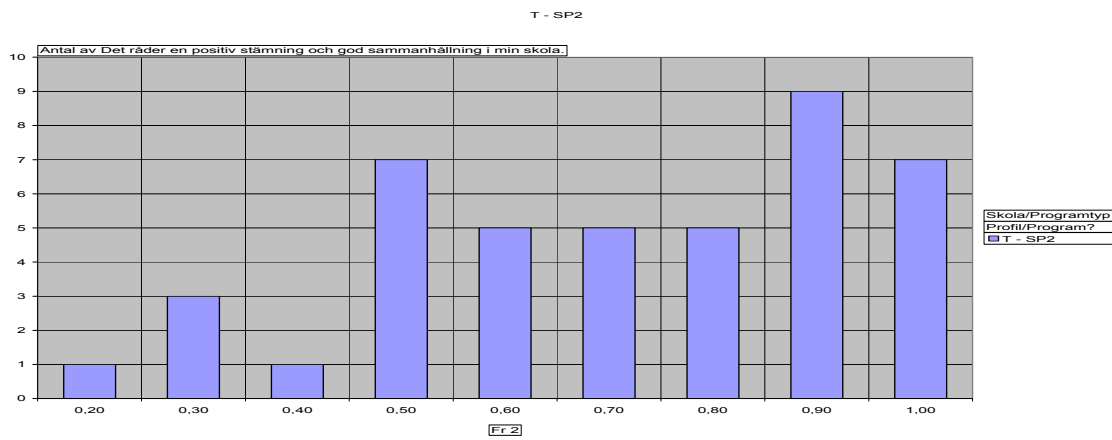
År 5, År 8, År 2 Gy. samt lärare Gy.



Svarsfördelning för SP2 på indikatorn ”Jag får extrahjälp om jag behöver”



Svarsfördelning för SP2 på indikatorn ”Positiv stämning och god sammanhållning”

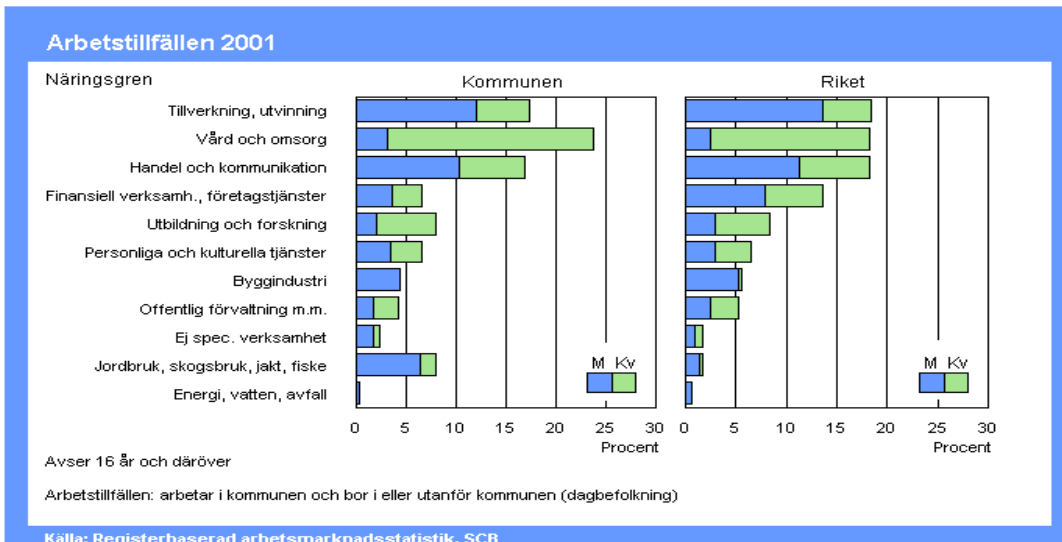


Fördelning höga och låga värden år 8 med avseende på elevens ursprung; C, IS eller KS område

Identitet	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	Medel	Kön	Skoltyp	7-9 skola	
42	0.75	0.10	0.01	0.08	0.01	0.50	0.15	0.20	0.45	0.25	0.01	0.85	0.14	0.12	0.00	0.05	0.00	0.10	0.21	Kille	C	Korsavad	
33	0.85	0.05	0.05	0.08	0.05	0.05	0.05	0.05	0.12	0.10	0.01	0.85	0.45	0.45	0.05	0.05	0.05	0.05	0.23	Kille	C	Korsavad	
32	0.80	0.10	0.60	0.95	0.20	0.50	0.01	0.20	0.50	0.10	0.30	0.60	0.50	0.40	0.40	0.20	0.01	0.01	0.37	Kille	C	Korsavad	
34	0.80	0.20	0.10	0.60	0.40	0.30	0.10	0.50	0.25	0.80	0.60	0.30	0.30	0.40	0.30	0.20	0.01	0.40	0.37	Kille	C	Korsavad	
58	1.00	0.20	0.35	0.05	0.65	0.25	0.60	0.35	0.80	0.00	0.10	0.60	0.10	0.60	0.10	0.60	0.20	0.20	0.62	Kille	C	Korsavad	
17	0.50	0.50	0.95	0.50	0.10	0.20	0.00	0.00	0.50	0.80	0.00	0.50	0.50	0.50	0.50	0.00	0.95	0.50	0.44	Kille	C	Korsavad	
56	0.80	0.80	0.50	0.50	0.50	0.50	0.50	0.50	0.50	0.50	0.50	0.50	0.50	0.50	0.50	0.50	0.50	0.50	0.56	Kille	C	Korsavad	
39	1.00	0.80	0.80	0.25	0.25	0.10	0.00	1.00	0.15	0.95	0.10	0.50	0.12	0.15	0.05	0.89	0.90	0.50	0.48	Tjej	C	Korsavad	
26	0.80	0.45	0.35	0.75	0.75	0.55	0.10	1.00	1.00	0.78	0.80	1.00	1.00	0.60	0.10	1.00	0.01	0.15	0.48	Kille	C	Korsavad	
66	0.85	0.40	0.65	0.60	0.75	0.55	0.30	0.70	1.00	0.80	1.00	0.80	0.20	0.70	0.10	0.90	0.01	0.01	0.51	Tjej	C	Korsavad	
82	0.95	0.20	0.65	0.80	0.75	0.50	0.50	0.50	0.70	0.30	0.40	0.50	0.50	0.50	0.30	0.50	0.60	0.60	0.81	Tjej	C	Korsavad	
114	0.80	0.60	0.60	0.60	0.40	0.55	0.50	0.50	0.50	0.50	0.50	0.50	0.50	0.50	0.50	0.50	0.50	0.50	0.53	Tjej	C	Korsavad	
40	0.65	0.65	1.00	0.60	0.65	0.50	0.10	0.50	0.50	0.50	0.50	0.50	0.50	0.50	0.25	0.75	0.80	0.80	0.54	Tjej	C	Korsavad	
43	0.80	0.80	0.60	0.30	0.50	0.60	0.60	0.80	0.80	0.80	0.60	0.60	0.40	0.50	0.60	0.50	0.60	0.50	0.53	Tjej	C	Korsavad	
47	0.70	0.60	0.60	0.60	0.60	0.75	0.80	0.60	0.60	0.60	0.60	0.60	0.60	0.60	0.60	0.60	0.60	0.60	0.54	Tjej	C	Korsavad	
61	0.80	0.40	0.60	0.60	0.40	0.60	0.70	0.60	0.80	0.80	0.50	0.40	0.60	0.30	1.00	0.90	0.80	0.56	Kille	C	Korsavad		
25	0.80	0.50	0.80	0.80	0.80	0.80	0.80	0.80	0.80	0.80	0.80	0.80	0.80	0.80	0.80	0.80	0.80	0.80	0.56	Kille	C	Korsavad	
96	0.80	0.80	0.80	0.25	0.80	0.90	0.20	0.50	0.50	0.80	0.90	0.60	0.70	0.30	0.40	0.60	0.50	0.90	0.57	Tjej	C	Korsavad	
110	0.74	0.60	0.65	0.60	0.60	0.70	0.55	0.60	0.65	0.60	0.65	0.70	0.65	0.65	0.65	0.65	0.65	0.65	0.57	Tjej	C	Korsavad	
142	0.80	0.40	0.70	0.70	0.80	0.70	0.55	0.50	0.50	0.80	0.80	0.75	0.50	0.50	0.50	0.70	0.70	0.50	0.57	Kille	C	Korsavad	
11	0.58	0.85	0.70	0.60	0.70	0.80	0.50	0.80	0.50	0.40	0.80	0.80	0.50	0.60	0.10	0.10	0.50	0.58	Tjej	C	Korsavad		
7	0.58	0.85	0.70	0.60	0.70	0.80	0.50	0.80	0.50	0.40	0.80	0.80	0.50	0.60	0.10	0.10	0.50	0.58	Tjej	C	Korsavad		
81	0.80	0.85	0.50	0.60	0.60	0.50	0.50	0.80	0.60	0.60	0.80	0.70	0.85	0.90	0.20	0.40	0.60	0.55	0.60	Tjej	C	Korsavad	
88	0.80	0.85	0.50	0.60	0.60	0.50	0.50	0.80	0.60	0.60	0.80	0.70	0.85	0.90	0.20	0.40	0.60	0.55	0.60	Tjej	C	Korsavad	
105	0.90	0.85	0.90	0.90	0.75	0.60	0.90	0.80	0.65	0.60	0.85	0.80	0.90	0.80	0.40	0.40	0.25	0.30	0.61	Tjej	C	Korsavad	
85	0.95	1.00	0.90	0.90	0.90	0.80	0.90	0.90	0.90	0.90	0.90	0.90	0.90	0.90	0.90	1.00	1.00	1.00	0.62	Kille	C	Korsavad	
103	0.80	0.80	0.80	0.80	0.80	0.80	0.80	0.80	0.80	0.80	0.80	0.80	0.80	0.80	0.80	0.80	0.80	0.80	0.62	Kille	C	Korsavad	
49	0.75	0.50	0.75	0.50	0.80	0.75	0.40	0.50	0.50	0.50	0.50	0.75	0.75	0.75	0.90	0.50	1.00	0.75	0.50	0.63	Kille	C	Korsavad
116	0.80	0.80	0.80	0.80	0.80	0.80	0.80	0.80	0.80	0.80	0.80	0.80	0.80	0.80	0.80	0.80	0.80	0.80	0.63	Kille	C	Korsavad	
158	1.00	0.25	0.50	0.10	0.75	0.80	0.15	0.90	0.60	0.80	0.80	0.80	0.80	0.80	0.75	0.50	0.80	0.80	0.64	Kille	C	Korsavad	
61	0.80	0.50	0.65	0.75	0.85	0.70	0.20	0.50	0.55	0.95	0.95	0.95	0.95	0.95	0.95	0.95	0.95	0.95	0.65	Kille	C	Korsavad	
72	0.95	0.60	0.70	0.70	0.80	0.70	0.70	0.80	0.90	0.70	0.80	0.80	0.80	0.80	0.80	0.80	0.80	0.80	0.67	Kille	C	Korsavad	
87	0.95	0.95	0.95	0.95	0.95	0.95	0.95	0.95	0.95	0.95	0.95	0.95	0.95	0.95	0.95	0.95	0.95	0.95	0.67	Kille	C	Korsavad	
108	0.80	0.60	0.95	0.80	0.60	0.70	0.70	0.80	0.90	0.70	0.80	1.00	0.60	0.80	0.70	1.00	0.80	0.70	0.67	Tjej	C	Korsavad	
24	0.80	0.75	0.80	0.50	0.80	0.75	0.50	0.50	0.50	0.50	0.50	0.50	0.50	0.50	0.50	0.50	0.50	0.50	0.73	Kille	C	Korsavad	
8	0.85	0.60	0.85	0.50	0.80	0.75	0.60	0.70	0.80	0.75	0.95	0.70	0.80	0.40	0.50	0.50	0.50	0.50	0.73	Tjej	C	Korsavad	
112	0.85	0.60	0.85	0.50	0.80	0.75	0.60	0.70	0.80	0.75	0.95	0.70	0.80	0.40	0.50	0.50	0.50	0.50	0.73	Tjej	C	Korsavad	
117	0.85	0.60	0.85	0.50	0.80	0.75	0.60	0.70	0.80	0.75	0.95	0.70	0.80	0.40	0.50	0.50	0.50	0.50	0.73	Tjej	C	Korsavad	
50	0.80	0.60	0.90	0.40	0.75	0.80	0.50	0.50	0.95	0.95	0.60	1.00	1.00	1.00	0.75	0.95	0.50	0.60	0.75	Kille	C	Korsavad	
56	0.75	0.80	0.80	0.85	0.70	0.70	0.75	0.80	0.85	0.85	0.85	0.85	0.80	0.80	0.80	1.00	0.95	0.90	0.75	Kille	C	Korsavad	
2	0.70	0.80	0.80	0.85	0.70	0.70	0.75	0.80	0.85	0.85	0.85	0.85	0.80	0.80	0.80	1.00	0.95	0.90	0.75	Tjej	C	Korsavad	
78	0.95	0.70	0.90	0.90	0.90	1.00	0.60	0.80	0.80	0.60	0.70	0.80	0.80	0.80	0.80	1.00	0.95	0.90	0.76	Kille	C	Korsavad	
84	0.85	0.70	0.90	0.90	0.90	1.00	0.60	0.80	0.80	0.60	0.70	0.80	0.80	0.80	0.80	1.00	0.95	0.90	0.76	Kille	C	Korsavad	
51	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	0.77	Kille	C	Korsavad	
3	0.80	0.60	1.00	0.90	0.80	0.70	0.80	0.90	0.80	1.00	1.00	1.00	1.00	0.55	0.70	1.00	1.00	0.90	0.78	Tjej	C	Korsavad	
38	0.65	0.80	0.65	0.65	0.60	0.70	0.80	0.60	0.60	0.60	0.60	0.60	0.60	0.60	0.60	0.60	0.60	0.60	0.78	Kille	C	Korsavad	
9	1.00	0.95	0.75	0.95	0.60	0.90	0.70	0.90	0.90	0.90	0.80	0.70	0.60	0.90	0.70	1.00	0.90	0.90	0.79	Kille	C	Korsavad	
42	0.80	0.75	0.95	0.95	0.95	0.95	0.95	0.95	0.95	0.95	0.95	0.95	0.95	0.95	0.95	0.95	0.95	0.95	0.81	Tjej	C	Korsavad	
13	0.80	0.80	1.00	0.95	0.80	1.00	0.70	0.60	0.90	0.90	0.60	1.00	1.00	0.70	0.80	1.00	1.00	1.00	0.81	Tjej	C	Korsavad	
95	0.80	0.60	1.00	0.70	0.80	1.00	1.00	0.80	1.00	1.00	1.00	1.00	0.60	0.60	0.60	1.00	1.00	1.00	0.82	Kille	C	Korsavad	
41	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	0.82	Kille	C	Korsavad	
77	0.95	0.80	1.00	0.90	0.90	0.90	0.90	0.90	0.90	0.90	0.90	0.90	0.90	0.90	0.90	0.90	0.90	0.90	0.83	Tjej	C	Korsavad	
87	0.80	0.80	1.00	0.90	0.90	0.90	0.90	0.90	0.90	0.90	0.90	0.90	0.90	0.90	0.90	0.90	0.90	0.90	0.83	Tjej	C	Korsavad	
64	1.00	1.00	1.00	0.70	0.95	1.00	0.70	0.75	1.00	0.90	0.70	0.80	0.80	0.80	0.70	1.00	0.90	0.95	0.85	Kille	C	Korsavad	
75	1.00	0.90	1.00	0.75	0.80	0.80	0.75	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	0.80	0.80	0.85	1.00	0.90	0.95	0.86	Tjej	C	Korsavad	
20	0.90	0.90	0.90	0.90	0.90	0.90	0.90	0.90	0.90	0.90	0.90	0.90	0.90	0.90	0.90	0.90	0.90	0.90	0.86	Tjej	C	Korsavad	
98	0.95	0.60	1.00	0.55	1.00	0.98	0.55	0.90	1.00	1.00	1.00	1.00	0.90	0.55	0.90	0.95	0.90	0.95	0.86	Tjej	C	Korsavad	
143	0.95	0.60	1.00	0.55	1.00	0.98	0.55	0.90	1.00	1.00	1.00	1.00	0.90	0.55	0.90	0.95	0.90	0.95	0.86	Tjej	C	Korsavad	
92	0.90	0.90	1.00	0.80	0.70	1.00	0.90	0.90	0.90	1.00	1.00	1.00	0.80	0.90	0.70	1.00	1.00	1.00	0.89	Kille	C	Korsavad	
40	0.95	0.95	1.00	0.75	0.95	0.95	1.00	0.90	0.90	0.90	0.90	0.90	0.90	0.90	0.90	1.00	1.00	1.00	0.89	Kille	C	K	

Bilaga 4

Kommuninvånarnas arbete, utbildning och åldersstruktur

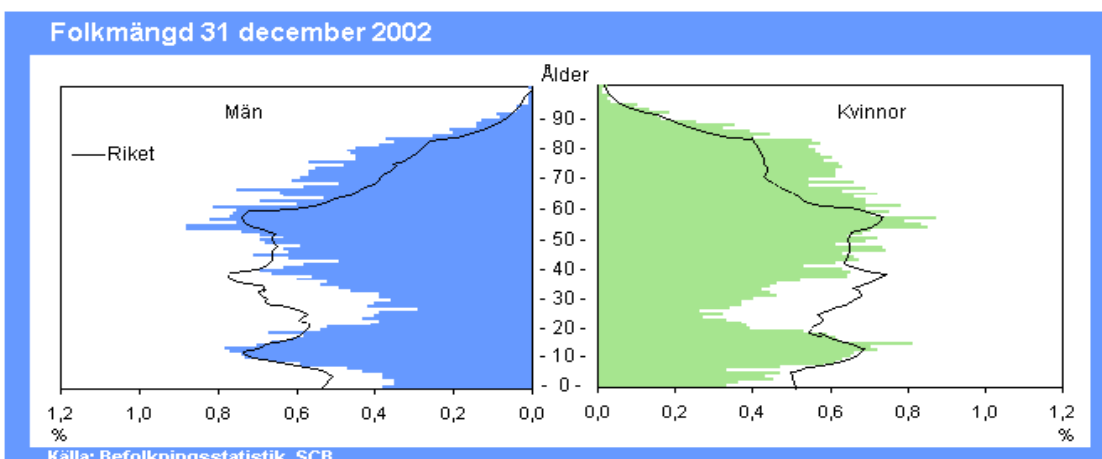


Befolkningen efter utbildningsnivå 31 december 2002

Utbildningsnivå	Procentuell fördelning Kommunen			Länet			Riket		
	M	Kv	Tot	M	Kv	Tot	M	Kv	Tot
Förgymnasial utbildning	30	20	25	21	17	19	20	16	18
Gymnasial utbildning	47	49	48	48	47	47	50	48	49
Eftergymnasial utbildning	22	30	26	29	34	32	29	34	31
Uppgift saknas	1	1	1	2	2	2	1	1	1
Totalt, %	100	100	100	100	100	100	100	100	100
Antal, 1 000-tal	5	5	9	339	334	673	2 671	2 592	5 263

Avser 20-64 år

Källa: Utbildningsregistret, SCB



Antal sjukdagar för lärare 2002 – 2004 i kommunen.

(Personalekonomisk redovisning 2004)

År	2002	2003	2004
Antal sjukdagar per person	9,04	22,12	18,33

Kommuninvånarnas ekonomi (SCB 2005)

Placering i Sverige 2002

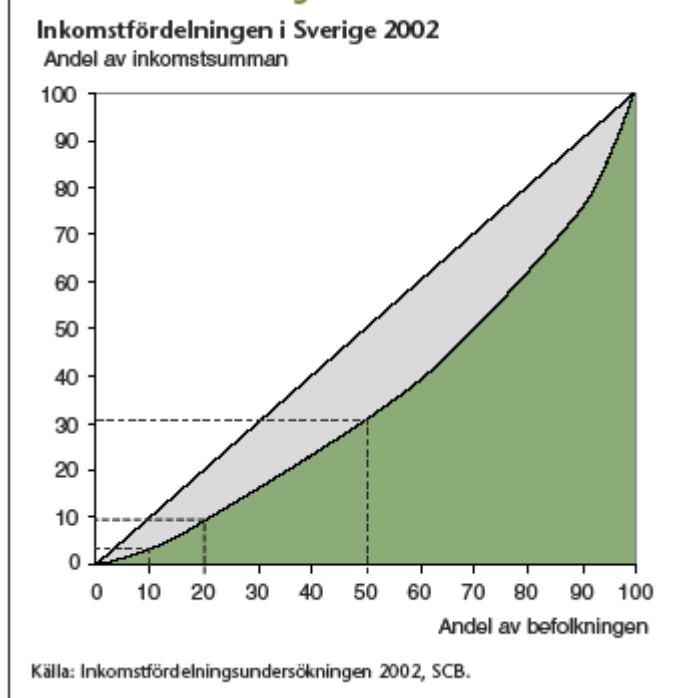
Kommun	Medelinkomst	Överskott av kapital	Gini - koefficient
Lomma	8	12	0,374
Vellinge	9	13	0,379
Höganäs	41	19	0,370
Vadstena	105	14	0,295
Tranemo	130	18	0,285
Leksand	157	16	0,313
Ulricehamn	164	17	0,299
Grästorp	182	11	0,313
Vetlanda	184	20	0,300
Ånge	212	169	0,280
Landskrona	213	257	0,351
Tierp	214	168	0,296
Aneby	215	56	0,302
Uppvidinge	216	25	0,293
Nybro	217	68	0,300
Nordmaling	219	94	0,281
Klippan	220	159	0,314
Tidaholm	221	63	0,286
Robertsfors	222	40	0,282
Svenljunga	223	21	0,296
Arvika	224	146	0,303
Simrishamn	225	15	0,337
Kramfors	226	223	0,288
Markaryd	227	61	0,304
Laholm	228	28	0,325
Ockelbo	229	220	0,282
Filipstad	230	263	0,275
Bengtstors	231	120	0,296
Vara	252	10	0,305

Medelinkomsten är inte särskilt hög i jämförelse med övriga kommuner i landet. Ändå är andelen med över 20 000 kr i överskott av kapital en av de högre i landet (15:e plats). Utöver det är gini – koefficienten hög vilket betyder att inkomstspridningen är mycket över det normala i svenska kommuner. I Simrishamns kommun är alltså den socioekonomiska spridningen stor.

Gini-koefficienten (efter den italienske statistikern Corrado Gini) kan teoretiskt variera mellan 0 och 1. Om alla individer har samma inkomst förekommer ingen inkomstspridning. Då är Gini-koefficienten lika med 0. Ju mera inkomsterna varierar mellan olika

individer, desto större är spridningen. Om alla inkomster skulle gå till en enda individ är inkomstspridningen maximal och Gini-koefficienten är lika med 1. Gini-koefficienten låter varje observation i en fördelning vara med och påverka spridningsmättet. Koefficienten är därför teoretiskt att föredra trots att måttet kan vara svårt att tolka.

Hälften av befolkningen – 30 % av inkomsterna



◀ Diagrammet visar inkomstfördelningen i Sverige. Längs X-axeln är befolkningen sorterad i inkomstordning. Y-axeln visar den ackumulerade inkomsten. Den diagonala linjen visar hur det skulle se ut om inkomsterna var helt jämnt fördelade. Kurvan visar hur fördelningen faktiskt ser ut. De 10 procent som har lägst inkomst har tillsammans ca 4 procent av inkomsterna. De 20 procent med lägst inkomst har tillsammans ca 10 procent av inkomsterna. De 50 procent med lägst inkomst har tillsammans ca 30 procent av inkomsterna osv. Det bildas en area mellan diagonalen och fördelningskurvan. Beräknar man kvoten mellan den arean och hela arean under diagonalen får man Gini-koefficienten. I det här fallet är Gini-koefficienten 0,258. Om grupperna med lägst inkomst hade haft ännu lägre andel av inkomsterna hade arean mellan linjen och kurvan blivit större och Gini-koefficienten därmed högre.

SALSA (skolverkets arbetsverktyg för lokala sambandsanalyser) är ett analysverktyg där skolors betygsresultat kan jämföras med hänsyn tagen till elevernas bakgrund - kön, föräldrars utbildningsnivå och eventuell utländsk bakgrund.

Meritvärdering av kommunens skolor, resultat enligt SALSA

SALSA (skolverkets arbetsverktyg för lokala sambandsanalyser) är ett analysverktyg där skolors betygsresultat kan jämföras med hänsyn tagen till elevernas bakgrund - kön, föräldrars utbildningsnivå och eventuell utländsk bakgrund.

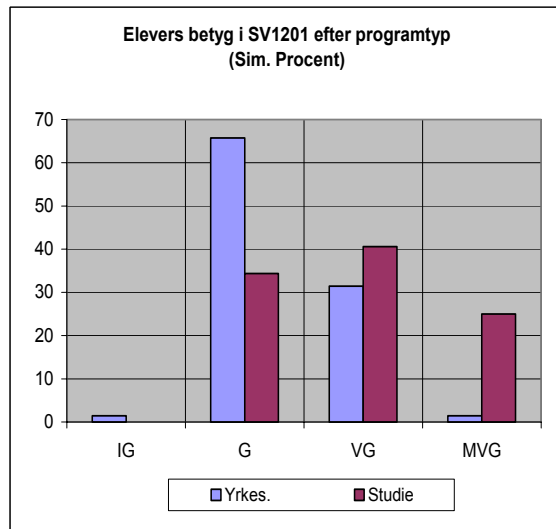
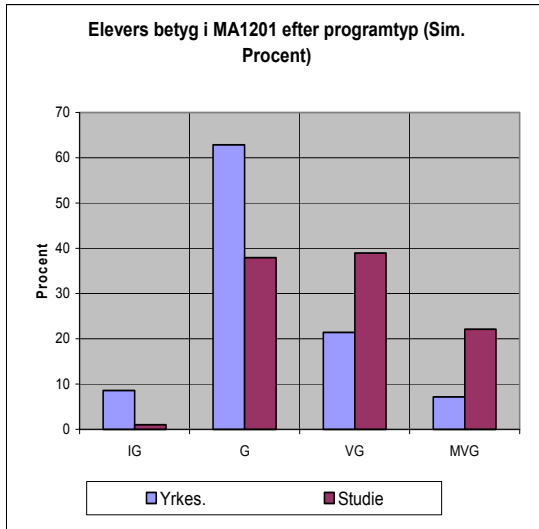
Kommunresultat och kommunbeskrivning vt 2004, 2003								
Kommun	Andel pojkar	Andel elever med utländsk bakgrund		Föräldrars sammanvägda utbildningsnivå	Faktiskt genomsnittligt meritvärde	Modellberäknat värde	Avvikelse/Residual	År
		födda utomlands	födda i Sverige					
Rikssnitt	51%	8%	5%	2,14	207			2004
Rikssnitt	51%	8%	5%	2,13	205			2003
Simrishamn	50%	5%	1%	2,06	202	204	-2	2003
Simrishamn	49%	9%	1%	2,02	217	202	15	2004

Skolresultat och skolbeskrivning i Simrishamn kommun vt 2004								
Skola	Andel pojkar	Andel elever med utländsk bakgrund		Föräldrars sammanvägda utbildningsnivå	Faktiskt genomsnittligt meritvärde	Modellberäknat värde	Avvikelse/Residual	År
		födda utomlands	födda i Sverige					
Rikssnitt	51%	8%	5%	2,14	207			2004
Jonebergsskolan	49%	2%	0%	2,06	216	205	11	
Korsavadsskolan	49%	16%	2%	1,99	219	195	24	
Nils Holgerssonskolan	33%	6%	0%	2,42	235	230	5	

SCB 2004

Utbildningsresultat 2004							
Hemkommun	Andel elever (%) som efter år 1 okt. 2003 avbrutit eller gjort studieuppehåll		Andel nybörjare (%) 2000 som fullföljde utbildningen inom 4 år nybörjare totalt		Andel invånare (%), 20 år, med fullföljd gymnasial utbildning	Andel invånare (%), 20 år, med grundläggande behörighet till univ. o högsk.	Övergång till högskolan (%) inom 3 år efter avslutad utbildning i gymn.skolan 2001
Samtliga kommuner	3	7	75	81	71	63	46
Storstäder	5	7	73	79	68	59	52
Förortskom.	3	8	74	79	69	61	48
Större städer	3	8	75	82	74	67	49
Medelstora städer	3	6	75	82	71	63	44
Industrikommuner	3	7	77	82	71	62	42
Landsbygdskommuner	3	7	76	81	72	64	38
Glesbygdskommuner	3	7	77	81	72	64	34
Övr. större kommuner	3	7	76	81	72	64	42
Övr. mindre kommuner	3	7	76	81	71	63	39
Samtliga kommuner							
Max	11	23	90	94	92	90	73
90%	5	11	83	87	79	72	52
75%	4	8	80	85	75	68	47
Median	3	7	76	81	71	63	42
25%	2	5	72	78	67	58	36
10%	1	4	68	74	63	53	31
Min	0	1	51	57	43	35	20
(Övriga större kommuner)							
Simrishamn	1	4	83	88	75	72	39
(Landsbygdskommuner)							
Tomelilla	0	6	79	83	69	64	33
Sjöbo	2	8	69	81	71	60	37
(Övr. medelstora städer)							
Ystad	4	6	82	86	78	74	43

Elevers betyg i kärnämnen MA1201 och SV1201.

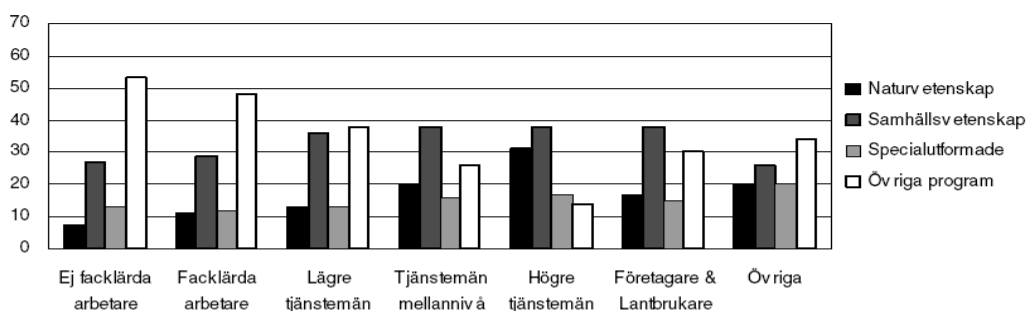


Bilaga 5

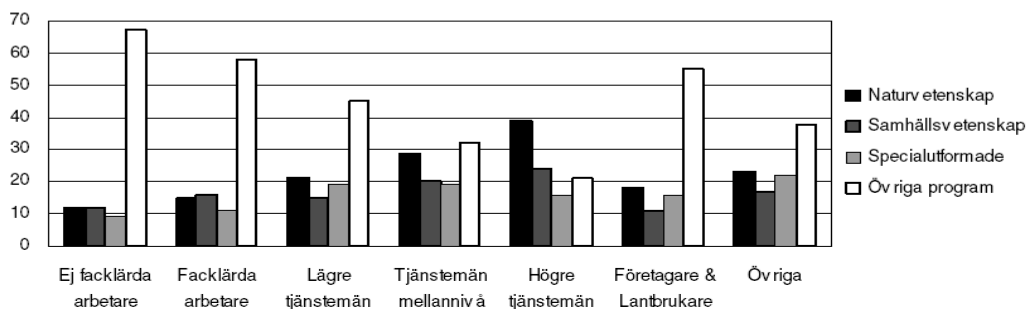
Elevpanel 4 - Från grundskolan genom gymnasieskolan 1998 – 2002

SCB - UF 73 SM 0301

Gymnasieutbildning för flickor. Fördelning på gymnasieprogram och social bakgrund. Procent



Gymnasieutbildning för pojkar. Fördelning på gymnasieprogram och social bakgrund. Procent



1. Studiesituation vårterminen 2002 för elever som slutade årskurs 9 vårterminen 1998. Social bakgrund och kön. Procent

1. State of education in spring term 2002 for pupils who completed year 9 in spring term. Social background and sex. Per cent

Socioekonomisk bakgrund	Kön	Avgått gymnasieskolan	Avbrutit gymnasieskolan	Ej avgått gymnasieskolan	Ej sökt till gymnasieskolan	Totalt	Antal
Ej facklärd arbetare	F	65	30	2	2	100	6 473
	P	56	37	4	2	100	7 508
Facklärd arbetare	F	75	23	1	1	100	8 245
	P	68	28	3	1	100	7 775
Lägre tjänstemän	F	79	18	1	1	100	4 668
	P	70	28	1	1	100	5 185
Tjänstemän mellannivå	F	85	14	1	1	100	9 447
	P	79	19	1	1	100	10 766
Högre tjänstemän	F	85	12	1	1	100	7 713
	P	83	15	0	1	100	7 712
Företagare/lantbrukare	F	77	18	0	4	100	3 351
	P	65	31	1	3	100	3 256
Övriga	F	57	36	2	4	100	3 631
	P	49	41	7	4	100	3 805
Samtliga	F	77	20	1	2	100	43 528
	P	70	26	2	2	100	46 007