

Lunds Universitet
Sociologiska institutionen

Skötsamhet, frustration och självförverkligande

- Om elevers handlingsstrategier och utbildningsperspektiv på det
individuella programmet

Författare: Johan Larsson
Uppsats SOC 446, 41-80p
Vårterminen 2002
Handledare: Anita Dahlgren

ABSTRACT

Författare: Johan Larsson

Titel: Skötsamhet, frustration eller självförverkligande

Arbetets art: Uppsats, SOC 446, 41-80 poäng

Handledare: Anita Dahlgren

Sociologiska institutionen: vårterminen 2002

Bakgrund: Det individuella programmet är en utbildning för dem som av olika skäl inte läser på något av gymnasieskolans studie- eller yrkesförberedande nationella programmen.

Metod: Undersökningen genomfördes med hjälp av gruppintervjuer, enkäter och individuella intervjuer.

Utgångspunkter: I uppsatsen har jag analyserat två olika elevgrupper på Magleskolans individuella program i Lund. Jag förstod tidigt att det fanns en mer individorienterad och en mer grupporienterad inriktning bland eleverna på skolan. Jag vill visa hur eleverna förstår och hanterar de möjligheter och begränsningar som de ser i sin verklighet.

Syfte: Att studera de skolerfarenheter som eleverna på det individuella programmet bär med sig och vilka handlingsstrategier man använder sig av i skolan och hur strategierna är relaterade till elevernas utbildningsperspektiv.

Slutsats: Hos de grupporienterade ungdomarna som har sin bakgrund i arbetarklassen är instrumentellt inriktade mot arbetslivet. De har förändrat sina handlingsstrategier från att vara skolans busar till att försöka vara skötsamma. Året på Magleskolan har varit ett lyft för dem och de upplever sig själva var på väg tillbaka till den vanliga gymnasieskolan.

I det individorienterade lägret är konsekvenserna av året delade. En av dem försöker förverkliga sig själv och sina drömmar genom utbildning, medan två flickor har fastnat i nuet och har slutat att se några framkomliga vägar. För flickorna har året inneburit en ökad känsla av utanförskap.

Förord

Denna uppsats handlar om hur eleverna på det individuella programmet ser på tidigare skolerfarenheter, nuvarande position och framtidsmöjligheter. Jag kommer i uppsatsen beskriva elevernas taktik under skoltiden, som utgör grunden för hur man hanterar positionen i skolan och planerandet av sin framtid. Intervjupersonerna har jag träffat på Magleskolan som ligger i de centrala delarna av Lund. Det är elever som är överens om att en grundskoleexamen inte leder till ett arbete, utan de betonar vikten av att vidareutbilda sig. I uppsatsen har jag undersökt två olika ungdomsgrupper på Magleskolan. Under min förstudie förstod jag att det fanns en mer individorienterad och en mer grupporienterad riktning bland eleverna på skolan.

De individorienterade eleverna kom från medelklasshem och ville göra sig unika genom egna resor, mediekarriärer eller andra självständiga projekt. Medan de flesta andra elever i min studie hade en mer traditionell syn på arbetslivet. De ville helt enkelt ha ett vanligt arbete för att kunna flytta hemifrån och träda in i vuxenvärlden. Killarna ville bli snickare eller kockar medan tjejerna ville arbeta inom barnormsorgen. Detta är inte elever som försöker göra sig unika utan strävar snarare efter motsatsen: att försöka göra sig själv lika andra.

Ett stort tack:

- Till de elever som jag intervjuade på Magleskolan, som frikostigt delade med sig av sina erfarenheter av skola och framtidsdrömmar.
- Till Eva-Lena, Johan och Claes på Magleskolan, som gav mig ovärderlig insikt om verksamheten på skolan och hjälpte mig med urvalet.
- Till Anita Dahlgren för handledning och för sitt stora intresse för ungdomsfrågor
- Till min bror Henrik, som oförtröttligt ställt upp och orkat lyssna på mina idéer.
- Till mina vänner Jonas Jarl och Johan Malmer, som hjälpt mig med den sista språkliga bearbetningen.

Innehållsförteckning

1. Inledning	7
1.1 Bakgrund	7
1.1.1 Individuella programmets låga status	8
1.1.2 Segregering eller integrering?	9
1.2 Syfte och frågeställningar	10
1.3 Förhållande teori – empiri	10
1.4 Presentation av Magleskolan	11
2. En ny utbildning växer fram	12
2.1 Det s.k. kommunala uppföljningsansvaret	12
2.2 Det individuella programmet	13
2.3 Ett livslångt lärande och ett livslångt ansvar	14
3. Teoretiska infallsvinklar	15
3.1 Skolans institutionella maktutövning	15
3.2 Sortering, reproduktion och tradition	17
3.2.1 Habitus och kulturell reproduktion	17
3.2.2 Känslostrukturer och kommunikationsstrategier	18
3.3 Individualisering	20
3.3.1 Skolan som expertsystem och nödvändigheten av tillit	21
4. Metod	23
4.1 Val av tillvägagångssätt	23
4.2 Förberedelser inför förstudien	23
4.2.1 Utförandet och bearbetning av förstudien	24
4.3 Urval och utförande av de individuella intervjuerna	25
4.4 Kategorier och typfall	25

Analysdel:

5. De grupporienterade eleverna	27
5.1 Jocke – och det motkulturella gänget	27
5.1.1 Kampen om skolan	27
5.1.2 Ett instrumentellt utbildningsperspektiv	29
5.1.3 Skoltillvaron idag och framtiden	30
5.2 Camilla – en före detta fängelsekund	31
5.2.1 När skolan blir ett fängelse	31
5.2.2 Hur man får ett jobb	32
5.2.3 Att sitta och gaffla	33
5.3 Tobias – ensam slagskämpe som vill jobba på bygge	34
5.3.1 Att läsa med likasinnade	34
5.3.2 Skötsamhetens strategi och auktoritetstro	35
5.4 Jocke, Camilla och Tobias	36
5.4.1 Vi trivs på Magleskolan	38
5.4.2 Skötsamhetens strategi och skolans marknadstendenser	39
6. De individorienterade eleverna	43
6.1 Emma – som vill bli TV-kändis	43
6.1.1 Det tappade förtroendet för en skola	43
6.1.2 En tillvaro utan kunskap, krav eller likasinnade	44
6.1.3 Föräldrarnas utbildningsperspektiv	45
6.2 Maria – vägen mot glamouren i söder	47
6.2.1 Identitetsarbete i skolan	48
6.2.2 Skammen över att gå på Magleskolan	49
6.2.3 Ett ambivalent utbildningsperspektivet	49
6.3 Mattias – med en dröm om att bli webbdesigner	50
6.3.1 Det stora avståndstagandet	51
6.3.2 Magleskolan och vägen till IT – gymnasiet	52
6.3.3 Att förverkliga sig själv genom utbildning	52

6.4 Emma, Maria och Mattias	53
6.5 Föräldrarnas påverkan	54
6.5.1 Kulturell skam	55
6.5.2 Frustration	55
6.6 Självförverkligandet	57
7. Avslutning	59
7.1 Växa som människa	60
7.2 Den begränsande individualiseringen	61
7.3 Diskussion	62
Litteraturförteckning	65
Bilaga	

1. Inledning

1.1 Bakgrund

Det individuella programmet är till för dem som av olika skäl inte läser något av de teoretiska eller yrkesförberedande nationella programmen. Skälen till studier på IV¹ är många, att man inte kommer in på eller hoppar av ett nationellt program, att man behöver komplettera betyg, att man är ”skoltrött” och hellre vill ha praktik. Syftet med utbildningen är att förbereda eleverna för fortsatta studier på ett nationellt program. De elever vars utsagor ligger till grund för denna uppsats gick under läsåret 2000/01 på Magleskolans individuella program i Lund.

Elevgruppen inom IV-programmet kan vara svår att komma underfund med, eftersom rekrytering av elever sker både från gymnasieskolans nationella program och direkt från grundskolan. Nationellt visar det individuella programmet upp en resurssvag elevgrupp med sin bakgrund i de samhällsgrupper som förlorat mest under 1990-talet. IV-elevernars föräldrar har den lägsta utbildningsgraden i jämförelse med föräldrarna till ungdomar på de nationella programmen. En stor del av eleverna kommer från arbetarklasshem och många har invandrarbakgrund.² Det finns alltså stora sociala och ekonomiska likheter inom elevgruppen som förenas genom misslyckade grundskolestudier. Flera empiriska studier beskriver ett mönster där det sociala ursprunget har ett stort inflytande på rekrytering, strategier till framgång i skolsystemet.³ Ett orsakssamband som inom utbildningssociologin ofta kopplas till samhällets *sociala* och *kulturella reproduktion* och industrisamhällets behov att rekrytera arbetskraft. *Social reproduktion* beskriver ett återskapande av social tillhörighet och yrkespositioner. Medan *kulturell reproduktion* betonar det kulturella kapitalets betydelse och därmed beskriver orsakerna till varför t.ex. yrkespositioner återskapas.⁴

¹ Det individuella programmet förkortas med beteckningen IV

² SOU 2000:39 *Välfärd och skola* s. 55

³ Se bl.a: Bourdieu, Pierre (1977) *Kulturell reproduktion och social reproduktion*. Ur Lundberg, Selander & Öhlund (red): *Jämlikhetsmyt och klassherravälde – en antologi om skola och utbildning i avancerade kapitalistiska samhällen*: Lindblad, Sverker (1994) *Skolkarriär och levnadsbana*: Skolverket (2000) *Utvärdering av fem gymnasieprogram 1999* s.16

⁴ Duarte, Mario Zetino ”I åttan läste vi om välfärdssamhället” Ur Bunar, N och Trondman, M (red) från antologin: *Varken ung eller vuxen*, s 169

1.1.1 Individuella programmets låga status

Flera av de elever som jag har intervjuat har beskrivit beskedet, att de skulle börja på Magleskolan, som en chock. En flicka ger exempel på hur hon ljuger om sin utbildning när hon träffar sina gamla skolkamrater. Hon vill helt enkelt inte skylta med att hon går på Magleskolan. En annan flicka säger:

”IV har en stämpel på sig, alltså att det bara går sådana där Bad Boys och andra misslyckade människor som inte har skött skolan alls och så. Men så är det inte. Det finns en salig blandning här. Man skulle berätta för folk om IV och vilka som läser här. Det skulle nog hjälpa oss.”

Både IV-eleverna och deras rektor beskriver en situation där många gymnasieelever ser ner på Magleskolans elever och verksamhet. Även från offentligt håll har man uppmärksammat IV-programmets låga status. I en utredning från Skolverket står följande att läsa:

”Konsekvenserna av att inte bli behörig upplevs som orimliga och alltför drastiska av elever, föräldrar och lärare på grund av individuella programmets dåliga rykte och låga status.”⁵

I skolan finns det en trend att avskilja elever i olika kategorier. Det finns t.ex. *Elever med särskilda behov*. Man kan alltså påstå att skolan producerar normalitet och avvikelse. Eleverna på det individuella programmet är *annorlunda* och *avskilda*, eftersom de inte är behöriga att läsa på ett nationellt program.⁶ Det är inte heller ovanligt att elever på IV-programmen varit bedömda som svagpresterande eller avvikande på andra grunder. Elevernas egen förståelse av sin förmåga att lyckas i skolan är därför ofta svag. IV-programmen jobbar mycket med att skapa tillit till både skolan och till den egna förmågan. Skolerfarenheterna, självbilden och omgivningens reaktioner har därför en stor betydelse för IV-elevens framtida möjligheter i skolan.⁷

⁵ Skolverket (2000) *Dnr 2000:1491, Den hägrande framtid...?* s. 8

⁶ Hellsten, Jan Olof & Pérez Prieto, Héctor (red) (1998) *Gymnasieskola för alla...andra. En studie om marginalisering och utslagning i gymnasieskolan* s. 48

⁷ Hultqvist, Elisabeth (2001) *Segregerande integrering* s. 188

1.1.2 Segregering eller integrering?

Det är inte ett marginellt antal elever i Sverige som läser på ett individuellt program. För eleverna från årskurs nio är IV-programmet den tredje största gymnasieutbildningen. Med tanke på samhällets omstrukturering finns det många som hävdar att den stora andelen IV-elever tyder på en grundskola som inte lyckats att ge alla elever de kompetenser som ett framtida kunskapssamhälle⁸ kräver. Eleverna på det individuella programmet har stora krav på sig. De ska förändra sig själva för att matcha den nya tidens krav och förväntningar. I min kontakt med personalen på Magleskolan visade det sig också att många tyckte, att kraven på högre betyg orsakade ett för stort ansvar hos eleverna och fick för stora konsekvenser för elevernas livssituation och skolgång.

Utvecklingen mot ett kunskapssamhälle har förändrat handlingsalternativen i skolan och det kan exemplifieras med kraven på godkända betyg i de tyngsta teoretiska ämnena.⁹ Dessutom är det idag bara ett fåtal ungdomar som har möjlighet att börja jobba direkt efter grundskolan. IV-programmet har således tillkommit för att höja kompetensen och motivationen hos en skolsvag grupp. Det är alltså elever som är dåligt anpassade till kraven från kunskapssamhället och som hotas av en segregeringsprocess: dvs. kunna ta del av utbildningar eller delaktighet på arbetsmarknaden. Frågan är om IV-programmet i nuläget medverkar till att förändra förutsättningarna för den kulturella reproduktion och därmed de krav som dagens arbetsmarknad ställer på skolan.

Inledningsvis är det en mörk bild som jag har målat upp. Det är inte min mening att enbart belysa de dystra sidorna och det bör därför betonas att långt ifrån alla elever känner sig misslyckade över att de läser på IV-programmet. Det finns elever som ser positivt på sin egen framtid, och för många kommer utbildningen på ett individuellt program vara den språngbräda som återintegrerar dem i utbildningssystemet.

⁸ Under senaste årtiondena har man diskuterat framväxten av en samhällsorganisation som skiljer sig från industrisamhällets och har fått många namn t.ex.: kunskaps-, informations- eller konsumtionssamhälle. Jag kommer hålla mig till kunskapssamhället i uppsatsen

⁹ Godkänt betyg i svenska, engelska och matematik krävs för att bli behörig till de nationella programmen. Ämnen som kallas för karaktärsämnen.

1.2 Syfte och frågeställningar

En central ansats är att jag vill visa hur eleverna förstår och hanterar de möjligheter och begränsningar som de ser i sin verklighet. Uppfattar eleverna sig som marginaliserade eller behövda i utbildningssystemet och vilka utbildningsmässiga strategier utvecklar eleverna under det individuella programmets regi. Syftet med uppsatsen kommer därför att bli *att studera de skolerfarenheter som eleverna på det individuella programmet bär med sig och vilka handlingsstrategier man använder sig av i skolan och hur strategierna är relaterade till elevernas utbildningsperspektiv.*

Med *handlingsstrategier* menar jag på vilka sätt eleverna agerar och har agerat gentemot skolkulturen. Detta kan t.ex. vara allt från att försöka slippa skolan genom skolk till att försöka bygga upp och restaurera skolan för att inte själv, i den egna skolkarriären, hindras av dåliga pedagoger eller stökiga skolkamrater. Handlingsstrategierna kommer också relateras till vilket värde eleverna sätter på kunskap och utbildning, vilket med stor sannolikhet har betydelse för framtida valsituationer i skolan. Värdet av utbildning kommer kallas *utbildningsperspektiv*¹⁰ och blir ofta tydligt när eleverna reflekterar och försöker förklara sitt handlande och sina val i skolan. Handlingar och reflektioner är ofta ett uttryck för elevens förmåga att se möjligheter och begränsningar i utbildningssystemet.

Frågeställningarna kommer att bli:

- a. Vilka skolerfarenheter och handlingsstrategier har eleverna på Magleskolan?
- b. Hur ser elevernas framtidsplaner ut?
- c. Har det individuella programmet en integrerande eller segregeringande innebörd för elevens uppfattning av sin position i utbildningssystemet?

1.3 Förhållande teori – empiri

Uppsatsen är i första hand ett empiriskt arbete som baseras på kvalitativa intervjuer av eleverna på Magleskolan. Det empiriska materialet är subjektivt ur den mening att de utgår från enskilda personers upplevelser. Jag gör givetvis inget anspråk på att mina resonemang har någon generell giltighet.

Inför det empiriska arbetet skaffade jag först en teoretisk förförståelse som på ett övergripande sätt täckte stora delar av mitt intresseområde. Förförståelsen hjälpte mig att

formulera elevtyper och frågor till undersökningen. När jag sedan hade arbetat fram ett första utkast till min analysredovisning, vände jag mig åter till teorin för att fördjupa mig i de teorier som tas till hjälp för att analysera och belysa resultatet. Dessutom valde jag att komplettera olika teoretiska aspekter, vilket gav nya infallsvinklar och möjlighet till ytterligare tolkningar.

1.4 Presentation av Magleskolan

IV-programmet flyttade 1999 från Katedralskolan till Magleskolan och bildade ett eget rektorsområde. Det är en liten skola som ligger i de centrala delarna av Lund. Under samma tak läser också IVIK-programmet. IVIK är ett individuellt program för elever med invandrarbakgrund, som behöver förbättra sina kunskaper i svenska språket.¹¹

Skolan har ungefär 30 anställda. Genomströmningen av elever till IV-programmet var 236 elever under läsåret 99/00. Av dessa var ca 100 avhoppade elever från de nationella programmen.¹² Skolan består av ungefär 60 % killar och 40 % tjejer.

Elevgruppen på Magleskolan är liksom alla IV-program heterogen, när det gäller elevernas utgångsläge. Det är ungdomar som kommit in på ett nationellt program men hoppat av, elever med höga betyg som saknar godkänt betyg i ett kärnämne, elever med väldigt låga betyg eller elever som saknar fullständig skolgång. Elevernas betyg utgör utgångspunkten för klassammansättningen på Magleskolan.

¹⁰ Nilsson Lindström, Margareta (1998) *Tradition och överskridande* s. 75f

¹¹ <http://www.magleskolan.lund.se/index.html>. (2001-11-25)

¹² *Kvalitetsredovisning Magleskolan 99/00* (2000)

2. En ny utbildning växer fram

2.1 Det s.k. kommunala uppföljningsansvaret

Föregångaren till det individuella programmet var det kommunala uppföljningsansvaret från 1976. Verksamheten byggde på samverkan mellan arbetsförmedling och skola. Tillsammans skulle de ansvara för att följa upp alla ungdomar som slutat skolan efter nian. Syftet var dvs. att undersöka ungdomarnas arbetssituation och dels erbjuda studier och yrkesorientering samt sysselsättning i form av kurser, praktik eller arbete. Ungdomarna inom det kommunala uppföljningsansvaret beskrevs som ”skoltrötta” med låga betyg.¹³

1983 samlades uppföljningsansvaret under Skolöverstyrelsen som fick det totala ansvaret för både utbildning och arbete. Verksamheten inriktades allt mer mot utbildning och detta berodde på signaler från arbetsmarknaden som pekade på att det i framtiden skulle krävas högre teoretiska kvalifikationer. Även om inte alla elever i det s.k. kommunala uppföljningsansvaret skulle gå vidare till gymnasieskolan ansågs det ändå vara nödvändigt att stärka deras skolkunskaper. Det fanns en strävan att inom uppföljningsverksamheten bygga upp deltagarnas självbild med målet att bryta skolföraktet. En anledning var att om eleven lämnade skolan som en skolhatare följde en självbild speglad av skolmisslyckandet.¹⁴ Under de sista åren på 80-talet började politiker och sakkunniga poängtera vikten av att fler ungdomar utbildar sig:

”Behovet av en gymnasieutbildning för alla ungdomar framgår mycket klart. Risker är stora att vi i annat fall får en grupp ungdomar som senare, under hela sitt yrkesverksamma liv, ständigt kommer att vara de som först slås ut från arbetsmarknaden vid konjunktur- och strukturförändringar.”¹⁵

Resultatet av resonemang likt detta, blev ett reformerat uppföljningsansvar som skulle döpas till *det individuella programmet* i propositionen *Växa med kunskaper*.¹⁶

¹³ SOU 1989:114 *Livlina för livslångt lärande: bakgrundsanalyser till ett pedagogiskt program för kommunernas uppföljningsverksamhet*. s. 21ff

¹⁴ SOU 1989:114 s. 33

¹⁵ SOU 1989:113 *Ungdomar kompetens – vägar in i framtidens kunskapsamhälle*, s. 10f

¹⁶ Prop. 1990/91:85 (1991) *Växa med kunskaper*

2.2 Det individuella programmet

När det s.k. kommunal uppföljningsansvaret bytte skepnad till ett individuellt program förlängdes också ansvaret för ungdomarna till vårterminen det år eleven fyller 20 år.¹⁷

Motiven för IV-programmet var och är fortfarande *kompensatoriska* för elever med svaga skolkunskaper, *motivationsskapande* och *vägledande* för de omotiverade eleverna och för de som är osäkra i sina studieval och *stödjande* för elever som inte kommit in på det önskade nationella programmet eller avbrutit en utbildning.¹⁸ Det fanns också en individuell utbildningsinriktning för målinriktade elever och den kallas sedan 1994 för specialutformat program. Undervisningen på IV-programmet ska vara individuellt inriktad och ligga utanför de nationella programmen.¹⁹

Utbildningen på det individuella programmet regleras i skollagen och gymnasieförordningen men saknar program mål. Kommunerna har därför stora möjligheter att utforma programmet efter egna önskemål. Dock kvarstår kravet att eleven ska förberedas till studier inom de nationella programmen. Till varje elev finns det en individuell studieplan, ett arbete som genomförs i samverkan med eleven. Den individuella inriktningen på programmet är grunden i verksamheten och motiveras av de skilda problem, som är orsaken till att dessa elever inte läser på ett nationellt program. IV-programmet kombinerar ofta undervisning med praktik. En av poängerna är att man vill uppnå ett växelspel mellan erfarenheterna från praktik och den teoretiska undervisning. Praktiken ska alltså medverka till att eleverna ska se sambandet mellan teori och praktik. Praktikplatserna kan också ha funktionen att hitta ett yrke som eleven ska försöka nå genom studier. Studierna får därmed ett tydligt mål och en tydlig funktion.²⁰

Ett huvudsyfte med individuella programmet är således att eleverna efter ett år ska kunna börja på ett nationellt program. Av de elever som kommer direkt från nian ser den nationella statistiken ut på följande vis: 30-35% av eleverna går över till ett nationellt program efter ett år. 15-20% av de eleverna som lämnar IV får efter fyra år ett slutbetyg från ett nationellt program. Det är ännu sämre siffror för de elever som kommer från ett nationellt

¹⁷ Skolverket (1996:1) *Utvärdering av den reformerade gymnasieskolan och gymnasiala vuxenutbildningen: Det individuella programmet – ett flexibelt program för framtiden?* s.12

¹⁸ Prop. 1990/91:85 s. 92

¹⁹ Inom IV-programmen i Sverige är det ca 15 % som är inriktade mot ett nationellt program (PRIV. = programinriktat individuellt program). I dessa fall ligger inte undervisningen utanför de nationella programmen. Eleverna läser upp kärnämnesbehörigheten på IV och följer karaktärsämnesundervisningen på de nationella programmet. Se Skolverket (2000b) *Individuella programmet: 2000:21*, s 38

²⁰ Skolverket (2000b) s. 46

program och går till IV.²¹ Här verkar det i många fall vara början på vägen ut ur skolan.²² De som väljer andra utbildningsvägar än de nationella programmen hamnar vanligtvis inom Komvux och folkhögskolan. Övriga elever hoppar av skolan och börjar arbeta eller blir arbetslösa.

2.3 Ett livslångt lärande och ett livslångt ansvar

Ett livslångt lärande är ett led i förändringsarbetet till ett framtida kunskapssamhälle. Idéerna bakom det livslånga lärandet har varit viktiga för utformandet av propositionen *Växa med kunskaper*. Grunden är som namnet antyder, ett lärande som ska pågå under hela livet, vid varje tillfälle i individens liv ska det finnas möjligheter till utbildning eller lärande som utgår från individens behov. Det formella utbildningssystemets funktion är att skapa de rätta förutsättningarna:

”att kunna läsa, skriva och räkna är nödvändigt. Men det livslånga lärandet är också beroende av individens lust, motivation och attityd till utbildning och lärande. För det andra har det formella systemet en viktig uppgift i att sträva efter jämlik rekrytering och att bryta betydelsen av den sociala bakgrunden.”²³

Det livslånga lärandet har förändrat ansvarsförhållandet från stat till individ. Initiativet till att börja en utbildning måste komma från individen. Därför måste individen ha både engagemang och förmåga att söka upp utbildningar och tillgodogöra sig dem. Samhällets ansvar är att skapa incitament för att: individer, företag och andra aktörer investerar i utbildning. Slutligen måste samhället också bistå med instanser som stöder de individer som inte ser och utnyttjar utbildningsmöjligheterna. En av samhällets stödinstitanser är det individuella programmet.

²¹ Skolverket (2000b) s. 49ff

²² Skolverket (1998) s. 48

²³ Skolverket (2000c) *Det livslånga och livsvida lärandet*, s. 9

3. Teoretiska infallsvinklar

3.1 Skolans institutionella maktutövning

Anders Persson har analyserat skolans institutionella maktfunktion i grundskolan. Skolan utövar makt, dels genom att den tvingar alla eleverna att vara i skolan och dels genom att den förmedlar ett visst bestämt kunskapsområde.²⁴

” En aspekt av skolan som institution är således att den är en organisation som försöker påverka handlandet i förhållande till ett visst mål. En annan aspekt är att individen ibland handlar på ett sätt som bekräftar institutionen, men ibland på sätt som går tvärs mot institutionens normer. Av bl a det skälet tenderar skolan att röra sig fram och tillbaka mellan en organisation som liknar ett fängelse – den totala institutionen – och en organisation som erbjuder studier i frihet.”²⁵

Persson beskriver att alla har ett behov att lära sig men att *viljan till kunskap* både kan förvandlas till ett *beroende av utbildning* och en upplevelse av *tvång*. I en artikel förtydligar Persson resonemanget genom att presentera tre elevkategorier: *Skoltvungna*, *utbildningsberoende* och *kunskapsvilliga*.²⁶ De skoltvungna eleverna är svårmotiverade men tvingas genom skolplikten till skolan. Skolplikten innebär i sig inte att de blir utbildade, eftersom en elev inte behöver vara mentalt mottaglig bara för att han/hon är fysiskt närvarande. Utbildningsberoende elever motiveras i skolvardagen genom att se undervisningen som nyttig och nödvändig i förhållande till den egna framtida karriären. De kunskapsvilliga drivs av en autentisk lust att lära sig. De kan vistas i skolan utan att bli utbildningsberoende eller känna något tvång.

Persson anser att dagens skola inte är organiserad för att utbilda kunskapsvilliga elever. Däremot arbetar man för att göra flertalet av eleverna utbildningsberoende. Utbildningsberoende handlar mycket om uppskjuten behovstillfredsställelse. Eleven måste ha förmågan att *känslodisciplinera* sig, det gäller att undvika det som man vill för stunden, för att i framtiden kunna erhålla någon form av vinst. Skolans förmåga att göra eleverna

²⁴ Persson, Anders (1996) *Fängelser, marknad, fria studier – skolans institutionella ansikten och utvecklingstendenser*. Ur Social vetenskaplig tidskrift nr 4, s. 273

²⁵ Persson, Anders (1994) *Skola & Makt: om viljan till kunskap, beroendet av utbildning och tvånget att gå i skola*. s. 45

²⁶ Persson, A(1996) s. 275

utbildningsberoende har sin bakgrund i utbildningssystemets marknadstendenser, där inläring och betyg byts som varor. Persson beskriver två typer av utbildningsberoende elever: dels en typ som är investerare i humankapital och dels en instrumentellt motiverad lönearbetare. Här ser jag de humankapitala investerarna som den bäst rustade parten för kunskapssamhället. De instrumentellt motiverade lönearbetarna kan inte vara lika säkra på att de har gjort ett val som i förlängningen kommer belönas av arbetsmarknaden. Persson skriver:

”Utbildningsberoendets framgång (...) kommer till sist att bestämmas av hur många som vinner resp. förlorar och främst hur vi värderar relationen dem emellan: Hur många förlorare krävs för att utbildningsberoendet ska framstå som misslyckat?”²⁷

Perssons teori är relevant och intressant ur flera perspektiv när man undersöker IV-elevernars skolerfarenhet. För det första tolkar jag det som möjligt för en elev att vandra mellan de tre elevkategorierna på en tidsaxel. Detta kan vara intressant när man undersöker individers skolhistoria och deras nuvarande position. Ett flertal av det individuella programmens funktioner syftar också till att stödja, motivera och informera eleverna. Man kan säga att det individuella programmet försöker att resocialisera *de skoltvungna eleverna* till att välja någon av de andra två elevkategorierna och troligast den *utbildningsberoende* varianten. I stället för att skolan uppfattas som ett socialt konstruerat fängelse ska eleverna se utbildningens nyttoeffekter. Om inte grundskolan lyckas motivera vissa elever att acceptera utbildningens påstådda funktion, kan man tänka sig att de kommer att utsorteras till det individuella programmet för en andra chans till ”*omprogrammering*”.

För eleverna på det individuella programmet blir marknadstendenserna i skolan extra betydelsefulla, eftersom betyg, meriter och examina får en faktisk betydelse för deras möjligheter att först kunna integreras i utbildningssystemet och därefter på arbetsmarknaden.

²⁷ Persson, A (1996) s. 281

3.2 Existensbetingelser och utbildningsstrategier

När man undersöker eleverna på ett IV-program och lyssnar på de mest skilda skolerfarenheterna och framtidsplanerna är det viktigt att teoretiskt försöka förstå individers val av handlingsstrategier och utbildningsvägar i skolan. Ett perspektiv är det som den franske sociologen Pierre Bourdieu utarbetat och som t.ex. Mats Trondman har tillämpat i den svenska skolan. Denna teori behandlar hur samhället speglas i människans vardag. När man vistas i en speciell social miljö tillägnar man sig ett visst tanke- och handlingsätt som påverkar både individens val och hennes möjligheter att bemästra skolsituationen.

3.2.1 Habitus och kulturell reproduktion

I Pierre Bourdieus utbildningssociologi kan man läsa att ungdomars existensbetingelser har betydelse för de val som kommer att göras i livet. När en individ vistas i en bestämd social miljö, erhålls tillgångar i form av tanke- och handlingsätt, dvs. ett *habitus*. Individens habitus är system av dispositioner, erhållna av sociala erfarenheter, som hjälper eller hindrar individen att utveckla smaker, livsstilar och handlingar, som individen behöver för att orientera sig i den sociala världen. Skilda existensbetingelser leder till skilda habitus.²⁸ Individens habitus bidrar till den kompetens som individen måste ha för att praktiskt bemästra t.ex. utbildningsval. Det praktiska bemästrandet styrs alltså av omedvetna val. Broady beskriver att de omedvetna valen är konsekvensen av att sättet att tänka och förhålla sig till den sociala världen är inristade i individens kropp och sinne.²⁹

Bourdieu skriver att alla inte har samma möjligheter att lyckas i skolan.

Utbildningsframgång beror på tillgång på rätt *kulturella kapital*,³⁰ vilket är en av de kapitalformer som enligt Bourdieu är viktig för att förstå maktstrukturen i samhället. I samhället härskar en dominerande kultur som de dominerande klasserna har monopol på. Det gäller därmed för individen att ha kännedom om den dominerande kulturen för att lyckas bra i skolan. Lite förenklat kan man säga att i skolan är det kulturella kapitalet viktigt för elevens förhållningssätt till kunskap och bildning, vilket ger möjlighet att på bästa sätt kunna förstå skolkulturen. Detta är ett förhållningssätt som eleven har med sig genom existensbetingelserna, dvs en familj som omedvetet, genom fostran ger rätt verktyg. Skolans

²⁸ Bourdieu, Pierre (1991) *Kultursociologiska texter* s. 297ff

²⁹ Broady, Donald (1990) *Sociologi och epistemologi: Om Pierre Bourdieus författarskap och den historiska epistemologin*. s. 228

³⁰ Bourdieu, P (1977) s. 170ff

pedagogiska praktik är organiserad på ett sätt, som gör det omöjligt för läraren att anpassa sin undervisning till varje elev. Detta innebär att de elever som kommer från de kulturellt missgynnade klasserna har sämre förutsättningar att omvandla utbildningsinnehållet i skolan till kunskap. Fördelningen av det kulturella kapitalet reproduceras därmed i utbildningssystemet.³¹

Bourdieu's klassbegrepp är relaterade till existensbetingelserna, smakerna och praktikerna. Den sociala tillhörigheten utgör en livsstil, därmed definieras den sociala identiteten inte bara av känslan av likheter till andra, utan också till det som är särskiljande. Det särskiljande kan bli till en social distans mellan olika sociala grupper genom att olikheterna befästs genom smaker och val.³²

I det praktiska skolarbetet kan man av Bourdieu förstå att det är svårt att påverka elever i skolan till något som inte upplevs som en del i den egna verkligheten, dvs. som grundats i existensbetingelserna, individens habitus, kulturellt kapital och därmed det egna tanke- och handlingssättet. Detta kan leda till *social distans* mellan skola och elev som blir till en grogrund för antingen motkultur eller *kulturell skam* då eleverna känner sig misslyckade eftersom de saknar de rätta tillgångarna i skolan.³³ Den sociala tillhörigheten bestämmer inte huruvida man trivs i skolan eller inte. Även elever rustade med mycket kulturellt kapital i bagaget kan vantrivas i skolan. Däremot kan man tänka sig att deras handlingsstrategier utförs på ett annat sätt och leder till andra utslag i deras självidentitet och för deras framtida möjligheter i utbildningssystemet. Bourdieu's teori är också ett verktyg som är användbart när eleverna beskriver varandra och därmed den egna sociala identiteten och dess betydelse för den nuvarande skolsituationen och framtiden.

3.2.2 Känslostrukturer och kommunikationsstrategier

Kultursociologen Mats Trondman har bl.a. skrivit om varför elever har olika strategier för kommunikation och konflikthantering i skolan.³⁴ Han vill med sina empiriska studier analysera konflikten mellan skola/lärare och elever. Trondman använder sig av begreppet *känslostruktur* som är människans eller gruppens känsla för vem de är och vad de gör utifrån sina tidigare erfarenheter och framtida möjligheter. Dessa känslostrukturer påverkar hur man

³¹ Bourdieu, Pierre (1977) s. 170ff

³² Jönsson, I, Trondman, M, Arnman, G, Palme, M. (1993) s 27

³³ Trondman, Mats (1999) *Det informella kriget i skolan*. artikel ur samlingsverket *Kultursociologi i praktiken*.

³⁴ Jönsson, Ingrid, Trondman, Mats, Arnman, Göran och Palme, Mikael (1993) *Skola-Fritid-Framtid: en studie av ungdomars kulturmönster och livschanser*. s. 25

förhåller sig till omvärlden och tar sig uttryck i sociala sammanhang som exempelvis i skolvardagen. De visar hur eleverna kommunikativt, känslomässigt och kulturellt hanterar skolans begränsningar och möjligheter. I jämförelse med Bourdieus begrepp *habitus* är *känslostrukturen* en mer synlig sida som framkommer i den vägledande känslan i handlingar och strategier mot skolkulturen. Känslostrukturen visar den individuella och den egna gruppens identitet och dess plats i den sociala omgivningen.

Trondman urskiljer två känslostrukturer i den svenska grundskolan. Han benämner dem efter elevernas kommunikationsstrategier och de kallas därför för: **1.** "Att inte förstå" och **2.** "att inte vara förstådd".³⁵

1. Känslostrukturen "att inte förstå" avser de elever som är motiverade och som i de allra flesta sammanhang känner sig hemma i skolan. De har accepterat skolans kunskapsproduktion. Frustration uppstår däremot när de möter en lärare eller någon annan representant från skolan, som förhindrar dem att tillgodogöra sig den förväntade kunskapen. Trondman härleder två varianter av denna känslostruktur: dels en *instrumentellt prestationsinriktad strategi* i vilken eleverna ser skolan som en tävling. Ett högt betyg är betydelsefullare än själva kunskapen. Och dels en *kommunikativ förståelseinriktad strategi* där elevernas sätter kunskapsintresse före prestationsmomenten i skolan. Betyg och prov ses som störande system i skolan och när dessa elever känner sig förhindrade att tillgodogöra sig undervisningen på grund av t.ex. en dålig lärare, uppfattar de sig som dubbelt bestraffade. De måste då handskas med både prestationssystem och känslan av att bli berövad välbehaget att lära sig något.
2. Känslostrukturen "att inte vara förstådd" syftar på de elever som inte känner sig hemma i skolan. Ungdomarna uppfattar att skolan egentligen inte är till för dem. Trondman delar även upp denna känslostruktur i två varianter: *det avståndstagande motkulturella strategin* och *det avståndstagandet bohemeriets strategi*. Den första strategin beskrivs på följande vis:

"(...) t.ex. killar som blir härskare över kaos och ordning eller flickor som väljer mer nedtonade strategier för att hantera sitt främlingskap i skolan. Killarna blir i skolans ögon till

³⁵ Trondman, M (1999) s. 364f

”störningsmoment” som ”slukar åtgärder”. Flickorna definieras som ”skoltrötta” och som en rektor uttryckte det, ”svåra att hantera och göra något med, eftersom de inte är mottagliga”³⁶

Det avståndstagande bohemeriets strategi kännetecknas av ett genuint kunskapsintresse som tillsammans med det egna individualiserade arbetet med att skapa en identitet blir till ett avståndstagande från skolan. Skolan upplevs som ett hinder för att förverkliga sitt eget unika livsprojekt. Eleverna tar inte avstånd från skolans intellektuella verksamhet utan bohemernas förkastande av skolkulturen tenderar till ett ökat intresse i t.ex. politik, musik, livsstilar, drömmar om mediekarriärer m.m.

När jag analyserade mitt material märkte jag att Trondmans beskrivningar var en bra introduktion till hur olika ungdomsgrupper på IV-programmet förhåller sig till skolan.

3.3 Individualisering

Thomas Ziehe diskuterar hur förändringarna i det moderna samhället påverkat individens sätt att leva och organisera sitt liv. Med begreppet *kulturell friställning* beskriver han en *avtraditionalisering* som innebär att människan blir mer fångad i marknadens och de sociala institutionernas grepp samtidigt som individen har större möjlighet att skapa sin egen identitet.³⁷ Föräldrakulturen eller religionen är inte längre källan till *ontologisk trygghet* (se nedan), utan dagens ungdomar måste vara mer *reflexiva* och analysera den egna identiteten mot marknadens föreställningar om vilka vi är, vad vi ska göra och hur vi borde vara. Förutsättningar för ett självständigt identitetsbyggande ökar samtidigt som känslor av frustration blir vanliga. Det subjektiva huvudproblemet för de individualiserade ungdomarna är att de tycker sig uppnå för lite i livet. Man har helt enkelt inte lyckats leva ett sådant liv som man skulle vilja.³⁸

I det senmoderna samhället där ungdomar förväntas vara flexibla, reflexiva och kulturellt friställda blir sökandet efter den enda identiteten problematisk. Stojanovic beskriver detta med en liknelse om *Ariadnelabyrinten*. Allt fler människor kommer att leta i detta labyrintliknande kaos utan att finna en röd tråd som tar dem ut. Det gäller inte att bara finna en identitet.

³⁶ Trondman, M (1999) s. 365

³⁷ Ziehe, Thomas (1989) *Kulturanalyser: ungdom, utbildning, modernitet*, s 37 ff

³⁸ Ziehe, Thomas (1986) ”*Inför avmystifieringen av världen. Ungdom och kulturell modernisering*”. Löfgren, M och Molander, A. (red.) *Postmoderna tider*, s 348

Istället kräver senmoderniteten individer med lösgjorda identiteter, eftersom det är en fördel när man möter det nya mer flexibla samhället.³⁹

Vissa ungdomsgrupper kommer att vara mer präglade av de senmoderna villkoren än andra. Men jag tror att alla ungdomar på ett eller annat sätt påverkas av det individualiserade budskapet: att de måste satsa på sig själva. Individualisering kan innebära såväl möjligheter som problem. Beck menar att avsaknaden av en trygghet i en nedärvd identitet kan medföra större subjektivitet i ungdomars utbildningsperspektiv och således påverka individen till socialt produktiva val.⁴⁰ Individualiseringens begränsning kan vara den frustration och ambivalens som uppstår när identitetsarbetet kommer i konflikt med verkligheten. Mitt kunskapsintresse för individualiseringsprocessen är framförallt centrerad till vilka val IV-eleverna kommer att göra för att organisera sitt eget liv. Väljer de en lösgjord identitet för att anpassa sig till det framtida samhället eller söker de efter ontologisk trygghet i kulturen runt den egna familjen?

3.3.1 Skolan som expertsystem och nödvändigheten av tillit

För det mesta lever vi i ett tillstånd av en grundläggande trygghet som den brittiske sociologen Anthony Giddens kallar *ontologisk trygghet*.⁴¹ Det innebär att individen bär på en känsla av att personer och ting är pålitliga och att vardagens rutiner är förutsägbara. I det senmoderna samhället har individen ett behov av att skapa tillit i en allt mer svåröverskådlig värld. Utgångspunkten för teorin bygger på att samhället blir så specialiserat att det är svårt för individen att ha kunskap om allt som rör henne. För att känna ontologisk trygghet måste individen ha ett förtroende för de moderna institutioner, som Giddens kallar *abstrakta system*. De abstrakta systemen är svåra att överblicka eller begripa och påverkar den moderna människans vardagsliv.⁴² Jag anser att utbildningssystemet kan beskrivas som ett abstrakt system. Utbildning och kunskaper är nödvändiga för samhället men det är svårt för individen att orientera sig i systemet och värdera utbildningarnas värde. Individen har i det moderna samhället större möjligheter att välja hur hon vill leva samtidigt som de abstrakta systemen under perioder har en sådan makt att individen känner sig maktlös i vardagslivet. Den moderna människans känslor kan därför pendla mellan maktlöshet och maktfullkomlighet.

³⁹ Stojanovic, Verica (2001) Unga arbetslösas ansikten : identitet och subjektivitet i det svenska och danska samhället, s. 212

⁴⁰ Beck, Ulrich (1990) *Risksamhället: På väg mot en annan modernitet*.s.240ff

⁴¹ Giddens, Anthony (1996) *Modernitetens följder*

⁴² Giddens, A (1996) s. 34f

De abstrakta systemen representeras av experter som står för den kompetens som krävs för att ett modernt samhälle ska fungera. Samhällets experter kan exemplifieras av piloter, civilingenjörer, ekonomer, läkare och lärare m.fl. Expertsystemet erbjuder tjänster som sträcker sig över tiden och det krävs att individen har tillit till expertsystemet. Tilliten till experterna är nödvändig, eftersom individen inte har fullständig information och således måste lita på något eller någons pålitlighet. Enligt Giddens kan man vara misstänksam mot de abstrakta systemen men det är omöjligt att leva utan att lita på expertsystemen. Tilliten till experterna är nödvändig för att individen ska känna ontologisk trygghet i den sociala miljön. Tillit, ontologisk trygghet och känslan av kontinuitet i sociala relationer och tron på den egna identiteten är nära förbundna med varandra. Detta kan resultera i att de elever som saknar tillit till lärarna och övrig personal upplever en besvärlig och t.o.m. ångestladdad vistelse i skolan.⁴³

IV-programmen arbetar för att stödja eleverna och försöka få dem att återfå tron på de vuxna, på skolan och inte minst sig själva. Att skapa tillit anses grundläggande för skolans möjligheter att stärka elevernas chanser att återintegreras till det ordinarie utbildningssystemet. Inom IV-programmet kallas denna del av verksamheten för den stödjande funktionen. Magleskolan är ett av många individuella program som tycker att de lyckas bra med tillitskapandet mellan elev och personal.

⁴³ Giddens, A (1996) s. 91ff

4. Metod

4.1 Val av tillvägagångssätt

Den centrala aspekten i uppsatsen är att undersöka de erfarenheter, strategier och föreställningar som är specifika för elevens syn på skolan. För att lyckas med detta krävs att man gör intervjuer i samtalsform för att få en bild över elevens sätt att förstå och planera sin vardag och framtid. Informanten måste i ett rum med intervjupersonen, få möjlighet att utveckla sina resonemang på ett relativt fritt sätt. Detta tillvägagångssätt utesluter därmed både enkäter och gruppintervjuer. Även om jag tidigt bestämde mig för att utföra individuella intervjuer som huvudmetod, ansåg jag att det var nödvändigt att få erfarenheter av hur ungdomarna resonerade kring mina problemområden. Jag började arbetet med en förstudie.

Jag valde att utföra tre gruppintervjuer tillsammans med en enkät med öppna frågor. Huvudsyftet med gruppintervjuerna var att skildra elevernas attityder till utbildning och skola. Gruppintervjun har fördelen att åsikter skapas genom interaktion med andra, vilket är det sätt på vilket åsikter i allmänhet skapas.⁴⁴ Detta var också ett bra sätt att få lära känna ett större antal elever vilket möjliggjorde ett strategiskt urval till mina individuella intervjuer.

4.2 Förberedelser till förstudien

Varje gruppintervju skulle bestå av fem till sex elever. För att hitta rätt dynamik i gruppintervjuerna eftersträvade jag att eleverna i varje grupp skulle ha likartade uppfattningar om skolan. Jag gjorde ingen intervjuguide utan istället en önskelista över ämnen som jag ville beröra. Min tanke med önskelistan var att jag skulle ha en viss kontroll över att samtalet berörde mitt kunskapsintresse. Jag avstod från en mer strukturerad guide, eftersom jag eftersträvade ett stort utrymme till spontana reflektioner och diskussioner. Syftet med gruppintervjun var att få kunskap om elevernas attityder till utbildning, arbete och deras nya skola. Metoden tillåter inte samtal om allt för känsliga eller privata ämnen.⁴⁵ Ämnen som skulle kunna uppfattas som känsliga, besvarades med hjälp av enkäten med öppna frågor. Med enkäten fick jag svar på föräldrarnas yrke, vilken utbildning eleverna skulle söka och vilket yrke de önskade sig i framtiden. Detta visade sig vara ett bra tillvägagångssätt.

⁴⁴ Kjaer Jensen, Mogens (1991) Kvalitative metoder i anvendt samfundsforskning s. 93

⁴⁵ Kjaer Jensen, M (1991) s. 94

Mitt urval byggde på att jag ville träffa elever som kom direkt från grundskolan. Jag är intresserad av skolerfarenheterna och därför är närheten i tid till den obligatoriska skolan viktigt. Jag uteslöt eleverna på IVIK på grund av att de flesta eleverna i dessa klasser hade en kort eller ingen erfarenhet alls av den svenska skolan. Jag ville gärna träffa elever som kombinerade skolarbete med praktik, eftersom de då kunde reflektera och jämföra praktikens arbetslivserfarenheter med tillvaron i skolan. Rektorn utsåg en kontaktman på skolan och hon kontaktade elever efter mina önskemål.

4.2.1 Utförandet och bearbetningen av förstudien

När jag träffade eleverna för första gången försökte jag skapa en förtroendefull relation. Jag beskrev också varför man skriver en uppsats och vilka som vanligtvis läser den. Jag poängterade för deltagarna att de skulle få vara anonyma. Det är nödvändigt att man väger sitt eget intresse för ny kunskap mot kravet att intervjupersonerna ska förbli anonyma.

Magleskolan är en liten skola och jag har därmed hanterat informationen om eleverna varsamt. I arbetet kommer t.ex. elevernas namn vara fingerade och jag utelämnar andra faktorer som kan identifiera eleverna. Eleverna var väldigt vänliga mot mig och många visade ett stort intresse för att få vara med i studien.

Dessvärre blev utförandet av gruppintervjuerna inte speciellt bra. Jag lyckades inte fånga den sociala dimensionen, då likasinnade i ett socialt samspel formar och utvecklar sina åsikter. Även om de verkade känna sig trygga med mig och i varandras sällskap kom det aldrig en diskussion till stånd. De svarade på mina frågor, men de svarade ofta en och en. Därmed blev det under perioder individuella intervjuer medan de övriga informanterna blev åhörare. Gruppintervjuerna hade också fördelar. Eleverna ville träffa mig fler gånger och jag tyckte att vi tillsammans skapade en avslappnad stämning.

Jag började med bearbetningen av materialet genom att överföra de bandade intervjuerna till text och försökte sedan se vilka skillnader och likheter som jag kunde upptäcka i elevernas utsagor. I kategoriseringar av andra beskriver människor ofta sig själva och tidigt märkte jag, att det fanns två olika åsikter i hur man förhöll sig till att vara IV-elev. En grupp elever ansåg att alla hade något gemensamt som elever på Magleskolan. Ett resonemang som kortfattat kan beskrivas så här: *alla som läser på IV har något problem med skolan och det grundas i allt från begåvningsmässiga orsaker till svårigheter i skolans sociala miljö*. Eleverna med denna åsikt tycktes inte ha svårt att låta sig bli definierad i en kategori utan det var snarare ett sökande efter att göra sig själv lik andra. I två av gruppintervjuerna möttes förklaringen med

misstro. Det var elever som gick i polemik mot den kollektiva beskrivningen av IV-eleven och beskrev istället eleverna på Magleskolan som en ovanligt brokig samling ungdomar. De verkade inte vilja tillhöra ett kollektiv och avskydde tanken på att jämföra sig med varandra. Dessa elever ansåg sig inte heller ha några problem att lära sig eller vara i skolan. Jag började nu fundera på om inte det individuella programmet innehöll två typer av elever: dels grupporienterade elever och dels elever med ett mer individualiserat tankesätt.

När jag tog fram enkätresultatet fann jag att de som var de ivrigaste förespråkarna för de grupporienterade eleverna oftast hade arbetarklassursprung och de individorienterade eleverna hade någon av sina föräldrar i ett akademiskt yrke.

4.3 Urval och utförande av de individuella intervjuerna

Jag hade som avsikt att intervjua sex elever. Jag hade träffat 18 elever under de tre gruppintervjuerna och det hade varit ungefär lika många killar och tjejer. Tendensen att det fanns två olika elevgrupper styrde urvalet. Jag valde strategiskt ut tre elever från varje förväntad grupp.

De individuella intervjuerna utfördes dels i skolan och dels på ett kafé i Lund. Intervjuerna varade mellan 45 minuter och en och en halv timme. Den första fasen efter intervjusituationen bestod i att överföra bandintervjuerna till text för att få hela materialet samlat. Allt som sades skrev jag ner ordagrant, eftersom jag ville försöka behålla talspråket i de citat som skulle användas. Ordval och språk är ett sätt att beskriva ungdomarna på ett verklighetsnära vis.

Tillvägagångssättet för analysen var att ställa frågor till materialet. Till en början försökte jag analysera det mest konkreta och karaktäristiska med elevernas skolerfarenheter. Det kunde vara frågor som: Hur framställer eleverna sina gamla skolor? När började skolan uppfattas som tråkig eller jobbig? Vad är det som eleven själv vill lyfta fram som orsak till de låga betygen? Vad anser de om lärarna på Magleskolan? Hur resonerar de när de ska välja till gymnasieskolans nationella program?

4.4 Kategorier och typfall

Jag hade tidigt i studien uppfattat två grupperna av elever, individorienterade och grupporienterade, som ofta hade skilda attityder till skolan, klasskamraterna och framtidsplanerna och som också visade sig ha olika klasstillhörighet. Jag valde att inför

analysen dela upp eleverna i dessa två kategorier. Kategorierna presenteras med hjälp av tre elevfall vardera. Givetvis finns det skillnader mellan eleverna i varje kategori, eftersom det är individer med olika livshistorier och skolerfarenheter. Initialt visade de två elevgrupperna olika grunder för organiserandet av skolan och framtiden. Kategorierna var den första utgångspunkten för analysen. Därefter kom varje kategori att undersökas mot det empiriska materialet och mina teoretiska utgångspunkter. Jag ville undvika att binda mig till de två kategorierna i analysen och försökte hela tiden se aspekter av elevernas agerande som inte passade in i kategoriseringen.⁴⁶ Mina teoretiska utgångspunkter var till stor hjälp, eftersom de beskriver en mångfald perspektiv. Vidare försökte jag kartlägga nya teman som kunde vara av betydelse för hur eleverna på Magleskolan beskriver sin verklighet.

⁴⁶ Ehn, Billy & Löfgren, Orvar (1982) *Kulturanalys* s. 67

5. De grupporienterade eleverna

5.1 Jocke – och det motkulturella gänget

”Räckte jag upp handen så tog alltid läraren någon annan. Jag vet inte varför, men de trodde väl att jag skulle säga något kaxigt.”

Jocke är 17 år och bor i en by utanför Lund. De senaste åren har varit tumultartade. Han har varit tvångsomhändertagen av socialförvaltningen och inskriven på ett ungdomshem. Historien bakom dessa händelser har varit att Jocke och det gäng han tillhörde var de drivande bakom kaoset och våldet i den lilla byn. Gänget gick på samma grundskola och tiden där bestod mest av bråk och rektorssamtal. Socialförvaltningen och polisen splittrade gänget vilket fick till följd att Jocke idag är ganska ensam i sin by. Han är glad över sin tillvaro på Magleskolan och försöker tillbringa mycket av sin fritid på fotbollsplanen.

5.1.1 Kampen om skolan

Jockes gäng hade stor talang i att sätta ruljans på hela skolvardagen. Till en början var brotten mot skolans skötsamhetskultur små men det accelererade och ganska snart blev de skolans största fiender. I Trondmans analys skulle Jocke tillhöra känslstrukturen ”att inte vara förstådd”.⁴⁷ Det var den avståndstagande motkulturella strategin som härskade. Jocke beskriver gängets framfart och skolrepresentanternas bemötande på följande vis:

Jocke: Det blev ofta kaos, det var ju så klart inte alltid meningen men det blev ofta så. På nått sätt blev det alltid så, det slutade alltid med att vi kom till rektorn. På mellanstadiet kastade man snöboll, men sen blev det ju värre när vi började slåss på högstadiet...dom tyckte inte om oss. Lärarna tyckte inte om oss, eleverna var rädda och gick in och klagade på oss så fort vi kom... Jag backade upp mina kompisar rätt så mycket, i och för sig backade alla upp varandra. Om någon kom i trubbel så backade alla upp kompiserna. Kom en lärare och klagade för mycket så backade vi upp han direkt så läraren liksom tystnade.

Johan: Så lärarna försökte komma och stävja er i skolan?

Jocke: Ja, det blev ju så och i nian anslöt jag mig bara till mina kompisar, jag var bara tillsammans med dom. Skolan kändes tråkig, det var bara tillsägelser eller nått så det blev bara tråkigt. Jag kunde inte ens gå på toa utan att lärarna gick med mig. Det var helt omöjligt där då.

Maktkampen mellan gänget och lärarna var en central del i skolvardagen. Gängets opposition gick ut på att försöka förhindra en fungerande skolkultur medan lärarna svarade med att avskärma gänget från den ordinarie skolverksamheten. Korrigeringsförsöken bestod i kunskapsgraderade grupper och kontroll över gängmedlemmarnas rörelse i den fysiska miljön. Willis menar att motkulturen är informell och gängets opposition strävar efter att skaffa sig symboliskt och fysiskt utrymme från skolan och dess regler. Målet för motkulturens medlemmar är att beseгра institutionens främsta syfte: ”att sätta eleverna i arbete”.⁴⁸ Ett medel för motkulturens medlemmar kan vara att lämna sina lektioner och glida runt i skolans lokaler för att vinna symbolisk frihet från skolans krav. Lärarnas försök att motarbeta detta agerande skulle kunna vara en förklaring till varför Jockes lärare följde honom till toaletten. Kampen om kontrollen över skolan blev så ambitiös att även toalettbesök uppmärksammades som ett potentiellt hot mot ordningen i skolan. Skolans korrigeringsförsök är en viktig del i gängets motkulturella existens. Grunden i all antiskolkultur är att försvara sig mot auktoriteter, dvs. skolans representanter. När skolan försöker korrigera det motkulturella agerandet utmanas gänget och det gäller för motkulturen att svara med egna strategier som räddar dem från skolans omvandlingsprojekt.⁴⁹ Motkulturens strategier strävar efter att visa auktoriteterna i skolan att kontrollen över skolvardagen bestäms av dem. För Jockes del blev de kunskapsgraderade grupperna i engelska brytpunkten i kriget om skolvardagen. Han förstod att gänget var på väg att bli de verkliga förlorarna. Han uttrycker det på följande vis:

Vi blev faktiskt placerade i en egen grupp på engelskan. Det gick åt helvete, kan man ju säga. Alltså det gick inte alls bra. Vi gjorde ingenting asså och vi hade fyra lärare, dom orkade inte med oss. Och det vi gjorde, vi tittade på film, engelska filmer.asså man kände ju sig lite utpekad. Jag kan ju förstå att asså skolans synvinkel, ja om man inte sköter sig så måste man ju göra nått så de andra får lära sig osså. Men samtidigt borde man ta itu, med varför vi var så stökiga, men det blev ju aldrig så.”

⁴⁷ Trondman, M (1999) s. 384

⁴⁸ Willis, P (1983) *Fostran till lönearbete* s. 73

⁴⁹ Trondman, M (1999) s. 364

Det kulturella avståndet hade nu blivit regelfäst i skolan och den sociala identiteten blev tydlig för Jocke och hans kompisar. Nu hade lärarna helt slutat att se gängets potentiella möjligheter i skolan. Skoltillvaron delades nu helt upp i ”vi” och ”dom”. Gänget är: ”vi” som inte skall gå i skola, utan den är till för ”dom” andra eleverna. Banden i gänget förstärks eftersom de vantrivs i skolans kultur, men trivs i motkulturen.

5.1.2 Ett instrumentellt utbildningsperspektiv

Erfarenheterna av skolan tillsammans med de andra killarna i gänget har fortfarande betydelse för Jockes skolplaner. Den sociala identifikationen visar sig i beskrivningen av utbildningssystemets elevunderlag. Det är en accepterande underordning. Enligt Jocke finns det dels en grupp elever som lär sig snabbt och dels en grupp som har svårt att lära sig och som därmed inte passar in i skolan. Själv tillhör han den sistnämnde gruppen och det är samma grupp som för merparten av hans klasskamrater på IV. Eleverna på Magleskolan förenas alltså bakom samma princip.

Detta får betydelse i Jockes utbildningsval. Enligt Trondman får bäraren en stark känsla av att ”vi” ska välja det som är till för ”oss” i relation till ”dom”⁵⁰ Även om Jockes själv väljer sin framtid, bör uppfattningen om den egna förmågan sättas i relation till skolerfarenheter och sociala villkor. I Jockes fall blir konsekvensen att han kommer välja att utbilda sig till ett arbetarklassyrke. Ett studieförberedande program skulle han enligt egen utsago inte klara av. Han vill i framtiden arbeta praktiskt och tycker därför att Hotell och Restaurang programmet är ett bra val. För IV-eleverna nationellt är just HR-programmet ett av de vanligaste utbildningsvalen bland killar.⁵¹ När Jocke beskriver detta program skiljer han mellan det som han kallar skola och dvs. de teoretiska ämnena och det praktiska som är karaktärsämnena. Om Jocke inte skulle lyckas komma in på det nationella programmet söker han sig till ett lärlingsprogram med inriktning mot kockyrket. Lärlingsprogrammet tilltalar honom eftersom det är mer praktiskt arbete och mindre skola. Han beskriver det på följande vis:

”Jag vill utbilda mig på HR, men om det inte skulle gå, hoppar jag på ett lärlingsprogram. Då får jag hålla på med det jag vill....kock. (...) Det verkar faktiskt nästan bättre, för då jobbar man sig till att bli kock, alltså man blir något. Här måste man kämpa för betyg först och sen utbilda sig. På HR blir man inte kock förrän man gått utbildningen och sen jobbat ute i två år.”

⁵⁰ Trondman, M (1999) s. 387

⁵¹ Hultqvist, E (2001) s. 98

Utbildningsperspektivet är instrumentellt för Jocke, eftersom den inte i sig verkar ge något. Syftet är istället att utbildning skall leda till en formell examen och därefter ett jobb. Att gå i skola är ett tvång och det verkar nästan som om han måste hålla sig i bänken för att inte trilla av – för gott.

5.1.3 Skoltillvaron på Magleskolan och framtiden

Vetskapen om att det fanns elever med samma bakgrund som han själv kändes oroande när Jocke kom till Magleskolan. Han var rädd att grundskolans härjningar skulle återupprepas. Även om han ser tillbaka på tiden med sitt gamla gäng med en viss förtjusning vill han inte hamna i samma livssituation än en gång. Det är en splittrad känsla som han bäst beskriver själv:

”Det finns ju en lite sådan där längtan att komma ut till sina kompisar igen, den går väl förhoppningsvis över, det kommer nog inte sitta i permanent.”

Oron att falla tillbaka i gamla vanor beror på att Jocke idag har en helt annan skolvardag. Den nya handlingsstrategin i skolan är att vara skötsam. Syftet är att om man sköter skolan kommer man få ett arbete. Tillvaron på Magleskolan har blivit helt annorlunda än vad han själv hade räknat med. Han hade låga förväntningar på skolan och på sin egen förmåga att lyckas med skolarbetet. För att understryka skillnaderna har han till sin egen stora förvåning blivit vald till elevkårsrepresentant. Med tanke på hans tidigare erfarenheter och handlingsstrategier i skolan är detta anmärkningsvärt. Han tar förtroendeuppdraget på största allvar och vill arbeta för att alla ska kunna trivas på Magleskolan.

Han har idag mycket positivt att säga om sin nya skola: Skolan har en väldigt trevlig social miljö, lärarna ger alla elever en chans och elevernas har ett stort medbestämmande över sin studiegång. Det är första gången som han har känt att lärarkåren lyssnar på hans åsikter. Jocke har fått tillbaka sin tillit till skolans representanter, stärkt sin egen självtillit och motivation för framtiden.

5.2 Camilla – en före detta fängelsekund

”Vi kör rundor med bilen, en Volvo. Nä, nu är det visst en Golf, men det är fetestereon i den, så vi spelar för halva byn. Det är mycket raggartyp man gör. I Lund brukar vi också köra. Raggarrundan går mot torget, McDonald’s, ner mot Spyken, ner mot stationen och runt. Du vet! Och ibland brukar vi titta på racen nere vid hamnen i Malmö, det är ganska kuligt.”

Camilla är en 18-årig tjej som haft det trassligt mellan varven. Just nu bor hon inte hemma hos sina föräldrar. Hon har arbetarklassursprung och hennes mamma och pappa jobbar eller har jobbat som industriarbetare. Camillas yrkesdröm är att arbeta med barn på barnakuten. Hon vet att vistelsen på ett sjukhus kan vara långtråkig. Hon beskriver sig själv som väldigt barnkär och ser just detta intresse som sin största talang. I framtidsplanen ingår en flytt tillbaka till sin by. Hon vill bo nära sina väninnor och vara ett stöd för dem som har blivit mammor.

5.2.1 När skolan har blivit ett fängelse

Under hela sin skolgång har Camilla försökt att slippa gå i skolan. Skälen till detta har varit årtal av mobbing och den påtagliga känslan av att skolan är tråkig. Camilla beskriver detaljerat sin uppfinningsrikedom av strategier för att slippa gå till skolan. Hon lurade ofta föräldrar och andra närstående personer i sin omgivning enbart för att inte tvingas återvända till den skola som i hennes ögon var som ett fängelse:

”ass., dom var ju bara jobba, jobba, jobba, jobb. Jobbade man inte och satt och pratade så fick man kvarsittning. (...) Jaha, trevligt det här var, inte alls eller så, man kände liksom att här hör inte jag hemma liksom. Jag har aldrig fått chansen att slippa skolan för det har alltid varit någon som fått iväg en. Och kom jag inte till skolan, så kom skolan och hämtade mig. Det kom lärare och knackade på dörren, - Varför är inte Du i skolan? – Jag pallar inte, det gick dåligt på provet, det är tråkigt! Då sa dom kommer inte du nu så kommer kuratorn och hämtar dig med bilen. Både kuratorn och rektorn. Då hade jag skolplikt, var tvungen att vara där.

Strategin att skolka för att slippa skolan var i det närmaste verkningslös eftersom hon hade skolplikt. Inte sällan framfördes det krav från skolan att hon måste infinna sig på lektionerna för att inte bli av med sitt studiebidrag.

Persson menar att skolplikten formellt innebär ett obligatoriskt tvång att tillgodogöra sig en utbildning. Men i realiteten innebär tvånget att eleven ska vara i skolan. Detta är inte detsamma som att bli utbildad, eftersom det då krävs en viss form av samtycke från elevens

sida. Skolplikten är ett objektivt tvång för alla barn upp till 16 år.⁵² För vissa elever, däribland Camilla, är skolplikten ett subjektivt tvång eftersom hon upplevde skolan som något främmande. Tillvaron på skolan blev således en social konstruktion av ett fängelse.

För att slippa lärarnas tjat och skolans hot om att dra in studiestödet, bytte Camilla handlingsstrategi. Istället för att skolka började hon avskärma sig från undervisningen. Hon satt bara med på lektionerna utan att engagera sig. Kärnan i strategin var att framträda som fysiskt närvarande men inte mentalt mottaglig. Hon gjorde sig på detta vis ointaglig för skolans korrigeringsförsök. Även plikten att tillgodogöra sig en utbildning blev verkningslös och det var således ett motstånd mot hela skolans intellektuella verksamhet. ”Att göra sig osynlig” är ett individuellt motstånd som Trondman menar är vanligt bland unga kvinnor på högstadiet. Skolan har svårt att möta detta beteende och eleverna uppmärksammas sällan utan försvinner bakom skolkare och andra motkulturella elevgrupper.

Camilla tillhör den känslöstruktur som Trondman kallar ”Att inte bli förstådd”.⁵³ Hon har en social distans till skolan som grundas av känslan att inte höra hemma i skolan. Skolkulturen har inte kunnat förankras i hennes verklighet.

5.2.2 Hur man får ett jobb

Camilla har liksom Jocke en kollektivistisk förklaring till varför hennes klasskamrater läser på det individuella programmet. ”För många är skolan helt enkelt bull, så därför hänger dom inte med.” Det är något mer eller mindre naturligt att misslyckas med skolan och det är en inställning som underlättar tillvaron på IV-programmet. Den sociala identiteten med vännerna i raggargänget är ett stöd när skolan och framtidsplanerna känns oövervinneliga:

”När skolan känns tråkig och bull, så brukar dom stötta mig. – Tänk på oss, vi har jobb nu. Vi var också tvungna att överleva skolan för att komma hit. Dom är ett stöd och vet mycket, som jag inte gått igenom än.”

Camillas erfarenhetsutbyten med sitt gäng är en reflexivprocess, som är viktig för att se den egna möjligheten. För henne är det viktigt att som sina kompisar få ett jobb, försörja sig och bli vuxen. Hennes avståndstagande strategier har i likhet med Jocke förbytts mot en skötsamhetens strategi. Det är hennes egen erfarenhetsvärld som är utgångspunkten i planerandet av vuxenprojektet. Hennes mål är att arbeta med sjuka barn och det bygger på

⁵² Persson, A (1994) s. 88

⁵³ Trondman, M (1999) s. 373

hennes egna patienterfarenheter. Vägen mot arbetslivet är inte helt enkel och hon beskriver sin egen roll på följande vis:

” Jag ska klara det! Jag ska göra allt för att klara det, om jag så ska ta studielån och allt vad det heter så ska jag klara det. (...) Utbildning är viktig, den är skitviktig, har du ingen utbildningen så får du inget jobb, utan jobb så får du inga pengar och utan pengar kan du inte försörja dig. Man måste kämpa. Livet dansar inte fram för sig själv. Det går inte att tänka att andra fixar jobbet åt mig. Det är jag som får jobba, det är jag som får fixa jobbet, det är jag som ska få utbildningen. Då kan inte jag sitta på röven och inte göra ett skit. Det är ju en jobbig situation, men tar man sig inte igenom det, så klarar man inte livet.

Hennes utbildningsperspektiv är instrumentellt, det finns inget värde i utbildningen i sig, utan den skall leda till ett yrke. På så vis finns det också ett inbyggt tvång i att utbilda sig. Camilla är medveten om arbetslösheten som ett hot. Men det är hennes eget ansvar att ge sig själv goda livschanser. Herzberg⁵⁴ har gjort en studie av arbetslösa ungdomar och han beskriver att det är vanligt att ungdomar individualiserar samhällsliga problem. Att lyckas integreras på arbetsmarknaden betraktas av många ungdomar som en fråga om vilja och bygger på föreställning att man måste vara skötsam och initiativrik. Men i denna form av individualisering finns det ett kollektivt öde för de andra ungdomarna som inte vill leva under det egna ansvaret. De drabbas av en självförvållad arbetslöshet. När jag lyssnar på Camilla slår det mig att: vad händer om hon inte lyckas med sin arbetslivsdröm. Får hon då en självförståelse av att inte duga i samhället?

5.2.3 ”Att sitta och gaffla” i skolan och på praktiken

Camilla ser bara fördelar med att gå på Magleskolan. Hon trivs med de flesta i klassen och har fått många nya vänner. Camilla tycker om att sitta med sina vänner och prata eller som hon själv uttrycker det ”sitta och gaffla”. Tidigare hade hon inga erfarenheter av att skolan kunde vara rolig. Hon anser att allt lärande måste utgå ifrån att det är roligt för annars finns det ingen möjlighet att orka med skolan och även i detta sammanhanget är gafflandet en nödvändig ingrediens:

” Det är första gången som jag har kul i skolan, jag trivs jättebra och vi har roligt samtidigt som vi lär oss. Det kan ju inte bara vara plugga, plugga, plugga för den största anledningen till att

⁵⁴ Herzberg, Fredrik (2001) ”Så för mig själv oroar jag mig inte” Ur Bunar, N och Trondman, M (red) från antologi: *Varken ung eller vuxen*. s. 385ff

eleverna kommer hit är ju att dom tycker inte om skolan, asså en riktig skola. Man sitter och gafflar och har kul på lektionerna men samtidigt lär man sig nått. (...)Det är ju samma som med praktik, man pratar och har kul och lär sig.”

När hon började praktisera märkte hon att det var enkelt att umgås med de vuxna yrkesarbetande kvinnorna. Gafflandet blev här ett alternativt och mer moget beteendemönster till skolans skötsamhetsideal. På praktikplatserna kunde hon sitta och ”gaffla” med arbetskamraterna, samtidigt som hon utförde sitt arbete. Camilla visade för sig själv att hon fungerade bra på arbetsplatsen och hon har gjort det genom att vara sig själv och inte med hjälp av några skolkunskaper.

5.3 Tobias - en slagskämpe som vill jobba på bygge

”Jag var ju en bråkstake på skolan och jag hade dåligt rykte, eftersom jag ofta kom i bråk med dom som mobbade mig och dom som jag mobbade. Jag hamnade liksom alltid i en massa skit.”

Tobias är 17 år och han har ett stort intresse för rugby. Det är ett intresse som också förändrade hans situation i skolan. Under grundskolan var han mobbad eftersom han hade ett temperament utan dess like. Ett gäng på skolan utnyttjade detta och det blev ofta bråk. Mobbarna blev sedermera Tobias kompisar när de tillsammans började träna rugby. Idag tillbringar han mycket tid framför teven eller datorn. Han tycker om att lyssna på film och musik och är enligt egen utsago en riktig ”allätare”. Framtiden ser Tobias inom byggbranschen. Han har alltid gillat att snickra och bygga kojor och för tillfället praktiserar han på ett byggvaruhus.

5.3.1 Att läsa med likasinnade

Att börja på Magleskolan har aldrig varit ett misslyckande för Tobias. Hans närmaste omgivning har inte reagerat i speciellt negativa termer. Pappan menar enligt Tobias, att det är synd att han har fått slösa bort ett extra år på skolan. Men det verkar mer vara som om pappan är kritisk mot hur skolsystemet rekryterar snickare än hur Tobias sköter skolan. Själv tycker Tobias att det är skönt att få ett år extra för att ”slappa” och läsa upp några betyg.

Tobias ser praktikplatserna som den största tillgången på Magleskolan. Han praktiserar på ett byggvaruhus där han trivs förträffligt bra. Han tycker att det både är roligt och lärorikt.

Liksom Camilla beskriver han sig själv som socialt mogen och fungerar därför bra med arbetskamraterna på byggvaruhuset. Men gemenskapen med eleverna på Magleskolan är också viktig. Tobias anser att de flesta liksom han själv har haft det jobbigt under grundskolan. De flesta klasskamraterna är i Tobias ögon ”praktiker” och har därför inte fått tillräckligt höga betyg i de teoretiska ämnena.

5.3.2 Skötsamhetens strategi och utbildningsperspektiv

Tobias höll ingen låg profil under sina år på högstadiet. Han ser sig själv som en mobbad kille som senare blev skolans skräck. Under många år nämndes hans namn ofta i samband med bråk. Agerandet i skolan bemöttes liksom för Jocke med korrigeringsförsök. Men till skillnad från Jocke hade Tobias ett förtroende för auktoriteterna i skolan och uppskattade den hjälp han fick:

”När jag var som värst fick jag den hjälp som jag behövde och jag fick sitta för mig själv under vissa lektioner och jag kunde då koncentrera mig på skolarbetet.”

Tobias anser att både Magleskolan och hans gamla skola hjälpt honom till att bli en bättre elev. En skillnad mellan Tobias och de andra grupporienterade eleverna är att han redan under grundskolan valde skötsamhetens strategi. Under den sista terminen försökte han med all kraft höja sina betyg. Det är inte en helt ovanlig att elever ”*lever livet i sjuan och åttan*”⁵⁵ för att sedan i nian försöka lösa problemet med låga betyg. Det är också svårare att lyckas med denna planering idag än för tio år sedan. Skillnaden är att det inte bara krävs ett betygssnitt utan också godkända betyg i kärnämnen: engelska, svenska och matematik. Konsekvensen blev att Tobias höjde kärnämnen samtidigt som flera andra betyg sänktes. Den sammanlagda betygspoängen räckte inte till för att komma in på ett nationellt program.

Tobias upplever de flesta skolämnena som tråkiga och han ifrågasätter mycket av det man ska lära sig i skolan. Han kan se nyttan i de teoretiska kunskaperna som kan vara till hjälp i det praktiska arbetet:

”Kan jag inte läsa kan jag inte vara ekonomiansvarig. Det är knappt att jag kan få ett jobb om jag inte kan läsa. Kan jag inte räkna ut arean så kan jag kanske inte lägga ett golv om jag ska bli byggare.”

⁵⁵ Bunar, N & Trondman, M (2001) *Den levda gråzonens begränsningar och möjligheter*. Ur Bunar, N & Trondman, M (red) Från antologin: *Varken ung eller vuxen*. s. 473

Tobias vill egentligen inte gå i skolan utan ser det mer som något nödvändigt ont. För honom handlar det framförallt om att byta den formella examen mot ett jobb. Det finns ett avstånd mellan skolans verklighet, i sin anpassning till ett kunskapssamhälle, och Tobias verklighet, att liksom sin pappa använda sig av det praktiska arbetet. Tobias trivs bäst när han får arbeta praktiskt med händerna medan skolan enbart intresserar sig för teori. Valet att bli snickare har han gjort för länge sedan och det är en identitet som nästan har gått i arv från fadern.

”Jag vet inte, men jag har alltid tyckt om och hålla på med trä och murbruk och sånt. Alltid tyckt att det varit kul och så arbetar min pappa som rörmokare, inte riktigt i byggbranschen, men jag har varit med honom och tycker det verkar vara kul.”

Under året har han informerat sig kring hur arbetsmarknaden fungerar. Även om han skulle kunna få ett arbete ser han nödvändigheten i att utbilda sig. Tobias menar att man måste ha en utbildning för att inte riskera arbetslöshet eller få en otrygg position på arbetsmarknaden. Rätten till ett arbete kan man inte kräva utan jobbet måste man med egen kraft kämpa sig till. Att utbilda sig innebär inte att man måste inhämta några speciella kunskaper. Däremot måste man vistas i skolan under långa perioder och undvika för dåliga betyg. Till skillnad från Jocke och Camilla ser han inga hot att han skulle kunna riskera att falla tillbaka till den bråkstake som han en gång i tiden var. Skötsamhetens strategi är den enda vägen och kring den ser han inga faror som kan hota hans framtid som snickare. Utbildningsperspektivet är instrumentellt och skoltillvaron uppfattas och accepteras som en förvaring tills vuxenlivet inträder, då betygen kan bytas mot ett arbete.

5.4 Jocke, Camilla och Tobias

De elever jag nu har presenterat har många gemensamma erfarenheter från grundskolan. De har också liknande existensbetingelser med föräldrar i arbetarklassyrken eller i den lägre tjänstemannaklassen och alla tre har vuxit upp på små orter på landsbygden. Mammorna har arbetat eller arbetar som syokonsulent, industriarbetare och vårdare. Papporna är industriarbetare och rörmokare.

De grupporienterade elevernas likartade existensbetingelserna innebär att de har levt under likartade livsvillkor som präglat deras *habitus*.⁵⁶ De uppfattar och hanterar skolan med hjälp av samma princip och de har även stora likheter i sitt planerande av framtiden. På

⁵⁶ Bourdieu, P (1991) Kultursociologiska texter. s. 302f

Magleskolan känner de en gemenskap med de andra eleverna. Det är en gemenskap som grundas i ett avståndstagande till skolan, eller med Camillas ord: *skolan är helt enkelt "bull"*. Skolans innehåll har alltid upplevts som missriktad. De har handlat för att försöka hålla skolan på avstånd och undvika skolans omformningsförsök. Valet av utbildning styrs inte av ett intresse utan de försöker istället finna vägar bort från skolan och framförallt skolans teoretiska inriktning. Det har varit *skoltvungna* elever som uppfattat skolan som ett tvång.⁵⁷

Vistelsen på Magleskolan har inte förändrat existensbetingelsernas betydelse för principen bakom deras instrumentella utbildningsperspektiv. Detta kan exemplifieras med elevernas reflektioner kring praktikplatserna, som inte tyder på att de uppfattar den abstrakta kunskapens betydelse i arbetslivet.⁵⁸ Dessa elever ser oftast inte alls detta samband, i vissa fall är det snarare tvärtom, både Camilla och Tobias påpekar att deras beteendemönster är en social kompetens som är mer uppskattad än deras skolkunskaper. Jockes erfarenheter säger honom att restaurangyrket kräver mer praktisk kunskap än vad utbildningen på ett nationellt program kan erbjuda. Det är bara Tobias som reflekterar över nyttan med teoretiska kunskaper i det praktiska yrket. Eleverna önskar att det fanns fler alternativa utbildningsvägar inriktade mot praktisk kunskap som t.ex. lärlingsprogram.

Valet av nationellt program grundläggs inte alltid av ett intresse, t.ex. när Jocke väljer att läsa till kock är det inte bara ett intresse för mat som styr utan också en uttalad vilja att läsa mindre av de teoretiska ämnena. De har en traditionell syn på arbetslivet och vill helt enkelt ha ett arbete för att kunna flytta hemifrån och bli en del av vuxenvärlden. Man kan väl säga att arbetena följer ett traditionellt könsmönster. Killarna vill bli snickare och kock medan tjejerna vill arbeta inom barnomsorgen.

Den sociala distansen och den medföljande bilden av den egna möjligheten i utbildningssystemet är tydlig. Svårigheterna i skolan tolkas som att de saknar talang, läshuvud eller att de är mer talangfulla i det praktiska arbetet än i det teoretiska. Detta resonemang är den enda tänkbara förklaringen till problemen i skolan och samma sak gäller för de andra eleverna på Magleskolan. Jocke beskrev det som om det är "naturligt" – eftersom det handlar om begåvning. I valet till gymnasieskolans nationella program får detta resonemang stor betydelse: "Vi" som inte är talangfulla i skolan väljer yrkesinriktade program, eftersom de är till för oss, medan "dom" andra begåvade väljer studieförberedande program.

⁵⁷ Persson, A (1994) s.

⁵⁸ Skolverket (2000b) s. 46

5.4.1 Vi trivs på Magleskolan!

Bilden i medierna av IV-programmet, som en värdemätare över skolans förfall eller att de andra gymnasieeleverna i Lund skulle ha en negativ attityd påverkar inte de grupporienterade eleverna. De ser det som normalt att inte lyckas i skolan. I sin närhet har de föräldrar, syskon och vänner som varit i samma situation. Att inte påverkas av mediernas bilder eller omgivningens reaktioner har stor betydelse för deras trivsel på Magleskolan. Jocke, Camilla och Tobias är inte speciellt påverkade av Ziehes individualiseringsprocess.⁵⁹ De orienterar sig istället mot traditionen som finns i den egna föräldrakulturen. Yrkesdrömmen skapas av elevernas egna erfarenheter och skiljer sig inte speciellt mycket från föräldrarnas verklighet. Identiteten säkras också genom att de speglar sig i vuxnas beteenden och ofta med vuxna som de känner en kulturell samhörighet med. Det visar sig i t.ex. Camillas och Tobias möten med arbetskamraterna på praktikplatserna.

Det verkar också vara viktigt med en god social samhörighet för att kunna stå ut med skolan. Alla tre eleverna är mycket tillfreds med den fina stämningen på Magleskolan. I den sociala samvaron ingår också lärarna. Eleverna kräver att kontakten mellan lärare och elever inte bara grundas på det pedagogiska området. De vill bli sedda som personer och kunna ha roligt tillsammans med skolans representanter. Magleskolans pedagogiska modell med bl.a: små klasser och få prestationsmoment uppskattas, eftersom det ger ett större utrymme för en mer personlig kontakt med läraren. Alla tre är överens om att lärarna: ”*verkligen bryr sig om oss*”. För Jocke och Camilla är det första gången de har känt ett sådant förtroende för skolans representanter. De är två elever som har haft sådana miserabla skolerfarenheter att de själva inte trodde att deras skolsituation någonsin skulle kunna förändras, vilket gjorde dem tveksamma till värdet av en fortsatt skolgång. Under samtalen med de grupporienterade eleverna förstod jag vilken betydelse relationen mellan elever och personal hade för Magleskolans verksamhet. Personalen arbetar med kontraktskrivande och andra budskap som är tydliga för eleverna. Eleverna är involverade i kontraktskrivandet genom att de sätter upp målen för sin egen tid på skolan. Tanken är att man ska uppnå ett förtroende mellan personal och elev som är svårt att svika. Giddens beskriver att tilliten till närstående personer, som ett grundläggande psykologiskt behov som ger upphov till att vi känner oss ontologiskt trygga i den materiella och sociala omgivningen.⁶⁰ Det står helt klart att Jocke, Camilla och Tobias inte ser Magleskolan och dess representanter som en motståndare. På Magleskolan känner de tillit till skolans personal och detta har dessutom stärkt självförtroendet i skolarbetet. Alla tre

⁵⁹ Ziehe, T (1989) s. 37f

uppfattar idag skolans personal på ett positivt sätt och känner att det finns personer i deras närhet som vill hjälpa dem att nå sina mål. Elevernas självkänsla och tillit till skolmiljön har vuxit och framtidsplanen att läsa på ett nationellt program upplevs nu som realistiskt. Lindblad skriver också att det finns en tendens att situationen i den nuvarande skolpositionen har störst inflytande på utbildningsperspektivet även om skolerfarenheterna också är viktiga.⁶¹ Skolerfarenheterna har betydelse för hur de grupporienterade eleverna ser på sina egna möjligheter i skolan. De anser att de kan lyckas i de praktiska ämnena och kommer därmed välja yrkesinriktade program.

5.4.2 Skötsamhetens strategi och skolans marknadstendenser

Magleskolan har säkerligen varit delaktig i de omständigheter som gjort att de tre eleverna fortsätter i skolan. Man kan anta att de är på väg att resocialiseras in i det ”ordinarie” utbildningssystemet. I början av analysarbetet tyckte jag att det var besynnerligt att elever som så tydligt avskydde skolan ofta beskrev nödvändigheten av att utbilda sig. En paradox som jag tror hör ihop med situationen på arbetsmarknaden, skolans marknadstendenser och deras nya handlingsstrategi i skolan.

Värdet av utbildning framhålls mer och mer som en förutsättning för möjligheten att få ett jobb. Arbetsmarknaden visar inget behov av att anställa okvalificerad arbetskraft och situationen för de ungdomar som slutar skolan efter nian är oviss. Får man inget jobb blir man ändå registrerad vid ett individuellt program. Alternativet att hoppa av skolan uppfattas därför av de grupporienterade eleverna som en kortsiktig lösning. Tobias hade möjligheterna att börja jobba som hantlangare på ett bygge, men ansåg att det var en alldeles för riskabel framtidsplan. För honom gällde det att utbilda sig för att kunna konkurrera bättre på arbetsmarknaden även under sämre konjunkturer. Även om skolan uppfattades som ett tvång valde han att investera i sitt *humankapital*.⁶² Skolan är inte bara en institution där eleverna lär sig kunskaper utan den tillhandahåller framtida möjligheter i examina, som ska bytas mot ett arbete. På många sätt uppfattar de alltså utbildning som ett nödvändigt ont för att i ett senare skede kunna slippa skolan – för gott.

De grupporienterade eleverna har förstått att den avståndstagande strategin aldrig kommer att lyckas och att det är en strategi som riskerar att göra dem arbetslösa i framtiden. I likhet till den avståndstagande strategin har elevernas existensbetingelser haft betydelse för

⁶⁰ Giddens, A(1996) s. 96

⁶¹ Lindblad, S (1994) s 195f

skapelsen av ett ny handlingsstrategi på Magleskolan, som jag har valt att kalla för *skötsamhetens strategi*.⁶³ Den nya strategin är skapad ur erfarenheten av att skötsamhet är viktigt för att man ska kunna uppträda ”naturligt” i skolan. Magleskolan har inneburit en ny chans i skolan och ett nytt sammanhang. Skötsamhet är för de grupporienterade eleverna det enda kända medel, som kan hjälpa dem att hantera skolan och i förlängningen kunna orientera sig mot framtiden. Följande sammanfattning har jag konstruerat för att beskriva min bild av skötsamhetens strategi hos de tre eleverna på Magleskolan:

Om jag sköter skolan, är allting frid och fröjd, då kommer jag in på en gymnasieutbildning, där jag sköter mig i tre år till, och därefter byter jag min examen mot ett jobb. Motsatsen till att sköta sig, innebär att jag betar mig som i nian: jag skolkar, uppför mig illa genom att jag är ”snackig”, ”bråkig” och/eller ”störig”.

För att lyckas i livet gäller det att lita på sin egen vilja och förmåga att vara skötsam. De verkar vara påverkade av ett individualiserat budskap som bygger på att man själv måste ta tag i sin situation och satsa på sig själv. Eleverna har skilda åsikter på vilket sätt man ska engagera sig i utbildningen. De är framförallt oeniga om hur man ska förhålla sig till prestationsmomentet i skolan. Jocke är den ende av de tre som helt attribuerat pluggandet till sin variant av skötsamhetens strategi.

Den nya handlingsstrategin innebär inte att det är ett helt frivilligt deltagande i skolans verksamhet utan det existerar fortfarande ett tvång. Skillnaden mot grundskolan är att de kan acceptera och hantera tvånget eftersom de idag ser utbildningens nyttoeffekter. På Magleskolan har strategin fungerat bra. Eleverna har idealet att disciplinera sig för att passa in i skolkulturens ideal samtidigt som de är rädda för att inte handla efter detta ideal. Faran består i att de är rädda för att falla tillbaka till de avståndstagande handlingsstrategier som de hade på grundskolan, eftersom den gamla strategin hotar skötsamheten och förutsättningen för att lyckas i skolan. Margareta Norell beskriver skötsamhetsidealet i en studie om ungdomars syn på ruset:

” Skötsamhetens innebörd är länkad till förmågan att styra och ha kontroll över sina

⁶² Persson, A (1996)

⁶³ Begreppet är inspirerat och döpt efter Ronny Ambjörnsson (1991) bok: *Den skötsamme arbetaren*. F.ö. bör det nämnas att skötsamhetsidealet ofta förekommer i skrifter om ungdomar med arbetarklassursprung.

impulser med krav på omedelbar tillfredsställelse. Denna förmåga implicerar att man kan styra sig själv i såväl anpassning och disciplin som i utlevelse och självhävdelse.”⁶⁴

En viktig del i disciplineringen är att eleverna accepterar den förskjutna behovstillfredsställelsen i skolan eller med andra ord, att frukterna av slitet i skolan först kommer skördas efter många år. Till sin hjälp blir eleverna känslodisciplinerade av ett skolsystem med marknadstendenser. Betygen har blivit handelsvaror och eleverna på Magleskolan är beroende av betyg för att komma in på ett nationellt program.

Känslodisciplineringen hänger på detta vis samman med den uppskjutna behovstillfredsställelsen och institutionens makt att göra eleverna utbildningsberoende. Det krävs helt enkelt ett engagemang för att inte i framtiden riskera att sorteras ut till en oviss framtidssituation. Nästa problem är vilken utbildningsväg som är den bästa för att kunna få ett jobb. Det gäller för individen att realisera sina möjligheter på bästa sätt, genom de rätta utbildningsvalen och genom ett rationellt handlande med de egna betygen. Till sin hjälp har eleverna ofta kontakt med en studievägledare, som ger dem information om möjliga utbildningsvägar. Med Perssons terminologi verkar de tre grupporienterade eleverna gått från att varit skoltvungna till utbildningsberoende under året.⁶⁵

Det har förhoppningsvis framkommit att eleverna har ett instrumentellt perspektiv på utbildning. Målet med utbildningen är det centrala medan processen dit uppfattas som oviktig. Ett instrumentellt perspektiv på utbildning är inte ett dåligt tillvägagångssätt i skolan men det krävs också att eleverna är prestationsinriktade. Att eftersträva ytinlärning genom att läsa taktiskt inför proven leder onekligen till utdelning i betyg. Om jag tillåts vara normativ vill jag hävda: att eleverna skulle lyckas ännu bättre i skolan om de införde ”pluggandet” i skötsamhetens strategi. Avslutningsvis tänkte jag kortfattat beskriva fyra punkter som kan sammanfatta Jocke, Camilla och Tobias attityder till utbildning.

1. Utbildning är viktigt eftersom den ger möjligheter till ett arbete och inträde i vuxen världen.
2. Utbildning är gymnasiets nationella program. Grundskolan är skola – eftersom grundskoleexamen inte leder till ett jobb.
3. För att klara både skola och utbildning måste man sköta sig. Att plugga behöver inte ingå i skötsamheten strategi.

⁶⁴ Norell, Margareta (1995) Berättelser om ruset : alkoholens mening för tjugohåringar s. 201

⁶⁵ Persson (1996) s. 279ff

4. "Vi" ska läsa praktiska program eftersom vi inte tycker om teori, utan det är till för "dom" andra som ska läsa på studieförberedande program.

Sammantaget visar de grupporienterade eleverna på Magleskolan tecken på att IV-programmet i Lund lyckats med att bryta skolhatet och möjliggjort en resocialisering till utbildningssystemets nationella program. Det är utbildningsberoende elever som är på väg att bli framtidens: *instrumentellt motiverade lönearbetare*.

6. De individorienterade eleverna

6.1 Emma – som vill bli TV-kändis

Emma är en 16 årig tjej som under grundskolan läst på en skola med fint rykte. Hon har antagligen ett av de högsta betygen på Magleskolan. Detta är inte mycket till tröst, eftersom hon blev underkänd i två kärnämnen.

Fritiden tillbringas i träningslokalen eller med kompisarna från grundskolan. Hennes största dröm är att bli TV-värdinna. Mediadrömmen är för tillfället vacklande, eftersom alla praktikplatser inom mediabranschen varit reserverade för det nationella mediaprogrammet.

6.1.1 Det tappade förtroendet för skolan

Situationen i skolan har istället för skol och andra avståndstagande strategier grundlagts genom sjukfrånvaro. Emmas historia kan beskrivas med hennes egna ord:

”Alltså, jag var väldigt mycket sjuk, jag har astma. Det är där jag har missat rätt mycket och så. Och det var när jag kom till mellanstadiet som de inte tog i tu med mina problem. Jag fick bara hoppa över allting. Så när jag kom upp på högstadiet så blev det skitjobbigt och så gick det som det gick.”

Emma anser att hon under hela sin skolperiod varit motiverad men att dåliga lärare och resurssvaga skolor hindrat henne från att förstå de olika kursmomenten. Hon har tillsammans med sin mamma förgäves försökt få lärarna att uppmärksamma hennes kunskapsluckor. Emma skulle tillhöra känslstrukturen: ”*att inte förstå*” i Trondmans terminologi. Eleverna i denna grupp saknar inte skolmotivation och känner sig i hemma i skolan. De försöker med alla medel se till att skolan fungerar. Restaureringsförsöken är i första hand ett individuellt projekt, eftersom skolans misslyckande riskerar att minska elevernas egna valmöjligheter i framtiden.⁶⁶ Mammans och Emmas restaureringsförsök har även fortsatt under vistelsen på det individuella programmet.

Hennes erfarenheter av skolan har skadat hennes tilltro till både utbildningssystemet och lärare. Magleskolan arbetar för att skapa en god relation mellan elev och lärare som ska ge eleven tillit till lärarens förmåga att överföra kunskaper och i förlängningen en trygghet i

⁶⁶ Trondman, M (1999) s 372

utbildningssystemet. Hennes tillit till skolans representanter har också ökat under året på Magleskolan. Men hennes förtroende för utbildningssystemet är fortfarande väldigt svagt. Hennes misstänksamhet mot utbildningssystemet verkar grunda sig i den maktlöshet som hon kände när hon mot sin vilja blev ”*inskriven på Magleskolan*”. Giddens skriver att individens vilja och förmåga att styra och kontrollera sitt vardagsliv inte längre kan garanteras, eftersom samhällsinstitutionerna kan göra individen helt maktlös.⁶⁷

6.1.2 En tillvaro utan kunskaper, krav eller likasinnade

Före Magleskolan läste Emma på en skola med mycket motiverade elever. Detta var inte oproblemiskt och hon kände press från både lärare och kamrater. Magleskolan arbetar med en social miljö och pedagogisk modell som framförallt ska stödja elever med låg motivation. Ett exempel är att man försöker vara återhållsam med läxor och prov, eftersom det är prestationsmoment som riskerar att skrämja bort elever. Det har mer eller mindre uppstått en kulturkrock när Emma mötte Magleskolans pedagogiska praktik. Hon tycker skolan är kravlös och i det närmaste meningslös. Hon känner sig inte som lågmotiverad och svarar mot Magleskolans pedagogiska modell med nya restaureringsförsök. För Emma gäller det nu att försöka göra det individuella programmet mer likt en vanlig skola.

Emma: Jag tycker det är jättedåligt att vi inte har några prov, det första provet jag hade i matte det var förra veckan, före lovet (påsklovet) och det var mitt första prov! Vi har haft läxor men inget så där stort som man behövt jobba med. Det är dåligt!

Johan: varför är det dåligt?

Emma: Eftersom man inte gör något på lektionerna så tycker jag att man ska ha läxor istället för annars så lär man sig ju inget. Dom säger att alla är på olika plan så om man ger läxor så orkar inte dom dåliga, så hoppar dom av. Då kan dom väl ge läxor till oss som är lite bättre.

Johan: Har du bett om att få läxor?

Emma: Ja, men det går sisådär. Ibland får man, ibland inte.

⁶⁷ Giddens, A (1996) s 96

Elisabeth Hultqvist⁶⁸ berör samma problematik i sin avhandling. Hon menar att den pedagogiska praktiken uppfattas som särbehandlande av vissa elever och konsekvensen blir att dessa elever ser sig själva som ”svaga”. De känner sig segregerade från den vanliga skolan. Hennes förklaring till detta är att den sociala och pedagogiska miljön inte uppvisar de kända tecknen på skola. Hultqvists resonemang stämmer delvis in på Emma. Den pedagogiska praktiken har säkerligen förstärkt Emmas olustkänslor mot Magleskolan. Men omgivningens negativa attityder till IV-programmet och hennes svårigheter att identifiera sig med sina klasskamrater är också viktiga orsaker till att Emma vantrivs. Under gruppintervjun beklagade hon sig inför sina klasskamrater att hon inte hade speciellt mycket gemensamt med dem och att de flesta av hennes vänner läste på Katedralskolan.⁶⁹ Emma har följande bild av vilka som läser på Magleskolan:

”de störigaste personerna, många DAMP-barn, sedan är det de som sitter helt tysta och aldrig säger någonting och slutligen de som är dåliga i skolan. Alla är verkligen jätteolika. Det finns pentor, punkare, kickers och hiphopare, så det är blandat här.”

Avsaknaden av kulturell tillhörighet med klasskamraterna framkommer och uttrycks genom att hon visar på skillnader i livsstilar och i sociala handlingsmönster. Skillnaderna som Emma ser mellan eleverna på hennes gamla högstatusskola och Magleskolan bygger på begreppsparat *anpassning* och *motivation* i skolan. Det är en stor klyfta mellan ”de störigaste” eleverna på IV och de poesiskrivande vännerna från grundskolan. Emma ger uttryck för en social distans och en medvetenhet över den sociala strukturen i samhället. Att skriva dikter är ett kulturmönster som hon direkt kopplar till elever från ”fina” familjer medan att vara ”störig” relateras till resurssvaga grupper. När hon träffar sina gamla skolkamrater vill hon inte berätta för dem att hon läser på Magleskolan. Att läsa på en skola med elever som har låg social status i samhället är ett stort individuellt misslyckande för Emma.

6.1.3 Föräldrarnas utbildningsperspektiv

I början av läsåret var Emma inställd på att läsa det nationella mediaprogrammet. En plan som är vacklande under den andra terminen på Magleskolan. Under en period funderade hon på att hoppa av skolan. Men Emma vet samtidigt att ett avhopp inte realistiskt, eftersom hennes

⁶⁸ Hultqvist, E (2001) s. 187

⁶⁹ Gymnasieskola i Lund med hög status som till största del består av studieförberedande program

mamma aldrig skulle acceptera detta. Emma beskriver sin misstro mot skolan och kraven hemifrån på följande vis:

Emma: Jag tror att jag lär mig bättre om jag är ensam och börjar jobba på en TV-kanal och få lära mig att filma och så. (...) Men sen talar alla om för mig att jag ska gå i skola och lära mig det här och det här.

Johan: Vilka talar om det för dig?

Emma: Mamma och min släkt. Dom är väldigt mycket nu ska du gå i skola och lära dig allt. Utbildning och fint ska det vara!

I Emmas berättelse verkar mamman ha en väldigt viktig roll under hennes skoltid. I slutet av terminen när jag träffade Emma verkade det som hade bearbetat varför inte skoltillvaron blivit som hon velat. Hon hade givet sig själv en förklaring, men inte lyckats finna någon framkomlig väg vidare i livet. Både framtiden och nuet verkar vara problematiska. Hon konfronterar sig själv och sina handlingar, utan att föra dem till en erfarenhetsmässig kontext. Hennes tidigare erfarenheter ger inga lärdomar som hjälper henne i planerandet av framtiden. Richard Sennett skriver följande om den moderna människans krackelerande karaktär:

”Hur kan man avgöra vad som är av bestående värde hos en själv i ett samhälle utan tålmod, ett samhälle helt inriktat på nuet? Hur kan långsiktiga mål uppnås i en ekonomi där man mår om kortsiktiga värden? Hur kan ömsesidig lojalitet och ömsesidig engagemang vidmakthållas i organisationer som ständigt splittras eller ideligen omstruktureras?”⁷⁰

Valfriheten som ska infinna sig efter året på Magleskolan börja istället få skepnaden av ett tvång istället för den frihet som hon hade längtat efter. Hennes mamma har gett henne ett tydligt budskap: ”om inte Emma lyckas höja sina betyg ska hon läsa på en skola i England”. Även om förslaget blev mottaget som ett hot, accepterar hon det. Hon vill helt enkelt inte göra sin mamma ledsen. Det verkar som om hennes framtid och utbildningsperspektiv är på väg att bli någon annans projekt. Margareta Nilsson Lindström kallar fenomenet för ett självförnekande utbildningsperspektiv. Självförnekelsen innebär att ungdomen väljer familjens val, även om det är ett val som är mot hennes egen vilja.⁷¹ Nilsson Lindström menar

⁷⁰ Sennett, Richard (2001) *Den krackelerande karaktären* s. 19

⁷¹ Nilsson-Lindström, M (1998) s 126f

att det självförnekande utbildningsperspektivet och flickornas agerande i valsituationen kan härledas till könsocialisation. Det är ett kvinnligt sätt:

”Att inte hävda sina individuella intressen, utan lyssna och vänta in omgivningens synpunkter, att undvika att såra någon och skapa dålig stämning.”⁷²

I många av Emmas resonemang finns en omtanke om att undvika att såra sin mammas känslor. Men det finns också ett tvivel på den egna förmågan och sin egen funktion i utbildningssystemet. Under det individuella programmet verkar det som om hennes bild av de egna möjligheterna har begränsats. Hon har ett mål men vet inte vägen dit. När man inte själv vet hur man skall komma vidare i livet är det enkelt att låta sin omgivning göra valet.

6.2 Maria – vägen mot det glamorösa livet i söder

”Jag älskar att resa. Det är det bästa jag vet att träffa nya människor. Jag tycker att hotellyrket verkar skitkul, har pratat med sådana som jobbat där och dom tycker också att det är verkligen jätteroligt. Jag vet inte, på ett sätt kanske jag lever i nuet, att jag försover mig och så. Men sen, det enda jag tänker på är att jobba på hotell utomlands. Det är det jag lever för, att en dag själv kunna jobba där.

Maria är 17 år och kommer från Lund. Hennes familj sätter stort värde på utbildning och är också själva välutbildade. Maria anser att en bra utbildning är något absolut nödvändigt och betyder att hennes situation på Magleskolan blir extra kvalfylld. På fritiden träffar hon sina kompisar. Just nu är hon engagerad i en nystartad tjejgrupp som kommit till med stöd från fritidsgården i hennes närområde. Hon är också aktiv i skolans elevråd, där hon ihärdigt och med framgång försökt häva ett mobiltelefonförbud. När jag träffar Maria under den andra terminen är hon lite osäker över sin egen skolsituation. Hon har precis kommit hem från en längre vistelse i USA, där hon hälsat på en äldre bror som läser på College. Arbetet i skolan har blivit lidande men att resa är inte bara ett intresse, utan det skall också bli Marias framtid.

⁷² Nilsson-Lindström, M (1998) s 131

6.2.1 Identitetsarbetet i skolan

Under grundskolan gick skolan bra ända fram till åttan. Hon säger nu i efterhand att det blev fel umgänge under de sista åren. Högstadiet bestod av skolk och skolans korrigeringsförsök. Marias strategi under grundskolan var på många sätt avståndstagande gentemot att vara i skolan men aldrig mot institutionens intellektuella verksamhet. Däremot har skolan fått stå tillbaka för hennes egna mål i livet.

I Trondmans termer är hon en representant för det ”*motkulturella bohemeriet*”⁷³ Maria har sökt efter en individuell stil för att bli något speciellt och unikt. I försöken att skapa en identitet tillsammans med sina vänner blev skolan bortglömd. Att misslyckas i skolan var något som Maria trodde var omöjligt och det stämde inte alls in på hennes självbild:

”Jag vet ju själv att jag har sumpat det. Att jag hamnade på IV var ju mitt eget fel. Jo det var ju mitt fel, men jag ville inte gå i skola, jag ville ute och resa och jobba. (...)

Jag trodde att jag var så himla cool och så...det var jag inte, jag skötte inte skolan och hur duktig är man då? Man skiter i skolan totalt och det enda man tänker på är sina kompisar. Okej, det är bra att man tänker på sina vänner, men man måste ändå fixa skolan för annars kommer man ingen vart. Hur jävla smart och duktig är man då?”

Identitetsarbetet har fortsatt på IV-programmet och idag upptar organiserandet av olika resor mycket av hennes tid. Ett av hennes motiv till att inte engagera sig tillräckligt i skolan och som framförallt kommer till ytan i samband med arbetslivspraktiken, är att det tar för mycket tid från hennes fritid.

Engagemangen på fritiden är många och kännetecknas ofta av ett sporadiskt åtagande. Det verkar inte som om Maria vill stanna kvar för länge i verksamheten. En förklaring till detta skulle kunna vara att Maria tillhör den grupp av människor som hela tiden försöker rekonstruera den egna individualiteten och som undviker fixering.⁷⁴ I Ziehes termer skulle Maria vara inne i en *identitetsutprovning*⁷⁵, en process som skulle kunna pågå hela livet om det inte längre går att tala om en av traditionen given identitet. I Marias liv är det inte bara populärkulturella drömmar som påverkat hennes identitetsskapande. Hennes reflexiva förmåga är inte endast, som Ziehe menar påverkat av mediernas budskap utan hon diskuterar också sitt sätt att vara med sin pappa. Därtill finns det också ett starkt ideologiskt tryck från hennes mamma som betonar vikten av utbildning.

⁷³ Trondman, M (1999) s. 366

⁷⁴ Lalander Philip, Johansson Thomas (2000) *Ungdomsgrupper i teori och praktik*. s. 135

⁷⁵ Ziehe, T (1989) s. 36

6.2.2 Skammen över att gå på Magleskolan

Omgivningens negativa attityder till Magleskolan har påverkat Maria. Hon skäms över att hon läser på IV-programmet och känner sig misslyckad:

”Alltså, man skämdes jättemycket när man började här, det gör jag fortfarande. Man skäms för att säga det, man känner sig rätt misslyckad. (...) Jag har det lite svårt med mamma, hon jämför mig jättemycket med storebror. Alltså med henne känner man sig misslyckad. Hon tycker att det är jättehemskt att jag går här. Det känns jobbigt, men man försöker inte att bry sig”

Hennes uppfattning av sina nuvarande klasskamrater är att de är helt individualiserade. Hon vägrar att se något annat gemensamt än att de läser på samma skola. Hon vill inte låta sig bli definierad i en kategori eller tillhöra ett kollektiv. För henne gäller det att gestalta sig själv och andra som individer. Även om hon känner sig annorlunda jämfört med sina klasskamrater tycker hon att det är många som är väldigt trevliga. Den största fördelen med året är också att hon haft möjligheten att träffa människor med andra livsstilar.

Maria är liksom Emma, kritisk till att det aldrig är några prov, samtidigt som hon menar att man inte ska ställa för höga krav på ett IV-program: *”Det är ju egentligen ingen riktig skola”*. Maria anser att kraven är mycket högre på andra gymnasieprogram och det stärker hennes kritik mot många av lärarna på Magleskolan och deras pedagogiska modell. Att läsa på en utbildning som hon anser vara till för dem som har det väldigt svårt i skolan stämmer inte alls in på hennes eget identitetsprojekt. Hon strävar ju efter att lyckas och inte dess motsats.

Sista gången som jag träffade Maria verkade hon givit upp tanken om att hennes skolsituation skulle komma att förändras. Detta visar sig när hon avviker från skolan under en månad för att tillsammans med sin mamma resa till USA. Kanske delar hon mammans åsikt: att IV-programmet inte är till för henne.

6.2.3 Ett ambivalent utbildningsperspektiv

Föräldrarna vill att Maria ska börja på en internatskola till hösten. Deras argument bygger på att Marias skolprestationer blir bättre om hon får ett geografiskt avstånd till sina väninnor. Även om Maria inte är speciellt förtjust över detta förslag, förstår hon argumentet och ser internatskolan som en möjlighet till att kunna förverkliga sin dröm. I slutet av terminen känns tillvaron än mer osäker:

”Men det är inte säkert att jag kommer in på internatet heller, man har en jävla press på sig och jag har ju sumpat det här. Jag skulle ju höja mig, det har jag inte gjort nu (...) skulle ta tag i skolan, men det har jag inte gjort, skulle haft gymna en gång i veckan på min gamla skola, men det har jag inte. Och SO:n som jag har som tillval, den är på morgnarna så jag har inte kommit upp. Okej, det har alltid varit så, men jag försökte i slutet av förra terminen och lite i början av denna, men nu har det blivit dåligt igen...jag orkar inte mer ”

Marias arbetsmotivation i skolan är låg och detta förstärker hennes skuld och skamkänslor inför sina föräldrar. Hennes självkänsla börjar nu vackla och det finns en obearbetad inre oro. Enligt Sennett är det vår tids tabu att misslyckas. Efterverkningarna för individen av ett misslyckande är en oklar och förvirrad upplevelse.⁷⁶ Drömmen om att kunna bli chef på ett hotell utomlands är avlägsen och hon befinner sig i en situation, där drömmen definitivt kommit i konflikt med verkligheten.

Under de två terminerna som jag träffade Maria förändrades hennes sätt att värdera utbildning. Första gången verkade hon ha ett kunskapsintresse och ett mål att med hjälp av utbildning kunna förverkliga sig själv och sina intressen. Kunskapsintresset hade under den andra terminen försvunnit och skolan började allt mer upplevas som ett tvång och det gällde främst att disciplinera sig för att komma upp på morgnarna. Utbildningsperspektivet är ambivalent.

6.3 Mattias – har en dröm att bli webbdesigner

”Varför ska man skynda sig när man ändå har 80 år till att fylla ut?”

Citatet ovan är en förklaring till varför Mattias som är 17 år inte stressar, när han går till bussen. Men när det gäller framtiden har han planerat för många år framåt. Strategien utgår från vad han själv tycker är intressant och han motsätter sig sin pappas idé om att utbilda sig efter arbetsmarknadens behov och jobba för att betala skatt till staten. Hans pappa har en hög utbildning, som han har fått genom en mängd kurser efter avslutad officerskarriär. Mattias känner sig inte speciellt motiverad att anpassa sina studier till någon annan än sig själv. För övrigt så har Mattias inte speciellt höga tankar om varken stat eller arbetsmarknad. Han drömmer om att få arbeta självständigt, med sin fantasi och sina egna tankar. Jobbet ska inte vara stressigt. Paradiset vore att få arbetsuppdrag på några månader utan kontakt med några

⁷⁶ Sennett, R (2000) s. 165ff

medarbetare. Arbetet skulle kunna utföras hemma i bostaden där stereon liksom idag skulle spela Bob Marley på högvarv under alla dygnets timmar.

6.3.1 Det stora avståndstagandet

Att Mattias hamnade i Lund och på IV-programmet var en konsekvens av att han under sitt sista grundskoleår helt och hållet började ta avstånd från samhället. Skolan var en av de första samhällsinstitutioner som fick känna på avståndstagandet. I samma veva som Mattias hoppade av skolan uppstår en mängd andra problem i livet. Han blev bostadslös efter gräl med båda föräldrarna och bodde under långa perioder hos äldre kompisar och senare även i trappuppgångar. I det totala avståndstagande fanns droger i en subkultur som ställde sig mot delar av samhället. Slutligen ansåg socialförvaltningen att Mattias var tvungen att tvångsomhändertas.

Det hela började när Mattias gick i åttan i en annan stad i Skåne. Han kände sig skoltrött och finner en frizon på järnvägsstationen. Där kunde han sitta i timmar och observera de resande människorna. Enligt Mattias var det en kreativ miljö som inspirerade honom till att skriva noveller i fantasygenren. I nian bryter han definitivt med skolan:

”Sen i 9: an så stegade jag in i skolan och förklarade för mina lärare att jag inte tänker gå i skolan för jag tycker inte det är roligt. – Nämen, det måste du! Så är lagen, sa dom. Det bryr jag mig inte så mycket om, sa jag. Utan jag kommer inte hit, så är det bara, jag kommer att få gå IV sen.”

Mattias har därmed ett av de lägsta betygen på hela skolan. Det enda slutbetyget från grundskolan är ett VG i bild. Han tyckte om ämnet bild i skolan och valde därför att närvara under dessa lektioner.

Det var aldrig ett intellektuellt förkastande av skolan. I Trondmans termer var han i likhet med Maria en representant för ”*det motkulturella bohemeriet*”.⁷⁷ Mattias har ett stort intresse för samhällsfrågor, musik och litteratur. Han har upplevt att hans intressen och möjligheter inte kommer till sin rätt i en skola som enbart intresserar sig för att lära ut engelska, svenska och matte. På många sätt kan man ser Mattias som helt friställd från traditionens krav. Brottet med familjen har varit totalt och det har funnits en vilja att skapa ett eget livsprojekt utan andras påverkan.

⁷⁷ Trondman, M (1999) s. 366

6.3.2 Magleskolan och vägen till IT-gymnasiet

Handlingsstrategin att lämna grundskolan är okonventionell, eftersom Mattias ser utbildning som en del i det egna självförverkligandet. Även om han inte har fullföljt hela grundskolan drivs Mattias av en slags autentiskt kunskapsörst. Tyvärr har skolan, enligt Mattias endast varit en tävling i betyg och inte en inspirationskälla för kunskapsinhämtning. Pedagogiken och kunskapsmålen på Magleskolan uppfyller inte heller hans föreställning av en kunskapsskola. Han kallar inte heller det individuella programmet för skola. Han ser istället Magleskolan som en informationsspridare, där informationen kommer till användning i de framtida val, som oundvikligen finns i utbildningssystemet. Detta innebär inte att han vantrivs på Magleskolan utan är väldigt glad över kontakterna med personalen och kunskaperna om utbildningssystemet. Att han skulle läsa på ett IV-program var också planerat sedan länge och han har aldrig uppfattat sin situation som ett misslyckande.

Utbildningen på det individuella programmet ser han som ett mellanår och kallar vistelsen för väntetid. Han inriktar sig helt på de nödvändiga kärnämnen. Samtidigt läser han de samhällsorienterade ämnena eftersom dessa intresserar honom. Att bli antagen till ett nationellt program med datainriktning är nästa steg. Möjligheten att skaffa sig konkurrenskraftiga betyg har han givit upp. Tiden räcker inte till och han hoppas därför komma in på gymnasiet genom en *särskild kvot*, som innebär att skolorna har/kan ha vissa platser som inte är styrda av betygspoäng.

Praktikplatserna har varit en besvikelse för Mattias. Arbetsuppgifterna i ett storkök har inte varit relevanta med tanke på vad han vill arbeta med i framtiden. Mattias ser inte praktiken som en del i sin utbildning utan snarare en plats som tar tid från det han vill syssla med. Med ironi säger han:

”En hel del bra grejer har man fått lära sig, bland annat att skiva 40 kilo potatis - det är inte skoj!”

6.3.3 Självförverkligande utbildningsperspektiv

” Det är klart att jag trivs i skolan. Men jag kommer att trivas ännu bättre när jag börjar gymnasiet, i och med att jag kommer få att läsa det jag vill göra och jobba med roliga saker. Det är då man kan satsa som hårdast i arbetet. ”

Till skillnad från många av sina skolkamrater gäller det inte för honom att finna utvägar från skolan, utan finna vägen till rätt utbildning och kunskap. Han föreställer sig också en framtid på universitetet och berättar om de goda möjligheterna med olika datautbildningar.

Mattias söker inte efter en utbildning som direkt leder till ett arbete. Det handlar istället om ett sökande efter en utbildning som kan erbjuda honom ett kunskaps- och bildningsinnehåll. Margareta Nilsson Lindström skriver att ett självförverkligande utbildningsperspektiv kännetecknas av en förväntan av att utbildningen i sig skall ge något till den egna personen. Det är utbildning som en bildningsprocess där de egna intressena styr valen i utbildningssystemet.⁷⁸ Mattias har en kunskapsvilja och frågan blir snarare om det finns någon skola som kan erbjuda honom det kunskapsinnehåll, som han kräver. Persson skriver att kunskapens mening, som varit en central del i skolans verksamhet, hotas av den utveckling som försöker göra eleverna utbildningsberoende. Vad man lär sig kommer således i andra hand, medan det viktigaste blir betygsättningen.⁷⁹ Det är en rationaliseringstendens som orsakar ytinlärning och prestationsinriktning. Med tanke på Mattias skolbiografi var det just denna tendens som utvecklades till vantrivsel i skolan och som delvis föranledde det stora avståndstagandet. Mattias hoppas på en skolverklighet som bygger på fria studier. Han har sökt en utbildning med datainriktning, där det finns möjligheter att läsa på distans. Det är kanske den rätta vägen för Mattias. Han har i alla fall tillfälle att under perioder sitta på landet, långt från sina klasskamrater och lyssna på Bob Marley.

6.4 Emma, Maria och Mattias

Emma, Maria och Mattias har det gemensamt att åtminstone en av deras föräldrar har ett akademiskt yrke. Papporna är byggnadssnickare, datatekniker och företagare inom IT-området. Mammorna arbetar som pedagog, organisationsutvecklare och butiksägare. En skillnad mellan de individorienterade eleverna och den mer traditionella elevgruppen är kunskapssynen. Ingen av dessa elever skulle vilja stryka en teoretisk kurs för att nå sitt mål. De känner sig också på det stora hela hemma i skolan och de låga betygen beror snarare på ett individualiserat identitetsarbete än ett avståndstagande från skolkulturen. Att ”göra sig själv” innebär att det är den egna identiteten som är vägen till ontologisk trygghet.⁸⁰

⁷⁸ Nilsson Lindström, M (1998) s. 83

⁷⁹ Persson, A (1996) s. 279

⁸⁰ Frykman, J (1998) *Ljusnande framtid!: skola, social mobilitet och kulturell identitet*. s. 34

De strävar efter att förverkliga sig själva genom olika yrken, ofta med hög status i populärkulturen. Yrkesdrömmarna är inriktade mot jobb som reseledare, programledare i TV och frilansande webbdesigner. Viljan att skapa sin egen identitet innebär att det ofta föreligger en konflikt mellan föräldrarnas förväntningar och mediernas budskap om hur livsprojektet ska organiseras. Dessa elever är angelägna om att bestämma över sin egen tid.

Huvudproblemet för dessa elever är det individuella programmets låga status i utbildningssystemet. IV-programmet uppfattas i allmänhet som en utbildning för dem som inte lyckas och det är en stämpel som är svår att hantera för alla elever men särskilt problematiskt är det för dem som eftersträvar att vara både vara unika och lyckade. De löper alltså risken att genom särskiljandet till IV-programmet stämplas som misslyckade. Emma, Maria och Mattias har hanterat detta utgångsläge på två olika sätt som har inneburit att utfallet av självförverkligandet antingen begränsas eller bibehålls.

Jag tycker att IV-eleverna: Mattias, Emma och Maria, beskrivit många av de problem och möjligheter som finns i ett individualiseringsprojekt i skolan. Flickorna delar många gemensamma erfarenheter och jag kommer därför att skilja dem från Mattias i den efterföljande delen av analysen. Vi börjar med att se hur flickorna upplevt tillvaron på Magleskolan.

6.5 Föräldrarnas påverkan

Emma och Maria blev IV-elever mot sin vilja. Det var en chock och ett slag mot den egna identiteten när de fick börja på Magleskolan.

Under året på Magleskolan har förutsättningarna för deras livsprojekt förändrats. De ser sig själva som självständiga individer som helt på egen hand vill organisera sitt livsprojekt men det visar sig att de inte är helt oberoende av föräldrakulturen eller den sociala och kulturella tillhörigheten. Detta exemplifieras tydligast med föräldrarnas ideologiska påverkan. Allt började, när flickornas föräldrar fick information om döttrarnas svaga prestationer i skolan och att de riskerade att inte kunna höja sina betyg. Flickornas plats på de nationella programmen äventyrades och de riskerade att få läsa ett år till på Magleskolan. Deras föräldrar är välutbildade och besitter kunskaper om utbildningssystemets möjligheter och tillräcklig kännedom för att utnyttja de vägar som står till buds. Föräldrarna rörde sig naturligt i utbildningssystemet och hindrades inte av den egna kommunens begränsningar. De skapade helt enkelt en alternativ utbildningsplan till det individuella programmet. Internatskola i Sverige eller England var de nya alternativen som uppfattades som de bästa för att stärka

döttrarnas livschanser. Emma och Maria upplevde både för- och nackdelar med föräldrarnas ingripande. Flickornas föräldrar var de enda, som engagerade sig handgripligen i barnens skoltillvaro och de var också missnöjda med att deras döttrar läste på IV-programmet.

6.5.1 Kulturell skam

Flickorna skäms över sin skolsituation. Emma och Maria verkar alltid haft en negativ inställning till att de läser på Magleskolan. För dem är det en utbildning som är till för de som är misslyckade och deras egen vistelse där blir därför ett slag mot självidentiteten. Deras inställning till IV-programmet har sannolikt förstärkts av föräldrarnas och den närmsta omgivningens negativa attityder. När Emma och Maria beskriver skillnaden mellan sig själva och sina klasskamrater hänvisar de till skilda sociala positioner. Enligt flickorna är majoriteten av Magleskolans elever: ”mindre motiverade”, ”DAMP-barn” och ”värstingar”.

Indirekt blir konsekvensen av distinktionen att flickorna urskiljer andras beteenden samtidigt som de upprätthåller en tydlig markering av att uppleva sig olik dem man beskriver. Skillnader i den sociala tillhörigheten framträder när de hänvisar till hur de själva är och hur deras kompisar utanför skolan skiljer sig från klasskamraterna på Magleskolan. I Emmas och Marias fall framträder en social hierarki, där den egna positionen i utbildningssystemet inte stämmer överens med deras kulturella hemvist. När flickorna beskriver skillnaderna mellan sig själva och sina klasskamrater framträder den kulturella skammen. De befinner sig i samma sociala miljö som ”dom” medan deras sociala identitet är ”vi”, som likt väninnorna borde läsa vid ett nationellt program. Den kulturella skammen är som tydligast när Emma och Maria undviker att berätta för gamla klasskamrater om att de läser på Magleskolan och för deras vänners föräldrar.

6.5.2 Frustration

För att kunna förändra sin skolsituation har de identifierat problemet som måste lösas för upprätthållandet av livsprojektet. I flickornas fall måste de höja sina betyg för att komma vidare till ett nationellt program. De misslyckas med sitt mål eftersom arbetsmotivationen sjunker under året på Magleskolan. Under slutet av terminen ser de endast svårigheterna i skolsituationen och slutar att aktivt arbeta för att höja betygen. De blir fångade i nuets svårigheter vilket ökar känslan av att vara misslyckade.⁸¹ Följden av att de inte lyckas

⁸¹ Sennett, R (2000) s. 126

engagera sig i utbildningen leder till skuldkänslor och skamkänslor inför föräldrarna samtidigt som de misstror Magleskolans pedagogik.

Magleskolan uppfattas av flickorna som kravlös. Detta anser de oberoende av att de inte kunnat höja sina betyg. Skälet till detta är skolans pedagogik som till stora delar bygger på att man inte ska utsätta eleverna för press. En skola som inte ger läxor eller prov är inte en riktig skola anser Emma och Maria. Elisabeth Hultqvist (2001) skriver i sin avhandling att den annorlunda pedagogiken av vissa elever upplevs som om skolan förväntar sig mindre av dem än andra gymnasieelever. En särbehandling som tyder på att utbildningen bara är till för ”svaga” elever. Även om både Emma och Maria redan hade denna inställning när de började på IV-programmet förstärker den använda pedagogiska modellen deras eget misslyckande. En skola utan prestationsmoment leder till villrådighet, när flickornas försöker tolka lärarnas avsikter med undervisningen. Emma försöker i ett restaureringsprojekt göra IV-programmet mer likt en vanlig skola medan Maria trööstlöst konstaterar att man inte ska ha för höga krav på ett IV-program. Problemet för flickorna är att de helt enkelt inte får bekräftelse på ett traditionellt skolmässigt vis genom prestationsmoment. De vill helt enkelt visa, för sig själva och för andra, att de kan vara duktiga i skolan.

De grupporienterade eleverna fick bekräftelse och kände sig sedda i de nära kontakterna med skolans personal. En tillitsfull relation skapades mellan lärare och elev. Marias upplevelse är helt annorlunda och hon verkar snarare känna sig maktlös i relationen till vissa lärare. De små klasserna gör det lättare för läraren att upptäcka elever som har behov av hjälp. När en mattelärare upptäcker luckor i Marias kunskaper får hon en mattebok för mellanstadiet. Maria ser inget positivt i hjälpen, hon blir frustrerad och tycker sig bli felaktigt behandlad. Tilliten till läraren minskar, eftersom hon känner sig snuvad på all ny kunskap som de andra gymnasieeleverna får. Emma är betydligt mer positiv till hjälp, som är anpassade för hennes behov.

Flickornas kunskapsintresse förändras under året på Magleskolan. Frustrationen är stor när det gäller skolsituationen. De har helt tappat tron på den egna förmågan och föräldrarnas initiativ välkomnas, eftersom de själva saknar kraft att göra ett utbildningsval. Att läsa ett år till på Magleskolan är otänkbart och då läser de hellre en utbildning som någon annan har valt åt dem. Flickorna känner sig inte längre oberoende av andras handlingar utan snarare maktlösa mellan kraven från utbildningssystemet och föräldrarna. Framtidsdrömmarna har blivit mer problematiska under året på Magleskolan. Marias dröm om att självförverkliga sig genom resor har kommit i konflikt med verkligheten. Framtiden ter sig inte längre oproblematisk och Maria ser den misslyckade skolgången som ett hot mot hennes livschanser.

Den populärkulturella drömmen är det hopp som gör att hon ”överlever” vardagen på Magleskolan. I drömmen finns chansen att hennes situation kan förändras i en framtida kontext. Emma har inte heller kommit närmare mediabranschen under året. Frustrationen över att veta vad man vill men inte veta hur man ska kunna nå sitt mål är karakteristiskt för Emmas försök att planera framtiden.

Det enda som inte har förändrats är handlingsstrategierna i skolan. Emmas restaureringsförsök fortsätter och hon gör allt för att göra Magleskolan mer lik en vanlig skolan. Hon tror att det skulle främja hennes möjligheter att komma in på ett nationellt program. Maria fortsätter med sitt identitetsprojekt tillsammans med sina väninnor, vilket innebär hög frånvaro från skolan. Efter de senaste årens misslyckade skolgång har flickorna inte själva funnit någon framkomlig väg vidare i livet.

6.6 Självförverkligandet

Mattias har till skillnad från flickorna under året på Magleskolan funnit ännu mer näring för att lyckas med sitt självförverkligande. Han är den elev av de tre individorienterade som kan betraktas som mest individualiserad, eller om man vill som en ”outsider”. Han är en avvikare, eftersom han sätter sig själv i en marginalposition när han ideligen orienterar sig bort ifrån sociala sammanhang. Mattias individualiserade tankesätt gör att han inte ens kan beskriva sina klasskamrater. På min fråga, svarade han: *”Hmm.....tyvärr det kan jag inte hjälpa dig med.”* Han ville inte kategorisera de andra eleverna i olika fack. Skälet till att han inte umgås med dem är att de är jämnåriga, eftersom han har uppfattningen att jämnåriga sällan delar hans intresse för politik och datorer. Mattias trivs bra på Magleskolan och det verkar som om det förhåller sig så att ju tidigare och ju mer självklart eleven uppfattar vägen till ett individuellt program som en möjlighet för framtiden desto större blir trivseln. Men om eleven ser vägen till Magleskolan väldigt sent och att vägen dit är styrd av olyckliga tillfälligheter, desto större blir känslan av segregering och utanförskap.

Mattias har ett individuellt bildnings- och identitetsprojekt som han sköter utanför skolan. Han hoppas att bildningsidealet blir tillgodosett i framtiden på ett nationellt program och senare på universitetet. Mot Magleskolan riktar han inga intellektuella krav, därför att IV-programmet enligt honom ska främst fylla hans individuella behov av information om olika utbildningsvägar och godkänt betyg i kärnämnen. Det är alltså inte bildning han är ute efter utan snarare tillräckliga betyg för att kunna finna och utnyttja vägarna till bildningen. Mattias har mycket stort förtroende för skolans personal. Han tycker att han får den hjälp som han

behöver och han exemplifierar detta med att han redan under den första terminen fick tillräckligt med information för att förstå att det nationella mediaprogrammet inte var rätt utbildning. Istället har han upptäckt ett IT-gymnasium med en kursplan som passar hans kunskapsintresse.

7. Avslutning

Jag har studerat elevernas skolerfarenheter, handlingsstrategier och utbildningsperspektiv. I dessa kategorier har jag försökt fånga elevernas upplevelse av sin skolvardag idag, men även hur de har upplevt skolan tidigare och vad de önskar för utbildningar i framtiden. Genom att lyfta fram elevernas upplevelse har jag analyserat sociala och kulturella faktorer för deras utbildningsval.

Ingen av de elever som jag träffade på Magleskolan ville hoppa av skolan och försöka skaffa sig ett jobb. Detta förvånade mig, eftersom det stora flertalet verkade vantrivts i den obligatoriska skolan. Varför vill skolhatare fortsätta i skolan? Det var den första fråga som jag ställde till mitt material. Två olika förklaring fick jag ganska omgående. För det första trivdes de flesta eleverna väldigt bra på Magleskolan. Det är en tänkbar förklaring, eftersom den nuvarande situationen i skolan har stor betydelse för elevens framtida utbildningsval. För det andra talade alla eleverna om nödvändigheten av att skaffa sig en utbildning som en garant för ett framtida arbete. Även denna förklaring har relevans. Utbildning har blivit en allt viktigare förutsättning för att individen ska klara sig på arbetsmarknaden. Skolan och arbetsmarknaden samverkar mer i dagens samhälle än under industrialismens guldålder. Tidigare handlade studier eller inte studier om vilka jobb man kunde få. Idag verkar studier vara förutsättningen för ett jobb.

Det individuella programmet övertog det s.k. kommunala uppföljningsansvarets befogenheter att stödja och motivera en skolsvag målgrupp. IV-programmet är tänkt som en instans i kunskapssamhället och ska därmed i högre grad än sin föregångare försöka integrera eleverna till fortsatta studier. En central tes i diskussionen om kunskapssamhället är det *livslånga lärandet*. Lärande ska bli en kontinuerlig del i varje individs liv och vid varje tidpunkt i livet ska det finnas möjligheter till utbildning och lärande. Det formella utbildningssystemet är grunden men lärandet ska också ske i arbetslivet och i andra sammanhang. Ett livslångt lärande kräver att initiativet till utbildning flyttas från staten till individens eget ansvar. Staten ska genom det formella utbildningssystemet skapa förutsättningar som ger individen lust, motivation och en positiv attityd till kunskap och lärande. I detta sammanhang ska IV-programmet vara en instans som stödjer de individer som inte ser och/eller utnyttjar utbildningsmöjligheterna.

Nu lämnar jag de utbildningsmässiga visionerna för att försöka besvara frågan: *Har det individuella programmet en integrerande eller segregering innebörd för elevens uppfattning av sin position i utbildningssystemet?*

För att kunna besvara frågan måste jag kortfattat redogöra för hur två olika elevgrupper hanterar och förstår de möjligheter och begränsningar som de ser i sin verklighet.

7.1 Att växa som människa

För elevgruppen som jag i arbetet kategoriserat som de grupporienterade eleverna har den subjektiva upplevelsen av vistelsen på Magleskolan stärkt deras position i skolan. Elevernas skolerfarenheter har varit fyllda av konflikter med skolkulturen och kännetecknats av ett svagt förtroende till skolans expertsystem. Tobias är delvis ett undantag, eftersom han har haft en stark auktoritetstro, men han har samtidigt misstrott kunskapscentrering i de teoretiska ämnena. Magleskolans personal verkar på ett mycket övertygande sätt vunnit dessa elevers tillit. Personalen har bidragit till elevernas *ontologiska trygghet* i skolmiljön. En skoltillvaro som präglas av en tydlig struktur, raka budskap och en personal som uppmärksammar och ”ser” eleverna, är receptet på framgången. Tilliten till personalen och tryggheten i skolmiljön har inte bara stärkt relationen till skolan utan också förbättrat elevernas självkänsla – de har helt enkelt vuxit som människor. Skolan är inte längre en makt att kämpa mot utan ses istället som en medspelare. Handlingsstrategien under vistelsen på Magleskolan har varit att uppträda ”skötsamt”. De har accepterat att det är i deras eget intresse att utbilda sig. Eleverna ser utbildningens nyttofunktioner och kan känslodisciplinera sig till att vara just skötsamma och s.k. utbildningsberoende. Magleskolan ses även här av eleverna som en hjälpande hand. När tvånget blir för påtagligt har eleverna möjlighet att gå ut på praktik.

Jag tycker att eleverna har tagit många viktiga steg för att kunna återintegreras till det ordinarie utbildningssystemet. Det står helt klart att de grupporienterade eleverna upplevt att deras individuella möjligheter i utbildningssystemet blivit större under året på Magleskolan. Skolans verksamhet verkar ha uppfyllt elevernas önskemål och IV-programmets huvudsakliga syfte, som är att förbereda eleverna till studier inom de nationella programmen.

Däremot anser jag inte att de ännu är förberedda på ett livslångt lärande, vilket i och för sig är en annan fråga än den jag först försökte besvara. De grupporienterade eleverna är på väg att integreras till utbildningssystemet men det är inte en kulturell fostran till ett kunskapssamhälle utan eleverna bär på samma inställning till utbildning som deras kulturella likar gjorde under industrisamhällets gyllene årtionden. Den största skillnaden verkar vara att eleverna på Magleskolan måste gå fyra år längre i skolan än sina föregångare. Deras instrumentella utbildningsperspektiv förespråkar knappast ett livslångt lärande utan snarare en utbildning med så lite teori som möjligt och ett arbete så fort som möjligt.

Jag tror inte att ett instrumentellt utbildningsperspektiv behöver utesluta ett livslångt lärande. Utan jag hänvisar till att de grupporienterade eleverna varken är prestationsinriktade eller ser lärandet som en viktig del i sin utbildningen. Studie efter studie visar ett mönster i västvärlden där även allt fler välutbildade är arbetslösa.⁸² Det finns titlar, examina och yrkesutbildningar som har bättre förutsättningar än andra, men det är knappast tillräckligt att bara vistas i skolan och sköta sig efter skötsamhetens strategi. Utan man bör också prestera något bra för att få de bästa livschanserna i kunskapssamhället.

Efterverkningen av elevernas miserabla skolerfarenheter har också en begränsande verkan för att de ska acceptera ett livslångt lärande. Jag syftar på deras uppfattning att de inte har någon talang för teoretiska ämnen utan att deras egen förmåga enbart är bunden till yrkesinriktade kunskaper.

Det kan vara en relevant fråga om det överhuvudtaget är rimligt att förvänta sig att det kan finnas någon elev på ett individuellt program som skulle vara förberedda på ett livslångt lärande. Det krävs att individen har rätt attityd till utbildning och vilja till kunskap. De är sannolikt ovanliga, men de finns och i mitt arbete är Mattias ett intressant exempel. Liksom sina skolkamrater, de grupporienterade eleverna, känner han stor tillit till Magleskolans personal och pedagogiska modell. Han trivs i en skola utan för många prestationsmoment, eftersom proven och betygen dödar kunskapsintresset. För Mattias är Magleskolan inte bara en skola utan kanske framförallt en informationscentral för att kunna planera sin framtida utbildning. Det är uppenbart att han upplever sig vara på väg att integreras i utbildningssystemet. Mattias kunskapssyn och individuella sökande efter både identitet och kunskap stämmer väl överens med kunskapssamhällets krav. Jag kan tänka mig att Mattias kommer att stöta på andra problem i framtiden. Hans strävar efter att bevara sin avvikaridentitet, eftersom han inte orienterar sig mot några sociala sammanhang och detta kommer sannolikt i framtiden vara problematiskt i grupparbeten o.s.v. Det är tänkbart att hans sociala kompetens kommer uppfattas som annorlunda och kan bli en begränsande faktor.

7.2 Den begränsande individualiseringen

Emma och Maria upplever ett utanförskap i utbildningssystemet genom att de vistas på det individuella programmet. Under året förändrades deras situation från planeranden av spännande och innehållsrika livsprojekt till ett statiskt tillstånd av frustration som grundas i de senaste årens skolmisslyckande. Deras handlingsstrategier har inte förändrats under året och

⁸² Se. Bla. Beck, U (1990), Bourdieu, P (1991b) Sennett, R (2000)

Flickorna har alltid känt en stor motvilja till att läsa på Magleskolan. Deras tillvaro på IV-programmet var kanske inte oväntad ur ett logiskt perspektiv, eftersom de antingen har ett lågt betygssnitt eller saknar betyg i karaktärsämnen. Chocken kom istället av den subjektiva känslan att: *jag är ju duktig och varför ska jag behöva läsa på ett gymnasieprogram för värstingar och andra misslyckade.*

När krisen på IV-programmet är som störst, griper föräldrarna in och övertar planerandet av deras framtid. Eleverna förlorar sitt upplevda oberoende och känner sig maktlösa inför både föräldrarnas och utbildningssystemets möjligheter att påverka deras framtid. Föräldrarnas kloka råd accepteras får därmed betydelse deras identitetsskapande. Men båda flickorna tar också mediernas budskap och sina väninnor till hjälp i sitt identitetsbyggande. De är alltså individualiserade och reflexiva i sitt identitetsarbete. Den reflexiva förmågan innebär att det är svårt för Emma och Maria att läsa på ett individuellt program som är omsusat av rykten, negativa attityder och låg status. Vistelsen på IV-programmet stämmer helt enkelt inte in på deras självbild. De upplever ett personligtsonligt misslyckande i sin egen position i utbildningssystemet och det är ett misslyckande i relation till deras kulturella och sociala identitet. Därför blir året på Magleskolan ett slag både mot deras självbild och deras självkänsla.

Tilliten till utbildningssystemet är svag och misstron mot Magleskolans personal blir mer och mer påtaglig. Under året förändras kunskapssynen från en prestationsinriktad variant till ett mer ambivalent förhållningssätt. Ibland verkar det viktigt med kunskaper, medan det i nästa ögonblick är helt oväsentligt med skolkunskaper i det framtida yrkeslivet. Skolan börjar allt mer uppfattas som ett tvång och flickorna söker och drömmer om vägar bort från utbildningssystemet.

7.3 Diskussion

Jag har i uppsatsen beskrivit ett resultat som är anmärkningsvärt i första anblicken. Elever med ett kulturmönster i medelklassen känner ett allt större utanförskap till utbildningssystemet under året på det individuella programmet. Medan arbetarklassungdomar förvärvat sig möjligheterna att se möjligheterna med utbildning.

Det kan vara intressant att diskutera IV-programmets arv från det s.k. kommunala uppföljningsansvaret och hur den svenska gymnasieskolans omorganisation producerat nya elevtyper av ”skolproblem”. På Magleskolan har man lyckats väldigt bra i sitt arbete med att skapa förtroendefulla relationer till arbetarklassungdomar. Tilliten till skolans representanter

har bidragit till att de känt ontologisk trygghet i den sociala miljön. Eleverna får således även tillit till det egna självvet och den egna förmågan i skolan. Möjligheten blir därmed större för Magleskolans representanter att påverka och motivera eleverna för att kunna resocialisera dem till det ordinarie utbildningssystemet. Det är nödvändigt att eleverna stärker sin tro på den egna förmågan för att se möjligheterna med utbildning. Det är för mig uppenbart att Magleskolan haft en utarbetad metod och mycket kompetens i personalgruppen för att fånga upp denna typ av elever. IV-programmets bakgrund i det s.k. kommunala uppföljningsansvaret har säkert bidragit till att det finns en stor kunskap i hur man ska arbeta med arbetarklasselever. En kunskap som antagligen inte alls är anpassningsbar på de individorienterade eleverna. Elever som inte vill vara som alla andra utan göra sig unika genom individuella livsprojekt, måste antagligen bemötas med en annan metodik. När jag funderar på Emmas och Marias situation på IV-programmet slog det mig att de är en typ av elever som tidigare aldrig uppfattats som skolproblem. Om man använder boken Skola – Fritid – Framtid som en historisk referens står det att läsa följande om en resursstark ungdomsgrupp:

”När en av flickorna(...)kände sig skoltrött i början av gymnasieskolan, ordnade familjen, efter långvariga diskussioner om dotterns framtid, med ett strategiskt byte till tvåårig social linje, vilken bedömdes som bättre bland annat ur konkurrenssynpunkt.”⁸³

Ett agerande som är en direkt motsvarighet till hur föräldrarna till flickorna i min studie ordnade en alternativ utbildningsplan. Men flickan i Jönsson m.fl. studie blev antagligen inte uppmärksammas som ett skolproblem. Det är en stor skillnad, eftersom situationen för flickorna i min studie just därför blir väldigt svårhanterlig. De hamnar i en social miljö där de känner sig främmande, eftersom det är en skola som är organiserad efter de grupporienterade eleverna. Deras reflexiva förmåga gör deras situation svår och de upplever ett misslyckande som blir ett slag mot självkänslan. Personalen på Magleskolan kommer ha svårt att nå dessa elever, eftersom eleverna känner misstro mot utbildningssystem och mot Magleskolan som inte uppfattas som en vanlig skola. De anser sig vara placerade eller ”inskrivna” mot deras egen vilja på en utbildning, som egentligen inte är till för dem.

Omorganiserandet av IV-programmet till ett PRIV (programinriktade individuella program) kommer säkert att förbättra denna elevtyps förmåga att trivas i skolan. Man läser karaktärsämnen tillsammans med en vanlig klass på ett nationellt program, medan svenska,

⁸³ Jönsson, I, Trondman, M, Arnman, G, Palme, M (1993) s. 83

engelska och matematik kan efter individuella behov läsas i andra klasser på det individuella programmet. Man kan tänka sig att på en PRIV – utbildning skulle flickorna trivts bättre, eftersom den sociala och pedagogiska miljön är bekant och avskiljningen från de andra eleverna på de nationella programmen inte är lika uppenbar. I Lunds kommun arbetar man för att införa utbildningar efter PRIV - modellen.

Litteraturförteckning

Ambjörnsson, Ronny (1988) *Den skötsamme arbetaren: idéer och ideal i ett norrländskt sågverkssamhälle 1880-1930*. Stockholm : Carlsson

Beck, Ulrich (1990) *Risksamhället: På väg mot en annan modernitet*. Göteborg : Daidalos

Bourdieu, Pierre (1977) *Kulturell reproduktion och social reproduktion*. Ur Lundberg, Selander & Öhlund (red): *Jämlighetsmyt och klassherravälde : en antologi om skola och utbildning i avancerade kapitalistiska samhällen*. 2:a uppl. Lund : Cavefors förlag.

Bourdieu, Pierre (1991) *Kultursociologiska texter: i urval av i urval av Donald Broady och Mikael Palme*. Stockholm; B. Östlings bokförl. Symposion

Bourdieu, Pierre (1991) *Kultur och kritik*. Uddevalla: Daidalos

Broady, Donald (1990) *Sociologi och Epistemologi: Om Pierre Bourdieus författarskap och den historiska epistemologin*. Stockholm: HLS förlag

Bunar, Nihad & Trondman, Mats (2001): *Varken ung eller vuxen – samhället är ju helt rubbat!*

Duarte, Mario Zetino "I åttan läste vi om välfärdssamhället" Ur Bunar, N och Trondman, M (red) från antologin: *Varken ung eller vuxen: samhället är ju helt rubbat!* Stockholm: Atlas

Ehn, Billy & Löfgren, Orvar (1994) *Kulturanalys*. Malmö: Gleerups förlag

Frykman, Jonas (1998) *Ljusnande framtid!: skola, social mobilitet och kulturell identitet*. Lund: Historiska media

Giddens, Anthony (1996) *Modernitetens följder*. Lund: Studentlitteratur

Herzberg, Fredrik (2001) "Så för mig själv oroar jag mig inte" Ur Bunar, N och Trondman, M (red) från antologi: *Varken ung eller vuxen: samhället är ju helt rubbat!* Stockholm: Atlas

Hultqvist, Elisabeth (2001) *Segregerande integrering : en studie av gymnasieskolans individuella program*. Stockholm : HLS förlag

Jönsson, Ingrid, Trondman, Mats, Arnman, Göran, Palme, Mikael (1993) *Skola-Fritid-Framtid: en studie av ungdomars kulturmönster och livschanser*. Lund : Studentlitteratur

Kjaer Jensen, Mogens (1991) *Kvalitative metoder i anvendt samfundsforskning* København : Socialforskningsinstituttet

Kvalitetsredovisning Magleskolan 99/00 (2000)

Lalander Philip, Johansson Thomas (2000) *Ungdomsgrupper i teori och praktik*. Lund : Studentlitteratur

- Lindblad, Sverker (1994) *Skolkarriär och levnadsbana*. Ur Robert Erikson och Jan O. Jonsson (red.) *Sorteringen i skolan : studier av snedrekrytering och utbildningens konsekvenser*. Stockholm : Carlsson
- Nilsson-Lindström, Margareta (1998) *Tradition och överskridande: en studie av flickors perspektiv på utbildning*. Lund : Sociologiska institutionen, Lunds universitet
- Norell, Margareta (1995) *Berättelser om ruset: alkoholens mening för tjugoåringar*. Stockholm ; Stehag : B. Östlings bokförl. Symposion
- Persson, Anders (1994) *Skola & makt: om viljan till kunskap, beroendet av utbildning och tvånget att gå i skola*. Stockholm : Carlsson
- Persson, Anders (1996) *Fängelse, Marknad, Fria studier – skolans institutionella ansikten och utvecklingstendenser*. Social vetenskaplig tidskrift nr 4. Lund: FORSA
- Propositionen.1990/91:85 (1991) *Växa med kunskaper – om gymnasieskolan och vuxenutbildning*. Stockholm
- Sennett, Richard (2000) *När karaktären krackelerar*. Stockholm : Atlas
- Skolverket (1996:1) *Utvärdering av den reformerade gymnasieskolan och gymnasiala vuxenutbildningen: Det individuella programmet – ett flexibelt program för framtiden?* Stockholm: Liber distribution
- Skolverket (2000) *Utvärdering av fem gymnasieprogram 1999: huvudrapport nr 182*. Stockholm: Liber distribution
- Skolverket (2000) *Individuella programmet: Gy2000:21*. Stockholm: Fritzes Offentliga Publikationer
- Skolverket (2000) *Det livslånga och livsvida lärandet*. Stockholm: Liber
- SOU 1989:113: *Ungdomars kompetens – vägar in i framtidens kunskapssamhälle*. Stockholm. Allmänna förlaget.
- SOU 1989:114: *Livlina för livslångt lärande: bakgrundsanalyser till ett pedagogiskt program för kommunernas uppföljningsverksamhet*. Stockholm : Allmänna förlaget.
- SOU 2000:39: *Välfärd och skola : antologi från Kommittén Välfärdsbokslut* Stockholm : Fritzes offentliga publikationer
- Stojanovic, Verica (2001) *Unga arbetslösas ansikten : identitet och subjektivitet i det svenska och danska samhället*. Lund : Sociologiska institutionen, Lunds universitet.
- Trondman, Mats (1999) *Det informella kriget i skolan*. Ur *Kultursociologi i praktiken*. Lund : Studentlitteratur, 1999

Ziehe, Thomas (1989) *Kulturanalyser : ungdom, utbildning, modernitet* ; Stockholm: Symposion,

Ziehe, Thomas (1986) *Inför avmystifieringen av världen. Ungdom och kulturell modernisering*. Löfgren, M och Molander, A. (red.) *Postmoderna tider?* Stockholm : Norstedt

Willis, Paul (1983) *Fostran till lönearbete*. Göteborg : Röda bokförlaget.

Elektroniska källor

Hellsten, Jan Olof & Pérez Prieto, Héctor (1998) *Gymnasieskola för alla...andra. En studie om marginalisering och utslagning i gymnasieskolan*.

<http://www2.skolverket.se/BASIS/skolbok/webext/trycksak/DDD/751.pdf>
(2002-01-25)

Magleskolans hemsida

<http://www.magleskolan.lund.se/index.html> . (2001-11-25)

Skolverket (2000) *Dnr 2000:1491, Den hägrande framtid...?*

<http://www2.skolverket.se/BASIS/skolbok/webext/trycksak/DDD/.pdf>
(2001-12-05)

Bilaga

Intervjuguide

Personlig presentation

- Ålder
- Familj

TEMAN:

Fritidsintressen

Beskriv din dag efter du kommit hem från skolan

Skolerfarenheter

Ex.

Kan du berätta om dina erfarenheter av gå i skolan?

Vilket stadium var roligast och varför?

Får du stöd från dina föräldrar?

Tycker du om betyg?

Hur är en dålig / lärare

Magleskolan

Ex.

Kan du berätta om de bästa och sämsta delarna av Magleskolan?

Hur ser din omgivning på att du är elev på ett IV-program? / Vad tycker DU?

Vad försöker du göra för att komma in på de nationella programmen?

Hur upplever ni skolans krav

Praktik

Ex.

Vad lär du dig mest av praktiken eller skolan?

Vad är roligast?

Vad är det som man lär sig i skolan som behövs i arbetslivet?

Arbete

Ex.

Varför vill du studera istället för att försöka få ett jobb?

Hur ser du på utbildningens betydelse på arbetsmarknaden?

Vilka svårigheter ser du i att börja arbeta?

Vad skulle du önska att du arbetade med i framtiden