

GÖTEBORGS UNIVERSITETSBIBLIOTEK



1001135919

Individuella programmet

Gy2000

TILLHÖR REFERENSBIBLIOTEKET
UTLÅNAS EJ



oplan

er

Skolverket



Pedagogiska biblioteket

REF

Eab 51

Individuella programmet

Beställningar till:
Fritzes Kundservice
106 47 Stockholm
Telefon: 08-690 91 90
Orderfax: 08-690 91 91
E-post: order.fritzes@liber.se
Internet: www.fritzes.se

Individuella programmet
Upplaga 1
ISBN 91-38-31851-2
Omslagsillustrator: Kari Modén
Grafisk formgivning: Pangea design AB
© Skolverket och Fritzes
Tryck: Centraltryckeriet Borås 2001

Förord

Skolverket har regeringens uppdrag att utveckla det individuella programmet (IV) på gymnasieskolan.

Föreliggande programhäfte är ett led i denna utvecklingsinsatsning på det individuella programmet. Häftet ingår i samma serie som programhäftena för de nationella programmen.

Detta programhäfte innehåller bl.a. en historik över IV, de lagar och förordningar som styr verksamheten, en forskares och en praktikers sätt att se på IV, reportage från IV-skolor och internationella jämförelser. Häftet innehåller även grundskolans kursplaner för ämnena svenska, svenska som andraspråk, engelska och matematik.

Fil.dr Elisabeth Hultqvist från Lärarhögskolan i Stockholm har skrivit artiklarna Segregerande integrering – en gymnasieskola för alla och En internationell utblick. Verksamheten på Mölledalsskolan i Malmö, Marielundsgymnasiet i Norrköping och Virginska skolan i Örebro har beskrivits av frilansjournalisten Birgitta Stribe från Växjö. Rektor Håkan Ågren, Virginska skolan i Örebro, ger en praktikers syn på det individuella programmet.

I Kunskap och lärande – några reflektioner, diskuteras lärandets olika former och socialisationens betydelse för att lyckas i skolan.

I häftets bilaga finns kursplaner från grundskolan i behörighetsämnen svenska/svenska som andra språk, engelska och matematik. De har tagits med eftersom de inte finns tillgängliga i något av de nationella programmens programhäften.

Det här programhäftet ger en mångfald exempel på den kreativitet, det tänkande och de stora insatser som görs i det dagliga arbetet med det individuella programmet. Vår förhoppning är att några tankar och begrepp som presenteras i detta häfte ska bidra till diskussion bland dem som arbetar med eleverna på det individuella programmet.

Undervisningsråden Birgitta Gladh-Carlsson, Janne Holmquist, Kristian Ramstedt, Margareta Rönnbäck, Björn Schéele och Sven Sundin har deltagit i utarbetandet av häftet. Peter Holmberg från Gymnasiekommittén 2000 och projektassistent Henrik Danielsson har också deltagit i arbetet. Förutom de ovan nämnda har också personal som arbetar med det individuella programmet läst och gett värdefulla synpunkter på innehållet i programhäftet.

Ann Carlson Ericsson
avdelningschef

Margareta Rönnbäck
projektledare

Innehåll

Inledning 5

Målstyrning 6

Vad styr IV i stället för program mål? 9

Historik och en statistisk bild av det individuella programmet 14

Segregerande integrering – En gymnasieskola för alla? 22

En praktikers syn på det individuella programmet 34

Beskrivningar av verksamheten i tre skolor 43

Kunskap och lärande – några reflektioner 59

En internationell utblick 72

Utveckling på gång 77

Referenser 82

Bilagor 84

Inledning

Förändringar i omvärlden leder till att krav ställs på förändringar inom skolan.

Att ompröva och förändra är själva drivkraften i systemet med målstyrning och resultatansvar och något helt nödvändigt i ett samhälle som utvecklas i allt snabbare takt. Kunskapens innehåll och volym påverkas av omvärlden.

Förändringar som påverkar skolan sker på många områden i samhället. Yrkeslivet idag kräver flexibilitet och nya kompetenser. Gränserna mellan olika yrken suddas ut och nya verksamhetsområden uppstår. Den internationella handeln ökar liksom människors rörlighet över nationsgränserna. Detta är förändringar som ställer högre krav på språkfärdigheter och kunskaper om andra människors livsvillkor, politik, kultur och religion. Miljöfrågor har fått en ökad betydelse och ingår nu i ett bredare perspektiv kopplat till ekonomiska, sociala och kulturella frågor. Utbildning i miljöfrågor ses som avgörande för att erhålla en hållbar utveckling och förbättra människors förmåga att lösa miljö- och utvecklingsfrågor. Den tekniska utvecklingen är explosionsartad och vi kan idag bara ana de möjligheter som finns i informationstekniken.

I det här programhäftet finns de delar av Skollagen och Gymnasieförordningen som styr det Individuella programmets utformning och kommentarer till dessa. Det individuella programmet har ingen förordning med program mål som de 17 nationella programmen har. Det ger kommunerna möjlighet till många olika flexibla lösningar. En viktig del i det individuella programmet är elevens individuella studieplan. Beroende på denna tillämpas kursplaner och betygskriterier både från grundskolan och från aktuellt nationellt program. Enligt gymnasieförordningen har en elev som genom studier på ett individuellt program fått betyg i ett ämne i grundskolan rätt att få ett nytt slutbetyg från grundskolan. Rektör i gymnasiet ska utfärda det nya slutbetyget. (GyF kap 7, 8 §)

Det individuella programmets mångskiftande ansikte gör det motiverat att i ett programhäfte om IV ge exempel på hur olika personer som verkar inom programmet och som forskat om programmet ser på det ur sina respektive perspektiv. Programhäftet innehåller därför några beskrivande och reflekterande artiklar som syftar till stöd och stimulans för den lokala diskussionen om det individuella programmet och dess utformning.

Målstyrning

Nationella styrdokument

Skolans kunskapsuppdrag kommer till uttryck i skollag, läroplaner, program mål, kursplaner och betygskriterier. Dessa styrdokument utgör en helhet och ska läsas tillsammans. Kursplanernas mål skall läsas mot bakgrund av läroplan och program mål och de kunskapskvaliteter som beskrivs i betygskriterierna återfinns i kursplanernas mål. Styrdokumentet fyller vart och ett för sig en funktion. Tillsammans uttrycker de också en gemensam syn på program och ämnen. Denna grundsyn ska komma till uttryck i undervisningen. Skolan ska också arbeta i enlighet med de grundläggande värden som finns uttryckta i barnkonventionen och andra internationella överenskommelser.

De nationella styrdokumenterna är bindande föreskrifter som måste följas.

- *Skollagen* är stiftad av riksdagen och innehåller de grundläggande bestämmelserna om utbildningen i alla skolformer och anger också övergripande mål och riktlinjer för utbildningen.
- *Läroplanen* fastställs av regeringen och anger skolans värdegrund och grundläggande riktlinjer och mål. Läroplanen är uppdelad i olika huvudområden, t.ex. kunskaper och elevernas ansvar och inflytande. För vart och ett av dessa huvudområden anger läroplanen mål samt riktlinjer för arbetet. Målen är av två slag, dels mål som skolan ska sträva efter att eleverna når, dels mål som skolan ska se till att alla elever kan uppnå.
- *Program mål* för varje program fastställs också av regeringen och ger en sammanfattande beskrivning av programmet och förklarar hur detta program skiljer sig från andra. Program målet är utgångspunkt för planeringen av utbildningen i sin helhet och för planeringen av undervisningen i de enskilda kurserna.¹
- *Kursplanerna* för gymnasieskolan fastställs av Skolverket och konkretiserar läroplan och program mål samt anger målen för utbild-

¹ Observera att det för det individuella programmet inte finns något program mål. Vidare diskussion kring detta finns i avsnittet *Vad styr IV istället för program mål?*

ningen i varje enskilt ämne. För vissa ämnen anger kursplanen vilka mål utbildningen ska sträva mot. För yrkesämnena i gymnasieskolan finns i stället kursmål som har en liknande uppgift. För alla kurser finns dessutom preciserat de mål som varje elev ska ha uppnått efter avslutad kurs. Samtliga mål är avsedda att anpassas till lokala villkor. Målen är vida och ska inte sätta någon gräns för elevens kunskapsutveckling. Allt för detaljerade mål skulle minska utrymmet för lärarna att fatta beslut både när det gäller undervisningens utformning och bedömningen av elevernas kunskaper. Ansvaret för att organisera och genomföra arbetet, t.ex. val av stoff och arbetsmetoder faller på lärare och elever. De lokala förutsättningarna har stor betydelse för hur kunskapsmålen konkretiseras och tillämpas.

- *Betygskriterierna* fastställs av Skolverket och anger kännetecknen på de kunskapskvaliteter som ska bedömas för de tre betygsstegen G, VG och MVG i gymnasieskolan. För grundskolan anges kriterier för betygsstegen VG och MVG. Det betyg eleven får ska avspegla hur väl eleven har tillägnat sig och utvecklat dessa kvaliteter, men också bredden på elevens kunskaper. Betygskriterierna ska läsas tillsammans med Mål att sträva mot respektive Mål för kursen och Mål att uppnå. I det lokala översättningsarbetet ska hänsyn tas till det stoff och de arbetssätt som förekommer på den enskilda skolan.²

Lokala styrdokument

De styrdokument som ska finnas på den lokala nivån är skolplanen, den lokala arbetsplanen och den individuella studieplanen.

- *Skolplanen* konkretiserar statens uppdrag till kommunen att sköta de obligatoriska och frivilliga skolorna. Kommunen bestämmer i skolplanen vilka resurser som ska användas, hur skolan ska organiseras, hur lokalerna ska se ut, vilken personal som ska finnas och också andra villkor som är avgörande för arbetet så att målen kan nås. Kommunen ska i skolplanen visa hur verksamheten ska utvecklas och förändras på kort och lång sikt och hur målen i de nationella måldokumenterna ska uppnås i just den kommunen. Kommunen ska också kontinuerligt följa upp och utvärdera skolplanen.
- *Den lokala arbetsplanen* visar hur den enskilda skolan vill organisera sin verksamhet, reflektera över den, utvärdera den och förändra

² Information om grundskolans kursplaner och betygskriterier återfinns som bilaga. Dessa har fastställts av regeringen (ej Skolverket).

den. Den ska visa hur mål i de nationella styrdokumenterna liksom mål i den kommunala skolplanen ska uppnås. En lokal arbetsplan ska vara ett levande styrdokument som kontinuerligt följs upp och utvärderas. Rektor ansvarar för att en lokal arbetsplan upprättas.

- *Individuell studieplan* ska upprättas för varje elev. I den ska det stå vilket program och vilka kurser eleven valt. Det ska också framgå om eleven följer ett fullständigt, utökat eller reducerat program. Den individuella studieplanen ska kontinuerligt följas upp.

Vad styr IV i stället för program mål?

Det individuella programmets främsta syfte är att förbereda eleven för vidare studier på ett nationellt eller specialutformat program. Programmet ska dock även kunna möta elevers speciella utbildningsbehov. Verksamheten regleras i skollagen och gymnasieförordningen på samma sätt som för de nationella programmen, men till skillnad från dessa har det individuella programmet inget program mål i form av någon förordning.

Det finns heller ingen författningsmässig reglering i form av gymnasiepoäng eller fastställda ämnen och kurser som ska ingå i programmet. Kommunerna har därmed stor frihet och ett stort ansvar att inom gällande bestämmelser utforma det individuella programmet utifrån dess övergripande målsättning.

Nedan citeras de delar av skollagen och gymnasieförordningen som gäller målsättning, innehåll och längd för det individuella programmet, samt föreskrifter som gäller betygsättning och rättighet att fullfölja utbildningen.

Målsättning, innehåll och längd

Skollagen 5 kap.

Individuella program

4 b § Ett individuellt program skall först och främst förbereda eleven för studier på ett nationellt program eller ett specialutformat program.

Ett individuellt program kan

1. särskilt inriktas mot studier på ett nationellt eller specialutformat program (programinriktat individuellt program),
2. göra det möjligt för ungdomar att genom lärlingsutbildning förena en anställning som syftar till yrkesutbildning med studier av vissa ämnen i gymnasieskolan, och
3. möta elevers speciella utbildningsbehov.

Ett individuellt program som har ett sådant syfte som avses i första stycket kan utformas för en grupp elever.

Ett programinriktat individuellt program skall utformas för en grupp elever.

Utbildningen på ett individuellt program skall följa en plan, som skall fastställas av styrelsen för utbildningen. I fråga om sådana individuella program som avses i andra stycket 2 får regeringen föreskriva att utbildningen i skolan skall omfatta minst vissa ämnen. (SFS 1999:887)

Gymnasieförordningen 2 kap.

Individuella program

21 § Om ett individuellt program är avsett att göra det möjligt för en elev att förena en anställning som syftar till en yrkesutbildning med studier, skall studierna omfatta kärnämnen svenska eller svenska som andraspråk, engelska, samhällskunskap, religionskunskap och matematik. Om eleven önskar det skall utbildningen omfatta samtliga kärnämnen. Utbildningen skall omfatta tre årskurser. (SFS 1995:885)

22 § Ett individuellt program kan kombineras med svenskundervisning för invandrare (sfi). (SFS 1994:236)

Gymnasieförordningen 7 kap.

Utvecklingssamtal

19 § Minst en gång per termin skall rektor se till att eleven ges en samlad information om elevens kunskapsutveckling och studiesituation (utvecklingssamtal). Utvecklingssamtalet skall genomföras med den individuella studieplanen som grund.

I fråga om elever som inte fyllt 18 år och inte heller ingått äkten-skap skall vårdnadshavarna få sådan information som avses i första stycket. (SFS 2000:219)

Betyg

Gymnasieförordningen 7 kap.

Slutbetyg

8 § Elever skall få slutbetyg när de har gått igenom ett nationellt program eller ett specialutformat program och har fått betyg på alla kurser och det projektarbete som ingår i elevens studieväg.

En elev som har gått ett individuellt program skall få slutbetyg efter att ha fullföljt den studieplan som har lagts upp för eleven.

En elev som genom studier på ett individuellt program fått betyg i ett ämne i grundskolan har rätt att få ett nytt slutbetyg från grund-

skolan. Rektorn i gymnasieskolan skall utfärda det nya slutbetyget. (SFS 1999:844)

Bevis över utbildning på individuellt program

13 § Om en elev som gått på ett individuellt program övergår till ett nationellt eller specialutformat program, avbryter studierna eller övergår till en annan gymnasieskola, skall eleven få bevis över genomgången utbildning, där det framgår vilka utbildningsinslag och vilken praktik eleven deltagit i. Ett sådant bevis skall i förekommande fall lämnas som komplement till ett slutbetyg eller ett samlat betygsdokument. (SFS 1996:1363)

Elevernas rätt att fullfölja sin utbildning

Skollagen 5 kap.

Elevernas rätt att fullfölja sin utbildning

20 § Den som har påbörjat en utbildning på ett specialutformat eller ett individuellt program i en kommun har rätt att fullfölja programmet enligt den plan som fanns när utbildningen inleddes. Samma rätt har den som har påbörjat ett specialutformat program i ett landsting.

Om eleven har medgivit att programmet ändras, har han rätt att fullfölja utbildningen på det ändrade programmet.

Rätten att fullfölja utbildningen gäller även efter ett studieuppehåll på högst ett läsår för studier utomlands. (SFS 1997:575)

Övrigt:

I skollagen och gymnasieförordningen finns också angett vad som gäller för

- Erbjudande om utbildning, skollagen 5 kap. 13 §.
- Intagning, interkommunal ersättning, skollagen 5 kap. 13 b–d § och 26 §.
- Behörighet att gå på nationellt program, skollagen 5 kap. 5 §.

Kommentarer

Det individuella programmet har en annan karaktär än övriga program. Hit kommer elever med vitt skilda förutsättningar och programmet måste därför utformas efter varje elevs specifika förutsättningar. Det innebär att för varje elev utformas i den individuella studieplanen en uppsättning mål som kan vara och ofta är unika för just den eleven. Det finns dock ett överordnat mål som styr, nämligen målet att eleven ska bli behörig för att klara ett nationellt eller special-

utformat program.

Människor är olika och människor kan växa upp under mycket olikartade förhållanden. Barn väljer inte sina föräldrar, sina uppväxtförhållanden eller sin bostadsort. Det innebär att många barn kan möta svårigheter av olika slag i sin livssituation. Detta påverkar ofta också barnens skolgång och kan, trots olika insatser från skolans sida, innebära att alla inte är förberedda för gymnasieskolans nationella eller specialutformade program när de lämnar grundskolan. Det individuella programmens uppgift är att kunna möta alla dem som lämnar grundskolan men som av olika skäl inte kan eller vill börja ett nationellt eller specialutformat program.

Eftersom det kan finnas ett antal olika skäl till att elever kommer till det individuella programmet måste detta kunna möta den enskilda eleven utifrån hennes eller hans specifika behov. Det betyder att det är särskilt viktigt att det för varje elev upprättas en väl genomarbetad individuell studieplan. Det är också särskilt viktigt att detta arbete genomförs i aktiv samverkan med eleven. När studieplanen utarbetas måste stor uppmärksamhet ägnas elevens hela situation och inte bara de eventuella kunskapsbrister som konstaterats. I många fall har sådana kunskapsbrister sin orsak i dålig självkänsla och bristande tilltro till den egna förmågan. Då kan ett viktigt eller nödvändigt medel på vägen mot målet att bli behörig för ett nationellt program vara att stärka elevens tilltro till den egna förmågan. Detta är givetvis ingen enkel uppgift. Det är ett uppdrag som ställer stora krav på dem som arbetar inom det individuella programmet och innebär ofta att ett annat förhållningssätt än det som vanligen gäller i skolan måste tillämpas. De elever som går det individuella programmet går där ofta just för att de inte passat in i den gängse skolverkligheten.

Även om målet för utbildningen är att bli behörig för ett nationellt eller specialutformat program är det viktigt att verksamheten inom det individuella programmet inte ensidigt inriktas mot de behörighetsgivande ämnena svenska/svenska som andraspråk, engelska och matematik. De elever som kommer till individuella programmet har ofta misslyckats med att nå målen trots att de under lång tid fått ägna särskilt mycket tid åt dessa ämnen. Detta leder ofta till "skoltrötthet" och gör att de känner aversion och motstånd mot att arbeta med dessa ämnen. Samtidigt är ämnena nödvändiga för att uppnå den eftersträfvade behörigheten till ett nationellt program och för att kunna fungera som fullvärdig medborgare i samhället. Det krävs således av lärarna att de kan bryta igenom "skoltröttheten" och övervinna elevens eventuella motstånd mot skolarbete. Ett sätt att göra detta är att ge eleverna möjlighet att också ägna sig åt verksamheter som de själva uppskattar och finner meningsfulla. Det kan gälla arbete med praktiska eller estetiska ämnen, att de deltar i vissa yrkesinriktade kurser inom ett nationellt program eller genom praktik på en arbetsplats.

Hur fördelningen mellan olika verksamheter ska utformas för den enskilda eleven måste avgöras i samverkan mellan skola och elev.

Godkända betyg i de tre behörighetsgivande ämnena ger behörighet för de nationella programmen. Men det behöver inte betyda att eleven därmed har tillräckliga förkunskaper för att klara ett nationellt program. Många elever har tack vare olika åtgärder från grundskolans sida klarat godkända betyg i de behörighetsgivande ämnena vilket gett dem plats på ett nationellt program. Dessa elever kan emellertid ha stora kunskapsluckor i andra ämnen genom att de fått använda lektioner i dessa ämnen för att läsa behörighetsgivande ämnen. När sådana elever inte klarar sitt nationella program hänvisas de till det individuella programmet. Dessa elever känner ofta starkt att de misslyckats. Det är då särskilt viktigt att de inom det individuella programmet får möjlighet att återställa sitt självförtroende och får bredda sin kunskapsbas genom möjligheter att arbeta med andra ämnen än de behörighetsgivande.

Ett program med den inriktning som individuella programmet har kan komma att utformas på en mängd olika sätt. Vissa verksamheter kan säkert med fördel bedrivas i form av klassrumsarbete, andra i form av grupparbete och ytterligare andra som enskilt arbete. Arbetsformer, stoffurval, praktikformer, tidsanvändning och andra delar av det pedagogiska arbetet måste bestämmas lokalt utifrån de förhållanden som gäller.

I det individuella programmet kan man använda kursplaner från både grundskolan och gymnasieskolan beroende på den enskilda elevens behov. Varje elevs individuella studieplan kan därmed ses som ett exempel på en programstruktur.

Det som är viktigt för det individuella programmet är att eleven känner att hon eller han utvecklas, att den egna självkänslan växer och att tilltron till den egna förmågan stärks. Detta bör ses som en nödvändig förutsättning för att eleverna ska nå målet med utbildningen, att fortsätta sin utbildning på ett nationellt eller specialutformat program. Samtidigt är det också i enlighet med skollagens andra paragraf där det skrivs att "Var och en som verkar i skolan skall främja aktning för varje människas egenvärde...".

Historik och en statistisk bild av det individuella programmet

Från sysselsättningsansvar till utbildningsansvar

Uppföljningsansvar

Det kommunala uppföljningsansvaret för alla ungdomar som slutade grundskolan lagfästes 1976 och statsbidrag infördes för uppsökande verksamhet. Uppföljningsansvaret innebar att skolan tillsammans med arbetsförmedlingen hade ansvar att i två år följa upp alla ungdomar som slutat grundskolan. För de ungdomar som inte befann sig i utbildning eller hade arbete hade kommunen ett särskilt åtgärdsansvar. Kommunen skulle dels söka upp och hålla sig underlättade om ungdomarnas sysselsättning och dels erbjuda dem studie- och yrkesorientering samt sysselsättning. Målet var att ungdomarna så snart som möjligt skulle gå över till utbildning eller arbete. Bakgrunden till reformen var den stigande ungdomsarbetslösheten.³

Ungdomsgarantin som infördes 1980 innebar att gränsdragningen mellan skolans och arbetsmarknadsmyndigheternas ansvarsområden klargjordes. Myndighetsåldern gjordes till övre gräns för skolans ansvar och statsbidrag för vägledning och praktik infördes.⁴

1981 infördes lokalt arbetsmarknadsanpassade specialkurser (LA-kurser). För dessa fattade skolstyrelsen besluten om tim- och kursplaner. 1981 undertecknades även avtalet om ungdomsplatser mellan arbetsmarknadens parter. Ansvaret för dessa förlades till arbetsförmedlingarna. 1982 övergick administrationen av ungdomsplatserna till skolan och 1983 samlades uppföljnings- och åtgärdsansvaret för 16–17-åringar under skolstyrelsen som då fick det totala ansvaret för både utbildning och arbete för de omyndiga ungdomarna. Ett särskilt statsbidrag för utbildningsinslag kopplades till ungdomsplatserna.

³ SOU 1989:113, s. 21, 23f, 275f.

⁴ Ibid., s. 24.

Mellan 1983 och 1989 minskade antalet ungdomar inom uppföljningsansvaret eftersom allt fler ungdomar började i gymnasieskolan. 1985 infördes bestämmelser om att 16–17-åringar skulle prioriteras vid intagning till gymnasieskolan.⁵

Ca 21 procent av 16-åringarna omfattades någon gång av uppföljningsansvaret under året 1987/88.⁶

Program och utbildningsansvar

1991 fattade riksdagen beslut om en gymnasiereform. Denna reform innebar bl.a. att förutom 16 nationella program skulle ungdomar av sina hemkommuner erbjudas ett individuellt program (IV). För varje individuellt program skulle finnas en plan som garanterade eleven att fullfölja sin utbildning enligt den plan som fanns när utbildningen startades. Innehållet var inte reglerat i lag och förordning utan skulle anpassas efter elevens behov. Önskvärt var dock att även individuella program så långt som möjligt byggdes kring kärnämnen. Förordningen om det individuella programmet trädde i kraft den 1 juli 1992. Det kommunala uppföljningsansvaret för 16–17-åringarna upphörde därmed och ersattes av en skyldighet för kommunen att erbjuda alla ungdomar gymnasieutbildning fram till den 30 juni det år de fyllde tjugo år.⁷ I propositionen sades att eftersom samhället framöver skulle ställa högre krav på utbildning, så borde kommunernas åtgärdsansvar utökas och starkare inriktas mot utbildning. I regeringens utvecklingsplan det året framhölls, att det nationella målet var att alla ungdomar skulle få en fullständig gymnasieutbildning.⁸

Det individuella programmet

Motiven för det individuella programmet var *kompensatoriska* för de elever som saknade tillräckliga kunskaper, *motivationsskapande/vägledande* för de elever som var omotiverade för studier eller osäkra i sitt studieval och *stödjande* för de elever som inte tagits in eller avbrutit sin gymnasieutbildning. En individuell utbildningsinriktning för målinriktade elever som önskade en gymnasieutbildning som inte rymdes inom de nationella programmen fanns också inom det individuella programmet. Efter 1 juli 1994 kallas den sistnämnda för specialutformat program.⁹

⁵ Ibid., s. 24f, 251.

⁶ Ibid., s. 91.

⁷ Skolverket (1996:1), s. 12.

⁸ Prop. 1990/91:85, s. 92.

⁹ Prop. 1990/91:85, s. 89, SFS 1999:180.

Enligt skrivningen i skollagen kunde ett individuellt program

- syfta till att stimulera eleven att senare gå över till ett nationellt eller specialutformat program,
- göra det möjligt för ungdomar att genom lärlingsutbildning förena en anställning som syftar till yrkesutbildning med studier av vissa ämnen i gymnasieskolan,
- avse utbildning för udda yrken och
- möta speciella behov hos eleven.¹⁰

Under 1999 kom flera förändringar i skollagen och gymnasieförordningen gällande det individuella programmet. Bl.a. kom bestämmelsen om programinriktat individuellt program (PRIV). Det blev också möjligt att inom ramen för ett individuellt program utfärda betyg för ämnen lästa enligt grundskolans kursplaner.¹¹

En statistisk bild av IV

Bakom beslutet om det individuella programmet (IV) låg en proposition med den förpliktigande titeln *Växa med kunskaper – om gymnasieskolan och utbildningen* (1990/91:85). Föredragande statsrådet Göran Persson skrev där:

En huvudlinje i mitt förslag till en ny gymnasieskola är att denna skolförform skall erbjuda utbildning för alla de ungdomar som har lämnat grundskolan fram till och med det första kalenderhalvåret det år de fyller 20 år. Därav följer att kommunernas skyldighet inte kan stanna vid att erbjuda utbildning på de nationella programmen. Gymnasieskolan måste innefatta också en rätt till utbildning för dem som av någon anledning inte har sökt eller tagits in på något nationellt program eller som avbrutit sin utbildning där.

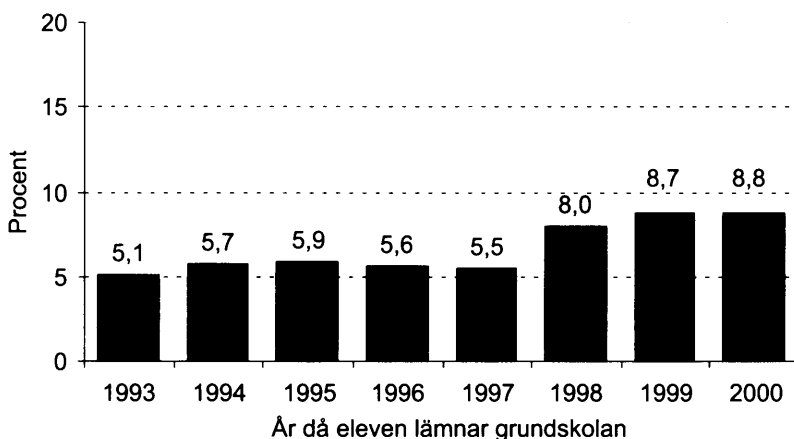
Det individuella programmet kan därmed ses som det senaste ledet i den utveckling som startade med det kommunala uppföljningsansvar för arbetslösa ungdomar som lagfästes 1976 och som beskrivs i föregående avsnitt.

Programmet har i dag en snart tioårig historia. I det här kapitlet ges en statistisk bild av hur stora andelar av eleverna som funnits på det individuella programmet, som bytt program, som avbrutit sina studier eller som gått ut med slutbetyg under de år programmet funnits och för vilka statistik publicerats.¹²

¹⁰ Skollagen, kap. 5, § 4b (Gällande för utbildning påbörjad före den 1 juli 2000, Se SOS 2001, *Skolans förordningar*).

¹¹ SFS 1999:844, SFS 1999:887.

¹² Statistiken bygger på Skolverkets rapporter nr 74, 103, 130, 148, 167, 185 och 198.



Figur 1. Andel elever som går direkt från år 9 till individuella programmet åren 1993–2000.

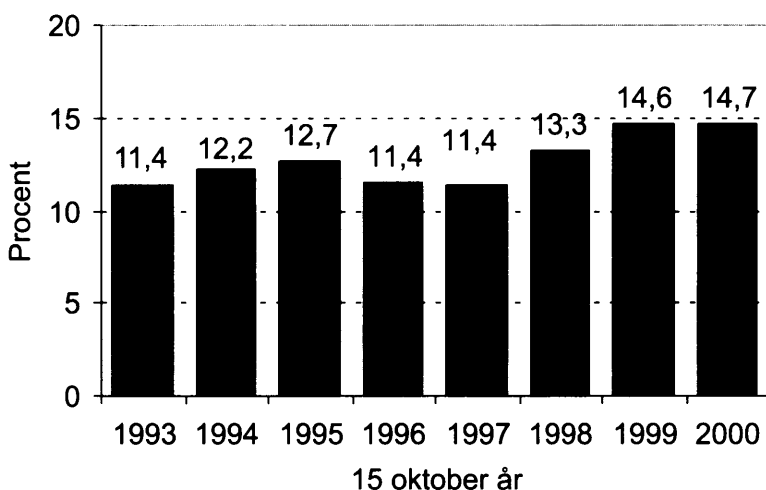
Hur många elever har då gått individuella programmet under olika år och finns det några tydliga trender? De första åren utgjorde andelen elever som gick direkt från grundskolan till IV mellan 5 och 6 procent av samtliga elever som lämnade grundskolan (se fig. 1).

År 1998 skedde en markant höjning till 8 procent. Denna andel stiger sedan marginellt åren 1999 och 2000. Anledningen till ökningen 1998 var att detta år trädde behörighetsreglerna till gymnasieskolan i kraft, dvs. kraven på godkända betyg från grundskolan i svenska/svenska som andraspråk, matematik och engelska.

Figur 1 visar emellertid endast den andel elever som går direkt från grundskolan till det individuella programmet. En förhållandevis stor andel av eleverna på IV kommer från olika nationella program. Figur 2 visar andelen elever på IV totalt, det vill säga både elever som kommer direkt från grundskolan och elever som kommer från nationella program till IV.¹³

En jämförelse av figurerna 1 och 2 visar att andelen elever på IV – av de elever som går år 1 på något program – ökar väsentligt när samtliga elever som går år 1 av IV inräknas. Det gäller förutom de elever som kommer direkt från grundskolan till exempel elever som avbrutit studier på ett nationellt program, elever som gjort uppehåll mellan grundskola och gymnasium och elever som nyligen invandrat till Sverige.

¹³ Eleven kan finnas på gymnasiet för andra året men första året på IV. Årskurs 1 (åk 1) säger alltså att eleven läser programmets första år även om det för eleven kan vara andra året på gymnasiet (år 2). Skolverkets statistik bygger på situationen den 15:e oktober, vilket gör att någon statistik av byten under skolåret efter 15 oktober inte finns.



Figur 2. Total andel elever på individuella programmet år 1 av samtliga elever åk 1.

Totala antalet elever som går år 1 varierar något från år till år. Tabell 1 visar för åren 1993 till 2000 antalet elever totalt i årskurs 1 och antalet som går individuella programmet år 1.¹⁴

Det främsta syftet med det individuella programmet är att eleven ska bli behörig och gå över till ett nationellt program. Hur lyckas då det individuella programmet i det avseendet?

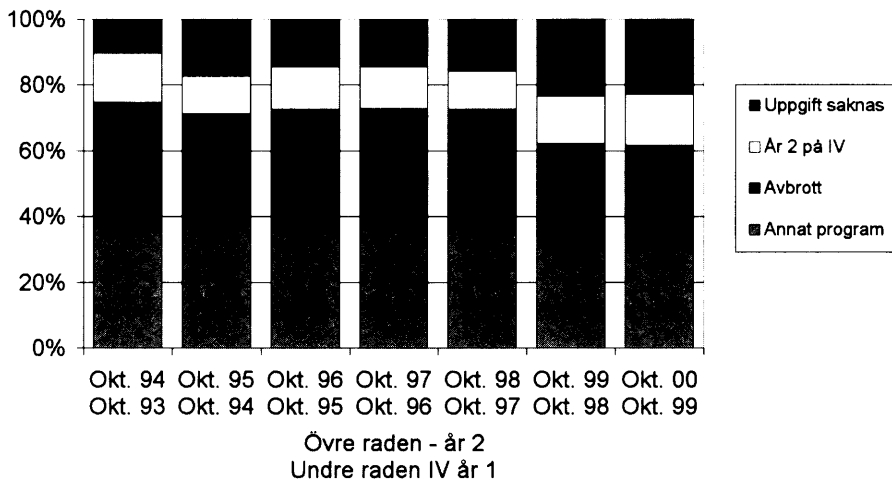
Tabell 1. Antal elever totalt i årskurs 1. Redovisning för alla program, totalt antal på individuella programmet år 1 samt antal elever direkt från grundskolan till individuellt program respektive år.

| År i okt. | Alla program år 1 | Totalt på IV år 1 | Direkt från grundskolan till IV år 1 |
|-----------|-------------------|-------------------|--------------------------------------|
| 1993 | 103 844 | 11 794 | 4 933 |
| 1994 | 114 248 | 13 970 | 5 365 |
| 1995 | 119 432 | 15 165 | 5 864 |
| 1996 | 120 474 | 13 781 | 5 642 |
| 1997 | 117 265 | 13 406 | 5 420 |
| 1998 | 115 345 | 15 345 | 7 779 |
| 1999 | 116 712 | 17 045 | 8 412 |
| 2000 | 119 631 | 17 558 | 8 800 |

¹⁴ Det bör påpekas att statistiken är osäker när det gäller individuella programmet. Elever vars studieplaner innebär studier både på individuella programmet och på nationella program och som formellt hör till IV registreras inte alltid som IV-elever utan som elever på nationella program. I synnerhet kan det gälla för elever som deltar i olika PRIV-verksamheter. Det innebär att andelen elever som formellt tillhör IV torde vara någon 10-dels procentenhet större än den som anges i figur 2.

Figur 3 visar hur eleverna på IV år 1 fördelar sig på olika aktiviteter ett år senare. Fyra kategorier anges i diagrammet, de som går ett nationellt eller specialutformat program, de som registrerat att de avbrutit eller gjort uppehåll i studierna, de som går år 2 på IV och slutligen en andel elever för vilka uppgifter saknas.

Figur 3 visar att andelen elever som efter IV går över till ett nationellt program är ungefär en tredjedel och att denna andel minskat något under senare år. En närmare granskning av statistiken visar att

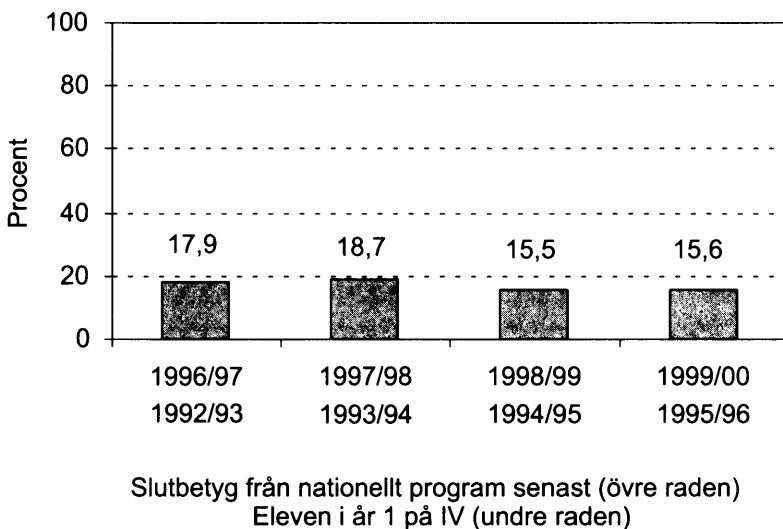


Figur 3. Fördelning över vad elever på åk 1 av IV gör ett år senare.

av de elever som kommer till IV direkt från grundskolan befinner sig ungefär hälften på ett nationellt program ett år senare. Av de elever som kommer från ett nationellt program till IV är det däremot betydligt färre som återvänder till ett nationellt eller specialutformat program.

Av figur 3 framgår också att den andel som går från IV till ett nationellt program minskat under senare år. Andelen registrerade avbrott är förhållandevis konstant medan andelen som fortsätter IV år 2 har ökat. Även den andel elever för vilka uppgifter saknas har ökat.

Av figuren framgår alltså att en stor del av de elever som registreras på IV i mitten av oktober år 1, ett år senare försvunnit ur systemet. Vart de tar vägen är inte klart, en del får antagligen arbete, en del blir arbetslösa, några kan börja komvux eller gå till en folkhögskola. Andra studerar utomlands och ytterligare några flyttar tillbaka till sitt eller förälders födelseland. Bilden är oklar och någon tillför-



Figur 4. Andel av elever på IV åkl som fyra år senare fått slutbetyg.

litlig statistik finns inte. En reservation bör också göras för den andel som betecknas som uppgift okänd. Det troligaste är att även dessa elever lämnat skolan.

Hur går det då för de elever som går över från ett individuellt till ett nationellt program? Figur 3 visar att cirka 30–35 procent av eleverna på IV år 1, ett år senare befinner sig på ett nationellt program. Figur 4 visar att cirka 15–19 procent av eleverna på IV år 1, fyra år senare fått slutbetyg från ett nationellt program. Ungefär hälften av de elever som går från IV år 1 till ett nationellt program har således fyra år senare lämnat gymnasieskolan med ett slutbetyg.

Av de elever som ett visst år befinner sig i år 1 på IV, är det ungefär en av sex som fyra år senare fått ett slutbetyg från ett nationellt program. Vad som händer med övriga fem av sex är delvis oklart. Om man enbart ser till de elever som börjat IV direkt efter grundskolan har andelen, som efter fyra år lämnat gymnasieskolan med slutbetyg, varit dubbel så stor som den andel som gäller för samtliga (se figur 4). Det är alltså en betydligt sämre "prognos" för de elever som kommer från ett nationellt program till IV, än för elever som kommer till IV direkt från grundskolan.

I media uppges ofta att IV numera är det tredje största programmet. Det är, som man brukar säga, en sanning med modifikation. Om man enbart ser till åk 1 är det sant. Då har endast det samhällsvetenskapliga och det naturvetenskapliga programmet fler elever. Om man däremot jämför åk 2 och 3 minskar andelen IV-elever dras-

tiskt. IV tillhör då de mindre programmen med under två procent av respektive årskull.¹⁵ Detta är dock inte enbart ett tecken på en önskvärd utveckling eftersom en stor andel av dem som lämnar IV efter det första året försvinner från gymnasieskolan.

Sammanfattningsvis visar den statistiska bilden av IV under senare delen av 1990-talet att av de elever som befunnit sig på individuella programmet år 1 lämnade fyra år senare en av sex gymnasieskolan med ett slutbetyg från ett nationellt eller specialutformat program. Fem av sex försvann ur systemet eller kan i varje fall inte följas via den tillgängliga statistiken. Statistiken är ganska grov genom att endast den 15 oktober används som mätpunkt. I synnerhet när det gäller det individuella programmet sker en hel del förändringar under läsåret. Elever byter såväl till som från IV.

¹⁵ Se t.ex. Skolverkets rapport nr 185, tabell 6.3A.

Segregerande integrering – En gymnasieskola för alla?

En forskares syn på det individuella programmet

Av fil.dr. Elisabeth Hultqvist

Utgångspunkten för min avhandling är en paradox. Jag hade i mitten på 1990-talet ett uppdrag att, i samband med gymnasiereformens genomförande, utvärdera det individuella programmet i Stockholms stad. Under utvärderingen besökte jag ett antal skolor, diskuterade med skolledning, lärare och elever. En av de frågor jag ställde till eleverna var: "Trivs du på det individuella programmet?" Många svarade att de trivdes, men de ansåg att undervisningen var för "slapp", "lärarna borde kräva mer". "Det är för korta skoldagar, i början var det rätt slött, [...] så får vi inga betyg." De var kritiska till de korta skoldagarna, till det begränsade antalet läxor, till frånvaron av betyg. Spontant kan dessa svar tyckas något paradoxala från en grupp som allmänt uppfattas som skoltrött och svärnotiverad. Varför var de kritiska mot en "bekvämare" form av undervisning, korta skoldagar, få läxor och inget slutbetyg? Ja, varför vände de sig mot en friare undervisning som gav dem större handlingsutrymme och mindre kontroll?

Hur skulle man kunna förklara denna paradox? En möjlig förklaring av elevernas omdömen om IV är att se dessa som en reaktion på en särbehandling. En reaktion på att de "låga" kraven indirekt skulle bestämma deras framtida position, ungefär: "vi är inte värda att satsa på". När inte kraven och förväntningarna stiger med ökad ålder (även om dessa krav och förväntningar är en del av deras svårigheter) utan kanske snarare minskar, reagerar en elev med orden "det här liknar dagis". Även om eleverna svarar att de trivs så tycks en miss-tänksamhet gro om att det går annorlunda till på annat håll, i andra program. "Vi är en liten grupp. Det känns inte som en riktig klass, vi äter frukost och så har vi fika." I denna mindre grupp, har de i för sig uppskattade inslagen som "frukost" och "fika" ändå givit upphov till misstanken om att denna omtanke ges i deras egenskap av "avvikande".

Eller bottnar kanske kritiken av IV i ett slags otillfredsställelse över att inte se något konkret resultat av det arbete de lagt ned och den vägen uppnå en känsla av att de "lärt sig nå't". En stor del av undervisningen på IV upptas ju av ämnen som svenska, engelska, matematik, samhällskunskap, etc., ämnen som, till skillnad från den praktiska undervisningen, inte ger samma möjlighet att se tydliga och konkreta resultat av ens ansträngningar. En lärare framhåller elevernas, i hennes ögon något överdrivna, behov av att framstegen synliggörs. "De älskar när jag har ett stort papper där det står deras namn och vad de ska göra, och att jag kan pricka för när det är färdigt. Det är påtagligt." "De håller väldigt noga reda på sina intyg, de är viktiga", berättar en annan.

En annan tänkbar förklaring är att när eleverna beskriver IV som "slappt" kan deras invändning ses som en reaktion på en pedagogik, där "slapp" blir ett samlingsbegrepp för en undervisningssituation där syftet, kraven och tidsanvändningen inte är klart utsagda.

Reflektioner av det här slaget har lett in mig på frågor om hur gränser upprättas i en pedagogisk praktik, mellan vad som uppfattas som skola och icke skola eller allmänt vad som anses höra till, eller inte höra till, en s.k. normal pedagogisk praktik, och som tilldelar värde till den som är innesluten i den. I mitt avhandlingsarbete om det individuella programmet har jag därför valt att intressera mig för *pedagogikens uppläggning och utformning*, inte dess innehåll. Vilka praktiker alstras exempelvis i mötet med en utbildningsinstitution som länge byggt på urval och differentiering? Vad kan kritiken av det individuella programmet som "slappt" säga om detta möte? Det var genom att pröva möjliga tolkningar och förklaringar som jag kom att beskriva mötet mellan en grupp skolsvaga elever och det individuella programmet.

Med stöd av ett observationsschema har jag under en längre tid bedrivit observationer av tre IV-klasser och en klass på ett nationellt program (från Samhällsvetenskapsprogrammet). I studien benämns klasserna utifrån inriktning. Den förstnämnda klassen saknar inriktning mot ett yrkesförberedande program. Undervisningen domineras av allmänna ämnen, varför jag benämner den Allmänna klassen, de andra benämns Barn- och fritidsklassen och Estetklassen. Undersökningen omfattar sammanlagt 79 observationer, varav 19 i Barn- och fritidsklassen och Estetklassen, 20 i SP-klassen och slutligen 21 observationer i Allmänna klassen. I undersökningen ingår även intervjuer med elever och lärare.

Det teoretiska perspektivet som styr konstruktionen av observationsschemat är hämtat från den engelske utbildningssociologen Basil Bernstein. De centrala begreppen är synlig och osynlig pedagogik. Enligt Bernstein bestäms graden av synlighet eller osynlighet av styrkan respektive svagheten i pedagogikens klassifikation och inram-

ning. Med begreppet inramning avser Bernstein den grad av kontroll som läraren och eleverna har över urvalet, organiserandet och den takt som kunskapen förmedlas och mottas i den pedagogiska relationen. Begreppet klassifikation gäller gränsdragningen och upprätthållandet av gränser mellan t.ex. olika ämnen eller mellan lärare och elev.

Med frågor som ”redovisar läraren syftet med den föreslagna arbetsuppgiften, koppling till tidigare och kommande uppgifter, följs ev. hemarbete” och med frågor om tiden; ”när är elever och lärare på plats, när startar och slutar eleverna med sina arbetsuppgifter, när slutar lektionen, etc.”, har jag försökt att fånga graden av pedagogikens synlighet (eller osynlighet om man så vill). Hur pass tydlig är läraren, vad förväntar han/hon sig av eleverna? Och när ska arbetsuppgiften vara färdig? Vad är målet? Andra frågor har fokuserat på graden av frihet eleverna erbjuds i form av valmöjligheter och egna initiativ.

Vid sidan om den centrala frågeställningen, om pedagogikens utformning i klassrummet, är det kanske också värt att reflektera över huruvida IV-eleverna betraktas som ”hörande till” gymnasieskolan. Under utvärderingsarbetet talade många skolledare om ”målkonflikten”, dvs. huruvida tanken om ”en gymnasieskola för alla” kommer i konflikt med de ämne-teoretiska kraven. Ämneslärarna som undervisade på det individuella programmet beskärnade sig över elevernas låga kunskapsnivå. ”De borde inte gå i gymnasiet... . Det här är grundskolans sak att ta hand om.”

Ny gymnasieskola, nya gränsdragningar

1991 års reform karakteriseras av en alltmer försvagad gränsdragning. Genom möjligheten för alla att gå i gymnasiet har skoltiden i praktiken förlängts och gränsen mellan gymnasiet och den obligatoriska grundskolan har luckrats upp. Med kärnämnesundervisningen på alla program har skillnaderna mellan de tidigare yrkes- och studieinriktade utbildningsvägarna minskat. Det som tidigare gick under namnet ungdomscentrum har införlivats med gymnasieskolan. Dessa förändringar är tydliga uttryck för en strävan att upphäva eller försvaga gränsdragningen mellan olika skolformer, mellan olika utbildningsvägar men även mellan olika lärarkategorier. I reformens styrdokument förordas en utökad lärarsamverkan inom programmen, dvs. ett upphävande av den tidigare gränsdragningen mellan ämnes- och yrkeslärare.

Sekundärutbildningen, till skillnad från primärutbildningen, har länge varit uppbyggd utifrån principen om ämnesåtskillnad; en åtskillnad mellan ämnen som också upprättat gränser mellan olika lärare och mellan olika elever. Är gränsdragningen mellan ämnen – mellan vad som hör till och vad som inte hör till – stark, är också gränsen

mellan vilka som hör till och vilka som inte hör till stark. Identifieringen med ett ämne eller ett ämnesområde skapar en tillhörighet och samhörighet i förhållande till de andra – till dem som inte hör till. I utvecklingen mot en försvagad gränsdragning mellan grundskola och gymnasieskola, i den meningen att gymnasieskolan gjorts tillgänglig för alla, liksom när ämnesåtskillnaden tonas ner genom ett förordande av ett starkare programsamarbete, försvagas även identifieringen med ämnet.

Med denna utveckling ökar svårigheterna att se vad som hör till och vad som inte hör till. Om försvagningen är än mer utvecklad på IV, bland en elevgrupp som själva bär på känslan av att inte höra till (och som av vissa lärare inte anses höra till), vad blir då konsekvensen?

Mötet med det individuella programmet

I ett försök att begreppsligt konkretisera elevernas möte med det individuella programmet inleds studien med en analys av klassrummets organisering. Ur ett klassifikations- och inramningsperspektiv speglar den rumsliga utformningen på ett intressant sätt också den pedagogiska gestaltningen av mötet mellan gymnasieskolan och dessa elever. När eleverna i den Allmänna klassen träder in i klassrummet möts de av bänkar i rader med katedern placerad längst fram. Denna mer konventionella organisering av klassrummet är en tydlig anvisning om vars och ens plats. Den rumsliga avgränsningen befäster också rollfördelningen mellan lärare och elev. Klassrummets organisering och schemats tidsindelning skapar förutsättningar för den ämnesmässiga avgränsningen. När klassen möter skilda ämnesföreträdare i t.ex. engelska, svenska eller matematik befästs definitionen av det som är/hör till engelska, svenska och matematik.

När Barn- och fritidsklassen har en av sina två skoldagar (de övriga tre är praktikförlagda) samlas de i ett mindre gruppum, vilket i viss mån förstärker intrycket av att vara en grupp. Kateder och bänkar formar en ring och upphäver nästan avståndet mellan lärarens och elevernas plats. I hörnet av rummet står en kaffebryggare, som gör det möjligt för eleverna att, när de så önskar, koka sig en kopp kaffe. Dagen domineras nästan helt av karaktärsämnet Barn- och fritidskunskap, som eleverna följer enligt det nationella programmets kursutformning. Dagen inleds med gemensamma genomgångar och övningsuppgifter för att därefter övergå i enskilt arbete. Eleverna arbetar med sina kurser, inte sällan med olika kurser, eftersom varje elev hunnit olika långt. Under förmiddagens arbetspass görs sällan några gemensamma avbrott för rast, utan var och en kan välja att för en stund avbryta sin verksamhet. Förutom den huvudlärare klassen har i Barn-

och fritidskunskap är ytterligare två lärare knutna till ämnet. Dessa ansvarar inte för någon specifik del utan fungerar snarare som stöd- och hjälplärare åt klassen. Som en följd av koncentrationen av ett ämne till nästan en hel skoldag uppstår inte några givna gränser mellan de olika arbetsmomenten. Likaså bidrar frånvaron av gemensamma raster, med undantag för lunchrast, till bilden av en uppluckrad gränsdragning.

Estetklassen, den tredje av de studerade IV-klasserna, avviker från de övriga i första hand genom sin inredning. Klassrummet är möblerat. Soffor och fåtöljer har ersatt bänkar och kateder. I mitten står ett stort arbetsbord. Rummet ger intryck av ett allaktivitetsrum med utrymme för annat än stillasittande verksamheter. Några givna platser anvisas inte för lärare och elever. Svenska är det dominerande ämnet, inte de estetiska ämnena. Det gemensamma för eleverna är att de har bedömts ha läs- och skrivsvårigheter och att de därför behöver extra stöd i svenska. De två lärarna i svenska, som också är huvudansvariga för programmet, undervisar även i engelska och matematik. När klassen har något av dessa ämnen är valmöjligheten stor. De kan välja bland det material som finns tillgängligt i klassrummet: övningsuppgifter, skönlitteratur, datorprogram, etc. Gränsen mellan de olika ämnena, liksom mellan lektioner och rast är flytande. Den relativt sett stora frihet som kännetecknar Estetklassen i det mer heminredda klassrummet utgör ett exempel på en försvagad klassifikation och inramning.

Samhällsvetarklassen, SP-klassen, skiljer sig från övriga klasser genom att den förflyttar sig mellan olika klassrum. De rum klassen vistas i är igenkännbara: bänkpåren står i rader med katedern längst fram. Den rumsliga avgränsningen anvisar utrymme för lärare och elever. Varje lektion betyder inte bara byte av klassrum utan också byte av ämne och lärare. Ämnesundervisningen följer schemats tidsavgränsning med läroboken som den sammanhållande länken från lektion till lektion.

Skillnaderna mellan klassrummets organisering i de undersökta klasserna – från den skollika i Allmänna klassen och SP-klassen, över den något mindre skollika i Barn- och fritidsklassen, till den mer hemlika i Estetklassen – utgör en del av de mönster som efter hand kom att framträda i den tematiska analysen. Jag ska här kortfattat presentera analysen av de tre teman jag behandlar i avhandlingen; undervisningen, elevernas arbetsmaterial och tidsanvändningen.

Lärar- eller elevstyrd undervisning

De frågor jag i observationsschemat ställer om undervisningen är föremål för såväl en kategorisering som en tolkande analys. Frågorna i

observationsschemat är till karaktären öppna, såsom ”vad gör läraren?” och ”vad gör eleverna?”. Den förstnämnda inrymmer underfrågor om lärarens roll: Till vilken grad är läraren den initierande och drivande i uppläggningsen av undervisningen? Upprättar läraren en gemensam arbetsordning för lektionen eller ansvarar varje elev för egna etappmål? En viktig aspekt av det sistnämnda är i vilket avseende eleverna arbetar med gemensamma eller individuella uppgifter eller om de arbetar i egen takt.

För att kunna urskilja ett mönster bland de observerade lektionerna har någon form av kategoriindelning varit nödvändig. I en studie om pedagogiskt ledarskap urskiljer Christer Stensmo två typer av ledarskap, en ämnesorienterad och en elevorienterad. I min analys har jag dock valt att tala om lektionernas pedagogik, i stället för lärarens ledarstil. En *ämnesorienterad pedagogik* definieras av att läraren är den drivande och initierande i uppläggningsen av lektionen. I sin planering utgår läraren från klassen i dess helhet. Arbetsordningen är kollektiv: alla elever arbetar med samma uppgifter. Den *elevorienterade pedagogiken* ger eleverna möjlighet att själva styra inriktningen av skolarbetet utifrån egna intressen. Här är arbetsordningen individuell: eleverna arbetar i egen takt med sina uppgifter. Givetvis kan varje lektion innehålla motstridiga aspekter i förhållande till definition av dessa begrepp, t.ex. att läraren anger den övergripande planeringen men överlåter åt eleverna att arbeta i egen takt. Inte heller behöver en aspekt vara antingen eller; eleverna har anammat delar av lärarens planering, men kommer också med egna förslag. Jag har alltså systematiserat varje observationstillfälle utifrån dessa kriterier och definierat dem som ämnes- respektive elevorienterad eller både ämnes- och elevorienterad pedagogik.

Analysen av de samlade observationerna gör det möjligt att urskilja vissa skillnader. Av de 21 observerade lektionerna i den Allmänna klassen är nästan alla kategoriserade som ämnesorienterade eller ämnes- och elevorienterade. I Barn- och fritidsklassen karakteriseras 12 av 19 observerade lektioner av att vara ämnes- och elevorienterade. I Estetklassen har nio lektioner kategoriserats som ämnes- och elevorienterade och sex som elevorienterade. Och slutligen SP-klassen, där den övervägande delen av lektionerna har kategoriserats som ämnesorienterade. Vad säger då dessa skillnader? Först och främst att undervisningen i SP-klassen skiljer sig från den eleverna möter på det individuella programmet. Undervisningen i SP-klassen kan uppfattas som konventionell; läraren anger den innehållsliga och tidsmässiga ramen för elevernas arbete. Bland IV-klasserna finns ett större mått av vad som här definierats som ämnes- och elevorientering; utifrån den givna ämnesramen ges eleverna möjlighet att själva utforma sina uppgifter.

Intressant vid reflektionen över analysen av undervisningen i IV-

klasserna är med vilken tveksamhet, och ibland öppen motvilja, som eleverna möter det ökade handlingsutrymme som den elevorienterade pedagogiken innebär. När det skapas andra vägar (t.ex. egen planering, självvalda teman för skrivande) eller andra former för undervisningen (små grupper, fika, "heminredda" klassrum) ifrågasätts dessa av eleverna som vore det inte *riktig* skola – utan *särskild* skola riktad mot dem som svagpresterande. Elevernas reaktioner kan tolkas som en ovana vid mer elevstyrt arbete. Jag vill dock ge tolkningen en annan innebörd.

Skoltrötta elevers kritik av skolan kan paradoxalt nog innebära att de menar att skolan är för lite skola. Inte för att de primärt saknar läxor, prov och betyg utan för att sådant för de allra flesta utgör definitionen på skola. Om undervisningen på IV alltför mycket avviker från detta, riskerar inte det att befästa bilden av särbehandling? Är inte "svaga" elever än mer beroende av just synliga tecken på skola och skolframgång? Vilka andra kategorier eller snarare klassificeringar än skolans egna har eleverna att tillgå? Skolan producerar, som jag tidigare framhöll, klassificeringar för vad som är skola och inte skola, vad som hör till och inte hör till begreppet skola. Jag vill understryka att syftet med analysen inte är att tala för den "gamla" skolans ordning, utan att ställa frågan: när eleverna söker bekräftelse, vilka andra tecken/klassificeringar än skolans mest kännbara kan de använda för att mäta sina framsteg? Annorlunda uttryckt: vilka andra klassificeringar kan de använda för att nå delaktighet – att "höra till"?

Att vara IV-elev är att sakna de kunskaper skolan definierar som förutsättning för studier på nationella program. Med elevens svårighet att tillägna sig dessa kunskaper följer en beroendeställning till skolan, och vad som uppfattas som skolkunskaper. Skolan och kunskaperna ses som vägen ut ur denna definition som IV-elev (och därmed stämplingen som misslyckad). När eleverna avvisar möjligheten till friare och mer självständigt arbete är detta inte ovana, utan visar snarare på ett behov av få skolans sanktion och godkännande. Det är genom att göra "rätt", få godkänt på provet, etc., som framstegen mäts.

Det är en uppenbar svårighet för läraren att hantera elevernas beroende till skolan, uttryckt i behov av feedback och beröm, och deras svårigheter att tillgodogöra sig skolkunskap. En väg ut ur denna motsättning är försöken att anpassa skolans mål och krav till "elevernas intressen". Men i strävan att anpassa ett undervisningsinnehåll till dessa finns risken att hamna i ett slags trivialisering, och därmed inte längre få innehållet att framstå som skolkunskap – utan som något förenklat och kravlöst. I intervjuerna uttrycker eleverna en viss kritik över frånvaron av lärarstyrning.

I: Vad tycker du om att gå här?

Io: Det är bra, det är bra och så där, man behöver inte ha prov.

I: Det har varit så förut?

Io: Mmm,

I: Så det här...

Io: (avbryter mig) fast det är lite slappt ibland.

I: Lite slapp? Hurdå?

Io: Man borde träna mer med det man har problem med än att bara sitta. Hon säger att 'ni får göra vad ni vill' och då blir det ofta att man sitter och kollar i tidningar för man orkar inte själv.

I: Tycker du att det är mycket så'n't eller?

Io: Ja, men det är ju upp till oss, men det blir ändå så att 'i dag sitter jag och kollar i den här tidningen', man orkar inte ta tag i det. [...] Nej, ... de borde vara hårdare på ...'nu gör ni det här', att vi får uppgifter, det blir ändå att vi får göra lite vad vi vill... och då blir det ändå bara att i dag orkar jag inte, och så blir det varje dag... du har ju själv sett det... i och för sig, vi är ju snart vuxna, men ändå känns det... att man själv skall ta ansvar för sig själv... men jag tror inte vi klarar av det i våran klass, riktigt.

Kan läroböcker och läxor ha symbolisk betydelse?

Ett annat sätt att fokusera mötet mellan denna grupp av elever och det individuella programmet är att studera vad för slags material de arbetar med. Observationsschemat innehåller följande två frågor: "Vilket slag av arbetsmaterial använder läraren?" och "Vilket slag av arbetsmaterial har eleverna med sig?" Men är det möjligt att analysera arbetsmaterialet utan att ta hänsyn till de konkreta villkor som gäller för den specifika klassen eller lektionen? Jag menar att det kan vara av intresse, delvis obeaktat dessa omständigheter, att studera vad eleverna arbetar med. Inte i syfte att kvalitativt bedöma om det är bättre eller sämre med läroböcker eller datorprogram, utan för att problematisera frågan: Kan materialets karaktär ha en symbolisk betydelse för hur IV-eleverna uppfattar mötet med gymnasieskolan?

I avhandlingen analyserar jag arbetsmaterialet på två sätt. Dels genom att kvantitativt redovisa materialet på lektionerna i de tre kärnämnen svenska, engelska, matematik och i karaktärsämnet barn- och fritidskunskap, dels genom att kvalitativt analysera några lektioner utifrån deras materialanvändning.

Antalet observerade kärnämnestimmar i de undersökta skolorna varierar. Men det kan ändå vara intressant att jämföra materialanvändningen i IV-klasserna med SP-klassen. Användandet av läroböcker är vanligast i den sistnämnda klassen. Klassen följer kursplaner och håller sig till gemensamma läromedel. Förekomsten av egna läroböcker är följaktligen störst i klassen med till övervägande del ämnesorienterad undervisning (se ovan). Omvänt gäller att Estetklassen –

IV-klassen med den mest elevorienterade undervisningen – också är den klass som arbetar mest med mediematerial, material som finns att tillgå i klassrummet (datorer, övningsmaterial, familjespel).

En jämförelse mellan Allmänna klassen och Barn- och fritidsklassen visar inte på några stora skillnader. Läroböcker förekommer dock i något större utsträckning i Barn- och fritidsklassen. Men det dominerande arbetsmaterialet i ämnet barn- och fritidskunskap är inte läroböcker utan stencilerna, vilket tycks vara en förutsättning för den till övervägande del ämnes- och elevorienterade undervisningen.

IV-programmets särdrag är att utgå från den enskilde elevens förutsättningar. Strävan att elevanpassa undervisningen leder ofta till att läraren framställer sitt eget material och därmed också kommer bort från lärobokens mer tydligt uttryckta krav (såsom kunskapsnivå, sidantal). Karaktärsämnet barn- och fritidskunskap upptar nästan en av de två skoldagar klassen har. Ämnet intar med andra ord en väsentlig del av elevernas skoldagar, men saknar, om jag så får uttrycka mig, en tydlig materiell representation. Frånvaron av lärobok, av en sammanhållande text, tycks göra det svårare för eleverna att få överblick, men också erfa en kunskapsutveckling. En av de elever jag intervjuade, suckade över svårigheten att få ordning på stencilerna. *”Jag har ingen ordning på papperen, hivar bara in dem i en skrappärm.”*

Jag vill understryka att poängen med analysen av undervisningsmaterialet inte är att argumentera för läroboken (elevers skoltrötthet är ju många gånger riktad mot skolböckerna), eller att undersöka deras varierande kvalitet, utan att ställa frågan: kan inte en undervisning uppbyggd på stencilerna och mediematerial, i det sammanhang IV-programmet utgör, av eleverna upplevas som särbehandlande? Annorlunda uttryckt: de uppfattar arbetsblad, datorprogram, videofilmer, etc., som att det inte hör till skolan. Det är därför som jag också reflekterar över läxor på IV-programmet.

Läxor förekommer oftare i Allmänna klassen än i de två övriga IV-klasserna. Även om läxor hör till vardagen i Allmänna klassen, säger en elev att hon förväntat sig fler läxor. Läxor ges även i Barn- och fritidsklassen, men av ett annat slag. Uppgiften från läraren i svenska att *”fundera om ni varit med om någon olycka? – ställ upp stolpar”*, överläts till eleverna att utforma. En av hemuppgifterna i matematik består i att lösa några gåtor. De finns inte i elevernas arbetsmaterial och är på så sätt inte en del av några på förhand uttryckta krav.

I Estetklassen är det i religionskunskap som eleverna har läxor i betydelsen hemuppgift som följs upp. I svenska, klassens huvudämne, är uppgiften att i egen takt läsa böcker och göra skriftliga redovisningar. Uppgiften är individualiserad, därför ställs heller inga gemensamma krav på ett visst antal böcker eller skriftliga redovisningar. Eleverna får själva bestämma omfattningen. På min intervjufråga *”brukar ni ha läxor?”* svarar en av eleverna:

Nej, K. (klasskamrat) och jag föreslog att vi skulle ha det. S. (läraren i svenska) sa att ni får välja om ni vill ha det. Man lär sig om man har läxor. Man är tvungen att göra ... och så måste man komma ihåg det också. Men ingen annan i klassen vill ha det. Jag menar inte att vi skall ha massor med läxor, bara några stycken ord, upprepa. Jag tror det skulle hjälpa.

Syftet med analysen är inte att framställa läxfrihet som något bristfälligt. Huruvida IV-eleverna skulle klara att göra läxor, det är en annan fråga. När de kritiserar IV för att vara ”slappt”, ”kravlöst” sker det med hjälp av skolans klassificering (läxor hör till skolan) för att indirekt säga att ”detta är inte skola”.

Tidsanvändningen

Jag ska avsluta presentationen av den tematiska analysen med att reflektera över tidsanvändningen. Analysen av tiden, av rytmen och tempot i elevernas skoldagar styrs av frågor om hur lektioner och raster organiseras, om schemauppläggning och lektionernas tidsanvändning.

Det man först kan konstatera är den svaga gränsdragning mellan lektion och rast, men även mellan lektioner i olika ämnen, som karakteriserar Estetklassen, men även Barn- och fritidsklassen. En förklaring är en allmänt sett uppluckrad gränsdragning mellan lektion och rast. Dubbeltimmar, men även projektarbeten och temastudier, föranleder ofta att raster läses in. Veckoschemat anger snarare dagarnas ämnesinnehåll än som tydliga tidsangivelser för ”när” och ”hur länge”. För SP-klassen har schemat en tydlig funktion av att vara en tids- och rumsguide: när och var eleverna skall infinna sig. Ämnena skiljs därmed åt genom dessa tidsmässiga och rumsliga markeringar. De har heller inga teman eller projektarbeten som är tidsöverskridande.

En annan förklaring till den försvagade gränsdragningen mellan lektion och rast, som möjligtvis är mer accentuerad på IV än på övriga program, är färre lärar- och ämnesbyten. Även klassrumsbytena är färre. Bland dessa klasser gäller det framför allt Estetklassen, men i viss mån även Barn- och fritidsklassen och Allmänna klassen. Allmänna klassen har sitt eget klassrum, där all undervisning äger rum. Däremot markeras lärarbytena tydligt av byte av ämnen.

Fler lärare och ämnen är ett mycket tydligt tecken på övergången från ett skolstadium till ett annat (från förskola till primär- och sedan till sekundärstadiet). De tätare lärarbytena skapar ett mindre personligt förhållande mellan lärare och elev. Läraren som person träder tillbaka och rollerna blir i någon mening tydligare; läraren representerande sitt ämne och eleverna, för stunden, elever i svenska, engelska,

etc. Med ett begränsat antal lärare, med sällan fler än tio elever i klassen, skapas ett mer personligt klimat. Lärare och elever kommer närmare varandra. Vad man gör och vad man samtalar om definieras inte enbart av att man befinner sig i skolan.

En genomgång av lektionernas början och slut, av gränsdragningen mellan lektion och rast, mellan skoldag och icke-skoldag, visar en svagare klassificering i Estetklassen och Barn- och fritidsklassen än i de andra klasserna. Början och slut utgör i dessa klasser en tydligare gräns för vad som hör till och vad som inte hör till lektion (och skola). Klassrummets organisering med bänkar uppställda i rader med katedern placerad längst fram anger också möjligheten för vad en lektion kan innehålla. Den uttryckliga strävan i Estetklassen att frångå skolans tidsrytm och att för vardagliga skolan (att under lektion göra "rastlika" ting, dricka kaffe, lyssna på musik) vill en av eleverna kalla slött – som om det inte hörde till skolan.

Avslutande reflektion

Min studie av tre IV-klasser leder naturligt nog till frågan: Hur har det gått för dessa elever? Gick de vidare till nationella program? Och hur klarade de den fortsatta gymnasieutbildningen? Någon systematisk uppföljning har jag inte kunnat göra. Däremot visar statistiken att nästan en tredjedel av eleverna på det individuella programmet går vidare till nationella program och att cirka hälften av dessa får ett slutbetyg från ett nationellt program fyra år senare.

Vad säger oss dessa uppgifter? Är elevernas förkunskaper alltför bristfälliga för att kunna kompenseras under ett år? Eller lyckas inte programmet motivera och skapa intresse för fortsatta studier?

Syftet med avhandlingen är inte att utvärdera i vad mån det individuella programmet förmår förverkliga sina mål utan att problematisera mötet mellan en grupp s.k. svaga elever och gymnasieskolan, i det här fallet i form av individuella programmet. Programmets främsta uppgift är att kompensera för otillräckliga förkunskaper i de centrala kärnämnen. Det är en till synes rationell tanke: att kompensera elever med kunskapsluckor och därigenom motivera till fortsatta studier. Att enbart se det individuella programmet som en möjlighet att kompensera för bristande förkunskaper vore att blunda för den makt skolan har att definiera elever som framgångsrika – och mindre framgångsrika.

I intervjun berättade en av eleverna i Estetklassen att hon tidigare hade gått "i liten grupp", med vilket hon menade att hon under sin grundskoletid hade gått i en mindre undervisningsgrupp för elever med skolsvårigheter. I den lilla gruppen ges givetvis varje elev större möjlighet till individuell hjälp, men intervjuцитatet belyser ändå på ett

tydligt sätt det problematiska i att sammanföra elever med skolsvårigheter i en grupp. I analysen av klassrumsobservationerna framträder problematiken: de mindre elevgrupperna, i egna "heminredda" klassrum, med möjlighet till en individualiserad och egenstyrd undervisning, i kontrast till stora klasser, täta lärarbyten och kollektiv undervisning, riskerar att av eleverna uppfattas som "kravlösa", eftersom denna mindre skolmässiga form av undervisning inte uppvisar de kända tecknen på skola. Det paradoxala är att de minst skolanpassade eleverna önskar sig en mer skolmässig skola. Om skolan bedömer dessa elever som svagpresterande genom att hänvisa dem till det individuella programmet, vem om inte skolan kan häva detta omdöme?

En praktikers syn på det individuella programmet

Av rektor Håkan Ågren, Virginska skolan i Örebro

Tillit är en viktig beståndsdel i den mylla som får kunskaper och färdigheter att utvecklas och ungdomar att växa. Några har en mindre spade, andra en något större att ta för sig av myllan med.

En av skolans viktigaste uppgifter är att hjälpa, stödja och uppmuntra alla, men kanske framförallt de med en mindre spade, så att de kan använda den optimalt. Ungefär så skrev jag i en projektansökan till dåvarande Länsskolnämnden. Namnet på projektet var "Från konstgjord andning till verklig hjälp" och handlade om hur vi i skolan på ett bättre sätt skulle möta den enskilda eleven som annars riskerade att ramla ur skolsystemet. Det var ca tolv år sedan. Jag hade tidigare jobbat som officer i Marinen men hoppat av och utbildat mig till mellanstadielärare. Före lärarhögskolan hade jag vikarierat en tid som speciallärare och stimulerats av utmaningen och allt det som jag faktiskt fick tillbaka genom att jobba med de elever som föll utanför de vanliga ramarna på ett eller annat sätt. En av grundtankarna i projektet var att vi måste bygga upp starka relationer till de elever vi jobbar med och att föräldrarna var oerhört viktiga i det sammanhanget. Eleverna måste känna att de kunde lyckas i små steg och att de fanns i ett socialt sammanhang. D.v.s. de var som vilka andra elever som helst och inte enbart ett "fall" för mig som speciallärare utan hela arbetslagets och skolans angelägenhet.

Efter lärarhögskolan sökte jag jobb som speciallärare på en högstadieskola. Jag skrev i min ansökan att jag inte var intresserad av att jobba på en skola där man bara "förvarade" elever som var i behov av stöd. Jag ville jobba på en skola som prioriterade elevgruppen och som även visade det i praktisk handling. Efter samtal med skolledning och en speciallärare på skolan kände jag att här skulle jag vilja jobba. Jag fick så småningom fast tjänst där och stannade ca sju år.

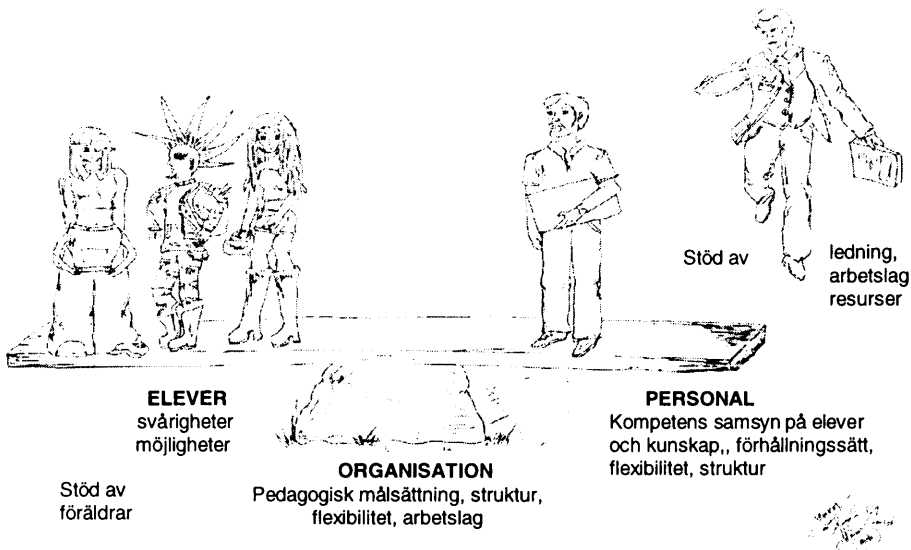
Förmodligen spelar den skolan en avgörande roll för att jag har

fortsatt att jobba inom området "elever i behov av stöd". Jag har konkret fått uppleva hur viktigt det är med en engagerad skolledning och personal som strävar åt samma håll, och som lägger ner själ och hjärta för att stödja eleverna, och där i stort sett all personal vill samma sak. Detta i kombination med att jag fick en mycket klok speciallärarmentor gör att jag vet att ingenting är omöjligt. Dock måste vi se upp så vi inte håller på med konstgjord andning i form av oplanerade punktin-satser. I det här sammanhanget är det viktigt att diskutera skolans stödåtgärder, inte minst det individuella programmet, som vuxit mer än de flesta kunnat föreställa sig.

Det individuella programmet och elever i behov av stöd

I samband med gymnasiereformen kom kommunens uppföljningsorganisation att få en något annorlunda inriktning. Tidigare hade den tagit ansvar för de elever som inte ville gå i gymnasieskolan, som hellre jobbade och som även fick betalt för detta.

Från att det i början av nittiotalet var ca 90 procent av alla ungdomar som gick i gymnasieskolan är det idag ca 97 procent. Detta är viktigt att ha i bakhuvudet när vi diskuterar de svårigheter som finns i gymnasieskolan idag. Många av de lärare som jobbar i gymnasieskolan möter en elevgrupp som är mer heterogen än tidigare. Behoven ser annorlunda ut och detta ställer högre krav på undervisningen.



Ovanstående figur (som är tecknad av en IV-elev på Virginska skolan) har under åren växt fram som en enkel förklaringsmodell för att kun-

na belysa den ibland ganska komplexa interaktion som finns i skolans värld.

Den föreställer en gungbräda som vilar på ett fundament. Organisationen och framför allt arbetslaget är själva fundamentet, och för att organisationen verkligen ska fungera som ett stöd bör den ha en levande pedagogisk målsättning. Detta kan tyckas vara självklart, men ibland verkar det som om det är andra faktorer som styr. Det kan t.ex. vara ekonomi, olika tolkningar av uppdraget, enskilda lärares (ofta informella ledares) önskemål eller i värsta fall olika sorters maktkamper. Arbetslaget måste vara organiserat på så sätt att det finns en tydlig struktur men inom denna struktur stora möjligheter till flexibla lösningar.

På ena änden av gungbrädan finns de personer som jobbar i skolan, framförallt arbetslaget. Arbetslaget består av personer med olika kompetens, och i ett väl fungerande arbetslag har man diskuterat och bearbetat värdegrundsfrågorna. Man har en samsyn på kunskap och elever. Man stödjer varandra. Det är ett givande och tagande. Arbetsätten varierar och det finns både struktur och flexibilitet. Personalen är tydlig och ställer krav. Det viktigaste är förhållningssättet.

På andra änden av gungbrädan finns eleven. Med sina starka och svaga sidor, med sina svårigheter och möjligheter. Eleverna känner att personalen bryr sig om, att de tror på den enskilde elevens förmåga. Eleven kan lita på och anförtro sig, samt vara förvissad om att det aldrig är för sent att bryta onda cirklar.

Stödet eller avsaknaden av stöd från föräldrar och vårdnadshavare är givetvis viktigt i sammanhanget.

Min erfarenhet är att när det blir problem för någon elev i skolan så fokuseras det nästan alltid på elevens svårigheter. *Insikten att elevens svårigheter kan vara resultatet av obalans i gungbrädessystemet saknas.* I skolan måste vi bli bättre på att analysera orsak och verkan. Det kan givetvis vara smärtsamt att spegla sig själv och hela verksamheten inåt och inse att man måste förändra något och det kräver medvetna strategier och en genuin vilja till utveckling för att lyckas.

Det individuella programmet i ett elevperspektiv

Efter att ha haft oerhört många samtal med elever som på något sätt känner att de misslyckats i skolan växer det för mig fram en tydlig bild. ”Problemen” har uppenbarat sig tidigt. Eleven har inte passat in i systemet och ganska tidigt gett upp och blivit skoltrött.

Vad är då en skoltrött elev? Ja den enklaste definitionen är att eleven helt enkelt tröttnat på skolan. *Men tänk om det i själva verket är så att det är skolan som tröttnat på eleven.* Ungdomar som får maskineriet att gnissla ses ofta som besvärliga. De flesta elever är väldigt beroende

av stöd och uppmuntran på ett rent "allmänmänskligt plan". Då blir relationen till läraren direkt avgörande för hur det går för eleven i skolan. Inte alla lärare har förstått detta. En del är inte heller intresserade av eller saknar förmågan att möta eleven som medmänniska och individ.

Tänk om det inte finns några elever med särskilda behov utan att det i själva verket är så att behoven är väldigt grundläggande. Vilken konsekvens får detta för hur vi jobbar i skolan och hur vi prioriterar? En del elever upplever sig själva som problemelever men framförallt är det skolans personal som upplever dem som sådana. *Tänk om de inte är problemelever utan i själva verket skolutvecklare.* De fokuserar på brister och saker som behöver åtgärdas och utvecklas. En utvärdering som Skolverket gjorde för några år sedan angående nya arbetssätt och former visade att på de program som hade de mest studiemotiverade eleverna, kanske framför allt naturvetarprogrammet verkade tiden ha stått still. Undervisningen gick i stort sett till på samma sätt som den alltid hade gjort. Givetvis är det en generalisering men bör ändå väcka en del tankar. Många av eleverna på NV har köpt den traditionella skolkoden och kanske använder gymnasietiden som en genomfartssträcka till universitet och högskolor. Lärarna behöver inte reflektera speciellt mycket över att ändra sin undervisning för att inte eleverna ska tröttna. Tänk om lärarna som jobbar med de mest studiemotiverade eleverna något år skulle jobba med de minst studiemotiverade och tvärtom. Vad skulle hända då?

Så här jobbar vi i Örebro med övergången grundskola gymnasieskola

I samband med det ökande antalet elever som saknade betyg från grundskolan växte behovet att förbättra övergången mellan skolformerna. Kultur- och bildningsnämnden avsatte resurser för ändamålet och jag fick i uppdrag att genomföra förbättringen. Detta var höstterminen 1999. En arbetsgrupp bildades, bestående av en gymnasielärare tillika samordnare, en speciallärare från gymnasieskolan, en studie- och yrkesvägledare från gymnasieskolan och en studie- och yrkesvägledare från grundskolan. Samtliga hade erfarenhet av båda skolformerna. Efter ett antal möten kom vi fram till att om övergångarna skulle förbättras måste det finnas en tydlig struktur och en bred förankring kring uppdraget. Eftersom det i Örebro finns 14 kommuner och ungefär lika många grundskolor samt sju gymnasieskolor inbar det en hel del jobb.

Vi enades om att en nätverksorganisation skulle vara det mest ändamålsenliga. Nätverket fick namnet *Spindelnätet*. Förutom representanter från de behörighetsgivande ämnena matematik, svenska/sven-

ska som andraspråk och engelska bedömde vi att det var viktigt att vi fick med kuratorer, studie- och yrkesvägledare, specialpedagoger samt företrädare från förberedelseklasser (svenska som andraspråk). Nätverksledare togs ut. En nätverksledare i svenska på grundskolan och en på gymnasieskolan, en nätverksledare i matematik på grundskolan och en på gymnasieskolan, en nätverksledare för kuratorer på grundskolan och en på gymnasieskolan osv. Efter att ha täckt upp samtliga ovanstående kompetenser blev det totalt 16 nätverksledare. Varje nätverksledare ansvarar för en kontaktperson på varje skola inom sin skolform och sitt specifika område. Detta innebär att nätverksledaren i svenska på grundskolan ansvarar för 14 kontaktpersoner (14 grundskolor) och nätverksledaren i svenska på gymnasieskolan ansvarar för sju kontaktpersoner (sju gymnasieskolor) osv.

Totalt innebär det att *Spindelnätet* kom att omfatta ca 150 personer. Den mycket konkreta första uppgiften nätverksorganisationen fick var att förbättra de dokument som skulle följa eleverna från grundskolan till gymnasieskolan. Resultatet blev ett omfattande överlämnandedokument med grundskolans uppnåendemål som grund, kompletterat med ett allmänt omdöme och en språkbedömning i svenska som andraspråk. Eftersom betygen inte ger ”hela sanningen” kom de elever som ”med nöd och näppe” klarat G även att omfattas av överlämnandedokument. Efter samråd med stadsjuristen bestämdes att målsman och elev skulle ge sitt medgivande till att uppgifterna i dokumentet kunde överlämnas mellan de olika förvaltningarna. Förutom det skriftliga överlämnandet sker det i vissa fall ett muntligt. Det kan gälla elever där sociala myndigheter har varit inkopplade eller när specialpedagog har gjort ett omfattande arbete. Detta läsår, 2000/2001, fick gymnasieskolan ca 300 överlämnandedokument. Förmodligen kommer det att ske smärre förändringar av dokumenten framöver, men min bedömning och förhoppning är att vi i Spindelnätet ska kunna föra pedagogiska diskussioner mellan skolformerna kring hur vi på ett bättre sätt lever upp till målsättningen ”En skola för alla”, samt att vi blir ett forum där vi kan diskutera hur vi jobbar med skolutveckling i ett F-12-perspektiv.

Så här jobbar vi på det individuella programmet i Örebro och våra tankar om PRIV

I landet i stort är ca 15 procent av de individuella programmen inriktade mot ett nationellt program (PRIV). I Örebro är det drygt 50 procent. PRIV är sökbart och vi kan erbjuda: HP, BP, FP, OP, MP, HV, HR, LP och BF. Elever som saknar betyg i ett av de behörighetsgivande ämnena kan under vissa omständigheter gå PRIV men vara integrerade på det nationella programmet. För att detta ska bli aktuellt

måste det finnas plats på det nationella programmet. Av överlämnandedokumentet ska det framgå att eleven har en relativt god grund att stå på. Det kan t.ex. gälla invandrarelever som saknar engelska av den enkla anledningen att de inte hunnit läsa ämnet tillräckligt lång tid. Några elever har mer än 200 poäng i meritvärde men saknar behörigheten medan andra elever bara har 30 poäng och är behöriga. Förmodligen har eleven med 200 poäng större möjlighet att klara av ett nationellt program.

PRIV är lokaliserade där det nationella programmet finns. Det innebär att PRIV finns på de flesta av gymnasieskolorna. På Virginska skolan finns även ett allmänt individuellt program för de elever som saknar inriktning och som inte ännu vet vilket program de ska välja. Dessa elever kombinerar ofta studierna med praktik. På samma skola finns även en enhet för de invandrarungdomar som nyligen kommit till Sverige och som behöver få mycket undervisning i svenska som andraspråk. Dessa elever har sedan möjlighet att slussas vidare till preparandprogram på andra skolor. Då är en av målsättningarna att göra en individuell integrering i så stor omfattning som möjligt tillsammans med svenska elever. De individuella programmen i Örebro samverkar, vilket innebär att elever kan prova på och även byta inriktning under läsårets gång.

Om en bil inte startar händer det att man försöker bogsera den ett varv runt kvarteret. Startar den inte då heller så försöker man göra någon slags kartläggning för att få fram orsaken. Ofta gör vi motsvarande med elever som är i skolsvårigheter med den avgörande skillnaden att vi fortsätter att bogsera varv efter varv. D.v.s vi ger mer av samma sak. I linje med detta resonemang ser man på grundskolorna en tydlig tendens att plocka bort ämnen från studieplanen och i stället koncentrera studierna till matematik, engelska, svenska, alltså de behörighetsgivande ämnena. En fortsättning på gymnasieskolan med studier i uteslutande dessa ämnen gör att eleverna blir ännu mer svår-motiverade.

Ett sätt att höja motivationen är att låta eleverna få läsa något karaktärsämne som intresserar dem. Många av de PRIV som finns är inriktade mot de yrkesförberedande programmen och då finns möjligheten att även jobba mycket praktiskt. Karaktärsämnet kan användas som stimulans att även nå målen i svenska, matematik osv. För att detta ska fungera måste lärarna samarbeta mycket nära och medvetet satsa på att kärnämnen ska "infärgas" i karaktärsämnet.

De kurser som eleverna läser första året på PRIV bör vara de samma som på det nationella programmet vad gäller karaktärsämnet. Skillnaden blir att eleverna läser på en mer individuell nivå och i sin egen takt. Om eleverna läser samma kurser så ökar möjligheterna att göra flexibla och individuella lösningar tillsammans med det nationella programmet. Om en elev visar intresse och klarar av de natio-

nella kurserna, skulle det vara möjligt att mer och mer jobba i grupper där elever på det nationella programmet ingår för att så småningom börja år 2 tillsammans med dessa. Visserligen kommer den fd. PRIV-eleven att sakna nationella kurser i kärnämnen, men ha med sig många karaktärsämneskurser. Resterande kurser får eleven försöka klara av i efterhand. En förutsättning för att denna modell ska kunna tillämpas är att eleven blir behörig under PRIV-tiden och att de nationella och individuella programmen jobbar nära tillsammans.

En annan modell skulle kunna vara att PRIV eleven börjar om år 1 på nationellt program men då har klarat av en del nationella kurser och kan få mer stöd i kärnämnen.

En tredje modell kan vara att specialutforma ett program för de elever som blivit behöriga men av olika skäl inte kan följa det nationella programmet. PRIV i kombination med ett lärlingssystem kan passa vissa elever.

Några elever behöver kanske gå ett PRIV hela tiden men samtidigt läsa så många karaktärsämneskurser som möjligt. Målet att bli behörig, d.v.s. godkänd i matematik, svenska, engelska ska prioriteras före de nationella kärnämneskurserna.

Modellerna kan säkert bli fler. Det viktiga är att vi inte läser fast oss vid **en** modell och tror att vi har hittat någon universallösning. Eftersom betyget från grundskolan endast är **ett** kriterium och erfarenheten visar att det är ett ganska trubbigt instrument, får vi inte fixera inriktningen mot ett system som omöjliggör att eleverna kan gå vidare på olika och individuella sätt. Det är väl bl.a. därför det individuella programmet heter som det heter.

För att det individuella programmet inte ska bli stigmatiserande och på så sätt motverka sitt syfte, krävs parallella processer i grundskolan, gymnasieskolans nationella program och gymnasieskolans individuella program. Vad gäller grundskolan handlar det om att göra bättre analyser av elevens starka sidor och att faktiskt våga se att elevens svårigheter ibland är liktydiga med skolans. Givetvis gäller samma sak på gymnasieskolan, men där är det också nödvändigt att se det nationella och individuella programmet som en helhet.

Det måste finnas många olika vägar till ett nationellt program och elevgrupper från de olika programmen bör både nyttja samma lokaler och ibland även undervisas tillsammans i olika konstellationer. Då kommer vi ifrån att de individuella eleverna känner sig utpekade. Förmodligen är det så att gymnasieskolan skulle utvecklas på ett bättre sätt om vi förenade synsätt, förhållningssätt och arbetssätt från de individuella programmen med struktur, innehåll och arbetssätt från de nationella.

Det individuella programmet i ett samhälls- spektiv

Det som skiljer det individuella programmet från övriga program är att uppdraget är mer svårdefinierat. Läser man skollag och förordningar kan man läsa att:

”Ett individuellt program ska först och främst förbereda eleverna för studier på ett nationellt eller specialutformat program.”

Verkligheten är inte så enkel. I samband med gymnasiereformen och den då kärva arbetsmarkanden har antalet elever i gymnasieskolan ökat markant. Även klyftorna i samhällen har ökat. I skolan märks det bl.a. genom att fler elever får höga betyg och fler elever får låga betyg. Vi ser också en ökad polarisering mellan väl fungerade skolor och dåligt fungerade skolor. I och med kommunernas sämre ekonomi så måste även skolan spara.

Det individuella programmet har låg status. I och för sig är inte det så underligt eftersom ett fåtal elever har sökt sig till det individuella programmet. Många har blivit tvingade dit eftersom de saknar behörighet. Eftersom varje gymnasieelev har rätt att under sin gymnasietid ta fullt antal poäng, 2 500, finns det inget som reglerar hur många poäng som elever på det individuella programmet ska erbjudas. Detta beror på att eleven faktiskt har minst fyra år på sig att klara av studierna. Mycket av tiden på IV går åt till att försöka göra eleverna behöriga. Kommunens ansvar upphör när eleven fyller 20 år.

Problemet är att om det finns kommuner som väljer bort att satsa på den aktuella elevgruppen så står det dem fritt att göra så. En billig lösning är att erbjuda fem dagar praktik eller kanske studier några timmar i veckan. Ett annat sätt att gestalta att man inte satsar på eleverna är att låta lärarna ha elever på det individuella programmet som utfyllnad i sina tjänster, något som är dömt att misslyckas på förhand.

I vissa kommuner har antalet ungdomar som placeras på institutioner eller placeras på annan ort enligt LVU (Lagen om vård av unga) minskat. Jag har själv fått erfara att några kommundelar använder det individuella programmet som alternativ till någon sorts placering. Hur är detta överhuvudtaget möjligt?

Den bild jag har fått efter att ha träffat personal som jobbar på det individuella programmet över hela landet är att där finns oerhört mycket hjärta och engagemang. Detta får till följd att man ser uppdraget i ett vidare perspektiv än att bara ge kunskaper. De elever som kommer till det individuella programmet har det generellt sett mer socialt trassligt än andra elever. Många är både skoltrötta och omotiverade. Men det beror inte på IV att eleverna är omotiverade och saknar tillit både till skolan och sig själva. Tvärtom är det så att många återfår den tro på sig själva som de en gång hade och känner att de har, om de vuxna tror på deras förmåga. Men eftersom många är gan-

ska "tilltufsade" när de börjar på IV så är det ofta en lång och mödosam väg att vandra. För ett stort antal elever och personal på IV går en stor del av höstterminen åt att återge eleverna tron på sig själva. Därför måste vi se uppdraget i ett bredare perspektiv. Ska vi försöka skapa en skola för alla måste vi satsa både resurser och kompetent personal för att jobba långsiktigt med eleverna. Givetvis ska stöd identifieras och ges så tidigt som möjligt. Det finns en motsättning mellan den målstyrda skolan och det faktum att alla elever ska ha uppnått målen när de fyller 16 år. Den gamla regleringen med tid lever kvar. Ett mer flexibelt system behövs där vi accepterar att vi lär på olika sätt och i olika hastighet, men där det grundläggande synsättet är att vi tror att alla kan lära sig.

En annat synsätt skulle kunna vara att vi säger till eleverna att eftersom vi ändå måste räkna med en viss arbetslöshet är det lika bra att vi bestämmer att det blir ni som ska vara arbetslösa. Ett annat sätt att resonera skulle kunna vara att vi lägger ner det individuella programmet eftersom det finns så många elever som behöver extra stöd. Om vi lägger ner programmet så försvinner behovet av stöd. Sådana tankekullerbyttor formuleras idag.

Slutdiskussion

De flesta elever vill vara som alla andra. Det är en av orsakerna till att det individuella programmet har låg status. Många elever känner sig misslyckade när de får besked om att de inte kommit in på ett nationellt program. Den känslan måste vi i skolan ta på största allvar och försöka minimera. Samtidigt är det så att många elever som går ett individuellt program får tillbaka tron på sig själva, upplever att de är sedda, känner att de faktiskt kan lära sig saker om betingelserna är de rätta. Att minska olikheterna mellan de nationella och individuella programmen skulle kunna vara ett sätt att minska känslan av misslyckande. Då kanske eleven skulle se det som en stor möjlighet att få gå ett individuellt program. Min erfarenhet är att när eleven väl börjat på IV är de flesta mycket nöjda med sin skolgång. Svårigheten kan då bli det omvända d.v.s. att eleven inte vill lämna IV.

Tillit är en viktig beståndsdel i den mylla som får kunskaper och färdigheter att gro och ungdomar att växa.

Det som bl.a. skiljer det individuella programmet från det nationella är att mycket kraft och energi läggs ner på IV för att skapa en tillit hos eleven. En tillit till sin egna förmåga, en tillit till skolan och en tillit att de faktiskt duger. Ibland är det ett mycket långsiktigt arbete.

Antalet elever på IV kan och måste minska. Men då gäller det att både grundskolan och gymnasieskolans olika program utvecklas parallellt. Att båda skolformerna jobbar med det inre arbetet och inte i

första hand fokuserar på vad eleven inte kan och uteslutande söker orsaker till svårigheter hos eleverna.

Det kommer alltid att finnas elever som har en annan inlärningsrytm än det stora flertalet. Det kan handla om inlärningssvårigheter eller att man tillfälligt inte är motiverad för skolarbetet av sociala eller andra skäl.

Ibland verkar det som att målsättningen att komma in och att gå på ett nationellt program överskuggar allt annat. I det livslånga lärandet kanske ett nationellt program spelar mindre roll. Det kanske finns andra och mer lämpliga former att få vissa elever att växa med kunskaper. Dessa alternativa vägar måste göras tydliga så att de kan ses som ett reellt alternativ.

Det får inte bli så att vi upprepar ”nationellt program”, ”nationellt program” så ofta att de elever som av olika anledningar just nu inte går ett sådant känner sig totalt misslyckade. Det är aldrig för sent att tillägna sig och växa med kunskaper. Däremot fordras det att alla känner att de duger och har tillit till den egna förmågan.

Beskrivningar av verksamheten i tre skolor

Av frilansjournalisten Birgitta Stribe

Mölledalskolan, Malmö

”Att arbeta med IV kräver stort hjärta och engagemang”

När har man ”lyckats” med en elev?

– När eleven kommer och vill prata. När han söker sig till skolan, istället för bort ifrån den. Så svarar omedelbart Hans Edlund, yrkeslärare på individuella programmet på Mölledalskolan i Malmö.

I Malmö finns varianter av individuella programmet på samtliga tretton gymnasieskolor. Av kommunens 10 000 gymnasieelever är 1 800 registrerade på någon form av IV.

– Mölledalskolan är på inget sätt representativ för Malmös individuella program, säger rektor **Christer Svensson**. Men vi har under många år provat olika modeller och tycker att vi hittat ett arbetssätt som fungerar. Och en sak kan jag säga bestämt: Den som vill jobba med individuella programmet måste ha stort hjärta och ett ärligt engagemang!

Mölledalskolan är inrymd i Transairs före detta hangar på Bulltoftaområdet. Här finns ett nationellt program, byggprogrammet. Dessutom finns individuella program för invandrarelever, för blivande byggare och för dem som vill komplettera grundskolebetyget. På skolan studerar också en grupp vuxna inom kunskapslyftet. Det är en mix, som enligt Christer Svensson har många fördelar.

– Att blanda ungdomar och vuxna på samma skola är ett bra tips om man vill ha en lugn arbetsmiljö. Att vuxna rör sig i lokalerna skapar trygghet. Det minskar risken för bråk och skadegörelse.

Pröva sig fram

PRIV-undervisningen på Mölledalskolan bedrivs i två grupper, en för byggarna och en för dem som först och främst vill läsa upp betygen. Varje grupp består av två klasser med 16 elever i varje.

Den ena klassen med bygginriktning är kopplad till byggprogrammets karaktärsämnen. Klassföreståndaren är yrkeslärare. Eleverna i den andra klassen har i varierande omfattning praktik på olika arbetsplatser. De läser också kärnämnen på skolan. Klassföreståndaren är studie- och yrkesvägledare.

Mellan grupperna råder stor flexibilitet. Många ungdomar är osäkra på sitt studieval. Därför har de möjlighet att pröva sig fram. Elever som planerar att i första hand läsa upp sina grundskolebetyg kan pröva på praktik eller följa en karaktärsämneskurs.

Bygga upp förtroende

– Lyckas vi väl få ungdomarna till skolan har vi stora möjligheter att tillgodose enskilda önskemål, säger Christer Svensson. Många IV-elever har dålig skolbakgrund med skolk och koncentrationsproblem. De är avogt inställda och vill helst hålla sig undan. Vi måste visa att det är lönt att komma hit. Det är en grannliga uppgift, det är lätt att skrämma bort de här eleverna för gott.

Under höstterminen använder man mycket tid till att intervjua och kartlägga eleverna.

– Vi pratar om allt mellan himmel och jord. Försöker vaska fram deras intressen och få dem att berätta hur de tänker sig framtiden. Man måste gå försiktigt fram och ta stor individuell hänsyn. Det handlar om att bygga ett förtroende, en plattform för det fortsatta arbetet. Det finns elever som aldrig tidigare upplevt att någon vuxen lyssnat på dem.

Så småningom lyckas man förhoppningsvis snickra ihop en studieplan tillsammans.

Framöver kommer Mölledalskolan att koppla in föräldrarna i ett mycket tidigare skede.

– Skolan kan göra mycket, men tillsammans med föräldrarna kan vi åstadkomma mer. Tyvärr är det inte bara eleverna som kan vara svåra att locka till skolan, utan många gånger också föräldrarna.

Den kartläggning och diagnostisering av eleverna som görs under hösten skulle underlättas om samarbetet med grundskolorna fungerade bättre, menar Christer Svensson.

– På grundskolan är man förmodligen rädd att vi skall döma eleven på förhand om vi får veta för mycket. En elev kan ha damp eller dyslexi, utan att vi får information om det. Jag anser inte att man ger eleven en nystart genom att undanhålla viktiga fakta.

Praktik ska locka till studier

Under elevsamtalen finns det alltid några som säger att de inte alls vill gå i skolan. I samråd med kommunens praktikservice försöker då studie- och yrkesvägledaren att hitta en praktikplats.

– Eleverna brukar kunna välja ganska fritt, säger vägledaren **Mattias Jones**. Byggarbetsplats, frisör, dagis...

Tanken är att man smygvägen ska få eleverna tillbaka till skolan, åtminstone en eller ett par dagar i veckan. Vägledarens uppgift är att kontinuerligt följa upp de elever som är ute på praktik.

– Många av dem är inte vana att bli sedda, säger Mattias Jones. Plötsligt bryr sig någon om vad de sysslar med. Nästan alla tycker det är kul när jag kommer och tittar, och de får visa vad de håller på med. När jag märker att det mesta fungerar, leder jag in samtalet på framtiden. Kanske vore det här en grej att satsa på? Vore det då inte vettigt att komma in till skolan och läsa upp matten?

Så småningom har de flesta fått kläm på sambandet mellan praktik och teori, och bestämmer sig för att lägga ett par dagar i veckan på skolan. Men det gäller förstås inte alla. Några elever är ute i arbetslivet på heltid.

Christer Svensson sammanfattar skolans modell: Uttagning och intervju för att få en bild av vad eleven vill. Upprättande av en individuell studieplan, som följs upp och revideras. Praktikplats med uppföljning. Stor flexibilitet som ger eleven möjlighet att vara i skolan vissa dagar för att läsa kärnämnen. Schemaläggning som tillåter eleven att flexa mellan olika grupper, så att hon eller han hela tiden ligger på rätt nivå i svenska, engelska och matematik.

”Nationellt program passar inte alla”

– Det går inte att säga generellt hur man ska jobba på individuella programmet, understryker Christer Svensson. Lyhördheten och kreativiteten måste vara stor, liksom viljan att anpassa arbetssättet till de elever vi tar emot. Vi vet aldrig från läsår till läsår vilka elever vi kommer att möta – utagerande eller inåtvända.

Hur vägen vidare ser ut för eleverna från IV går inte heller att säga generellt.

– Vi är realistiska nog att inse att alla inte tar sig in på ett nationellt program, säger Christer Svensson. Folkhögskola är en möjlighet. En annan är att skola och företag tillsammans skräddarsyr en utbildning. Inom byggbranschen finns små nischföretag som gärna tar emot och utbildar elever.

Yrkesläraren **Hans Edlund** berättar om en elev, som under en tid praktiserat på ett företag som putsar och sprutar fasader:

– Det är en kille som saknar grundskolebetyg i svenska, engelska och matematik, men som på praktikplatsen har visat ett fantastiskt

handlag. I skolan har han stora svårigheter, men med verktygen i hand stämmer plötsligt allt. Företaget har erbjudit honom både sommarjobb och utbildning. Trots detta är det viktigt att han läser upp sina betyg. Målet är inte att den här killen ska in på nationellt program. Men utan fullständigt betyg från grundskolan står han sig slätt, om han skulle bli arbetslös eller en dag vilja utbilda sig vidare

Inget skäl att stämpla

– IV är inte ett program, utan många, säger Christer Svensson. ”Att lyckas” betyder inte samma sak för alla elever.

Individuella programmet måste ha mycket vida ramar. Frågan är om man över huvud taget ska skilja ut det från gymnasieskolan i övrigt. Det finns ingen anledning att sätta en särskild stämpel på alla dem som inte kan eller vill skaffa sig högskolekompetens. Låt oss istället resonera så här: Byggprogrammet utbildar två typer av byggare – byggare som vill läsa vidare och byggare som vill direkt ut i arbetslivet. Med individuella studieplaner skulle detta vara fullt möjligt. Och jag tror att det skulle minska känslan av misslyckande hos många ungdomar.

Marielundsgymnasiet, Norrköping

”Många elever lider av skolskräck. Vi börjar med avprogrammering”

Marielundsgymnasiet är skolan som ger eleverna många chanser. Här har Norrköpings kommun samlat sina individuella program. Här finns också Sveriges första Second chance-skola, som i samverkan med det lokala näringslivet erbjuder skraddarsydd yrkesutbildning.

Rektor **Rolf Kalamark** ser fördelar med att samla kommunens IV-elever på en och samma skola.

– Vi bygger upp och lockar till oss kompetens. All personal som arbetar här, gör det för att den vill jobba med ungdomar som inte har det så lätt. Den pedagogiska diskussionen pågår hela tiden och vi har inga svårigheter att få sökande till våra tjänster. Personalens snittålder är ganska hög. Det är av godo; vi behöver människor med livserfarenhet. Många av våra elever har problem med vardagsliv och relationer. ”Livskunskap” har blivit ett uppskattat ämne på schemat. Men livskunskap är också något som vi hela tiden måste dela med oss av till varandra.

Ändå finns det de som betraktar Marielund som en sämre sorts skola. Det är personer som aldrig satt sin fot där. Synen på IV tycks vari-

era beroende på om man befinner sig inom eller utanför individuella programmet.

– Att komma till rätta med attityder är svårt, säger Rolf Kalamark. Myten om att IV är slappt lever och frodas. På Marielundsgymnasiet stämmer den inte. De flesta av våra elever är stolta över skolan och vi når goda resultat.

Plocka fram de starka sidorna

500 IV-elever går på Marielundsgymnasiet. Skolan har ett uppföljningsansvar för samtliga kommunens ungdomar mellan 16 och 20 år, som av någon anledning inte går på ett nationellt program. Här finns elever som ska skaffa sig behörighet, avhoppare från gymnasiet, elever som i första hand sökt individuellt program, elever med invandrarbakgrund och brister i svenska språket, elever med stora sociala problem och plats i så kallad basklass, elever på gränsen till särskola samt Second chance-elever (mer om dem senare). En ny grupp är ungdomar som vill läsa upp redan godkända betyg till VG eller MVG.

Rolf Kalamark aktar sig för att beteckna IV-eleverna som svaga. Han menar att de ofta är starka personer som vågar protestera mot ”ett idiotiskt skolsystem”.

– Många lyckas så småningom jättebra. Men först måste de avprogrammeras och bli kvitt sin skolfobi. Det är inte säkert att alla ska knölas in på ett nationellt program. Några behöver kanske få utvecklas på en arbetsplats under ett par år. För andra passar folkhögskola. Det är viktigt att inte betrakta de här ungdomarna som offer, utan att försöka plocka fram deras starka sidor och lotsa dem vidare.

Socialarbetande lärare

Till dessa ”lotsar” hör lärarna **Gunnar Eriksson**, **Stig Turesson** och **Lasse Karlén**. Gunnar och Stig är inne på sitt åttonde läsår på Marielundsgymnasiet. Lasse har ägnat sig åt den här typen av verksamhet i snart 16 år. Ingen av de tre har en tanke på att sluta, trots att arbetet kräver mycket energi och ett stort personligt engagemang. Eller kanske just därför.

– Det känns bra att ställa upp för de här ungdomarna, säger Lasse Karlén. De har upplevt hur vuxenvärlden svikit gång på gång. Vi anstränger oss för att visa att det går att lita på vuxna.

Han understryker att man som IV-lärare inte får nöja sig med att hjälpa eleverna till godkända betyg.

– Man måste bry sig om hela personen!

Stig Turesson talar om sig själv som ”socialarbetande lärare”, dvs. någon som är lika mån om elevernas sociala utveckling som den kunskapsmässiga.

– Visst är man glad när någon går vidare till nationellt program. Men för eleven kan det vara ännu viktigare att växa som människa. Ett stärkt självförtroende och förmåga att ta ansvar för sitt eget liv är riktiga högvinster.

Stig tror att många skulle må väl av ett andningshål efter nian, ett år när man uppmuntras att fundera över framtiden och får möjlighet att fördjupa sig inom områden och ämnen som verkar intressanta.

– Utmärkande för Marielund är att vi ser våra elever, säger Gunnar Eriksson. Vi ger dem positiv uppmärksamhet. Vi visar respekt, och vi får respekt tillbaka. Att den ena eleven inte är den andra lik är själva utgångspunkten för vårt arbete. Det är inte min uppgift att försöka fösa alla framåt i en jämn ström. Jag får – och jag ska – fokusera på olikheterna och ge varje individ utrymme. Det är en utmaning, men också en del av charmen med IV. Som lärare här måste jag gilla att ha många bollar i luften.

Simultankapacitet, lyhörddhet och medmänsklighet är nödvändiga kompetenser hos IV-läraren.

– Ett helhjärtat engagemang förutsätter att man frivilligt valt det här jobbet, säger Lasse Karlén. Att hoppa in och undervisa på IV några timmar för att fylla ut sin tjänst, tror jag inte på. Vi har ett stimulerande jobb, men det är tufft många gånger och kräver en sammansvetsad personal. Gnäll och prestige har vi inte tid med, men gärna skrott och en gnutta svart humor.

Göra synliga – inte gömma undan

Om individuella programmets framtid skulle Gunnar, Stig och Lasse kunna resonera länge. Är IV ett nödvändigt ont och en verksamhet som bör minimeras? Eller är det ett bonusår som fler skulle ha glädje av – och skulle ett sådant synsätt medföra en statushöjning?

Gunnar Eriksson presenterar problematiken i ett nötskal, när han berättar om mötet med mamman som suckade: ”Jag vet att Marielund är en bra skola, men jag vill inte att min son ska gå där.”

Gunnar Eriksson säger att någon form av individuellt program förmodligen alltid kommer att behövas. Stig Turesson och Lasse Karlén instämmer, men frågar sig samtidigt vilka grupper IV ska prioritera. De många avhoppen från nationellt program borde kunna förebyggas, menar de. Det skulle minska trycket på IV.

– Behovet av ett individuellt program kan inte ifrågasättas, säger Lasse Karlén. Det är bara att titta på samhället i stort. Människor har olika förutsättningar och lever under olika villkor. Det är likadant i skolan. Som lärare på IV försöker jag leva mig in i elevernas situation och fungera som deras språkrör. Våra elever är vana att betraktas som problem. I skoldebatten diskuteras vad vi ska göra med dem. Jag vill göra de här människorna synliga – inte försöka få bort dem.

Olika mål för olika elever

Att bygga relationer, stärka självförtroendet, jobba med attityder och värderingar – det är hörnstenarna i Marielundsgymnasiets koncept. Undervisningen bedrivs i små grupper och är under inledningsskedet inget självändamål. Det väsentliga är att lyfta fram det eleven är bra på och gillar att göra. Att enbart specialträna det man är dålig på är förödande för motivationen, anser man på Marielund. Kurser i konst, musik, textil, data och svetsning erbjuds alltid som komplement till de obligatoriska kärnämnen.

– Vi vill få eleverna att förstå att alla har en chans, bara man vågar ta den, säger Rolf Kalamark.

Kan man lyckas med alla?

– Om vi bara får hit dem, brukar vi lyckas på ena eller andra sättet. Skulle vi inte hitta någon väg som leder till jobb eller studier, då har vi misslyckats. Men nu har vi Second chance – och det är verkligen en andra chans.

Andra chansen

Våren 1999 fick Sverige sin första Second chance-klass. Den kom att knytas till Norrköping och Marielundsgymnasiet. Skolan valdes på grund av sitt väl fungerande IV och sin vana att arbeta med krävande elever.

Second chance schools (SCS) startade som ett pilotprojekt inom EU i syfte att hjälpa ungdomar med dålig utbildning och sociala problem till arbete och försörjning genom individuellt anpassade studier och praktik. Idag finns Second chance schools i elva europeiska länder och fler är intresserade. Städer/kommuner med SCS-skolor samarbetar i ett nätverk (E2C) för att vidareutveckla konceptet och sprida idén.

De europeiska SCS-skolorna är sinsemellan olika vad gäller pedagogik, intagning och åldersgrupper. I Norrköping vänder sig Second chance till ungdomar mellan 16 och 20 år. För att komma ifråga ska eleven ha gått ett år på individuella programmet, och inte ha pågående drogmissbruk eller syssla med kriminalitet. Hon eller han ska ha en egen drivkraft och på allvar vilja ta itu med sin situation. Alla som söker till SCS kommer inte med. De som blir uttagna har anledning att känna sig positivt särbehandlade.

SCS på Marielund satsar på tre olika grupper: Elever med allvarliga sociala problem som går i någon av skolans basklasser. Elever med invandrarbakgrund, ofta romer, med oregelbunden skolgång bakom sig. Elever som har inlärningsvärigheter och ligger nära särskolan.

Samarbete med företagen

SCS i Norrköping har byggt upp ett intimt samarbete med företag i kommunen.

– Utbildningen inom SCS liknar den gamla lärlingsutbildningen, förklarar Rolf Kalamark. Vi lägger ner stor möda på att lyssna av vilken sorts jobb som skulle kunna passa eleven. Sedan letar vi mentorer på företagen.

I den första kullen SCS-elever i Norrköping såg yrkesdrömmarna ut så här: sotare, slaktare, bilmekaniker, tatuere, dekoratör, massör, hemhjälpssassistent...

Elev och mentor skriver ett kontrakt, där deras respektive åtagande framgår. Utbildningen skraddarsys så långt det är möjligt efter elevens behov och önskemål. De flesta elever har tre dagars praktik och är i skolan resten av veckan. Det händer att praktiken väcker studielust. Så var det för flickan som aldrig orkat ta itu med sina läs- och skrivproblem, men som plötsligt insåg att hon måste lära sig skriva så att folk begrep. Så var det också för den unge man som beslöt sig för att läsa in delar av fordonsprogrammet, eftersom han skulle ha praktisk nytta av det i bilverkstaden.

Intagning i SCS-klassen sker kontinuerligt. Men när släpper man kontakten med eleven? När är han eller hon färdig att stå på egna ben?

– Även här är vi flexibla säger rektor Rolf Kalamark. När vårt formella ansvar upphört erbjuder vi ändå en sorts livlina till skolan. Vi finns för eleven och kan vara ett stöd om något går snett.

Attityder och värderingar

Second chance-klassen är Marielundsgymnasiets spjutspets. Mycket av den pedagogik och metodik som utvecklas där kan föras över till övriga skolan. Satsningen på livskunskap är ett exempel. Livskunskap är en grundpelare i SCS-undervisningen. Där utgår man bl.a. från sådant som inträffat på praktikplatsen. "Livskunskapen" ska göra eleverna medvetna om hur man uppträder i skilda sammanhang, hur man möter olika situationer och vilka signaler man sänder ut genom kläder och språk. Livskunskap är inget isolerat ämne, utan handlar snarast om ett förhållningssätt. Därför har livskunskap en given plats också på "vanliga" IV, bl.a. genom en lokal kurs på 100 poäng.

Arbetet med attityder och värderingar genomsyrar en stor del av verksamheten på Marielund.

– Många barn slås ut tidigt eftersom de inte vet hur man uppför sig tillsammans med andra, säger Rolf Kalamark. Under hela skoltiden har de känt att de inte hör hemma här – utan att riktigt ha klart för sig varför. Vi försöker göra dem medvetna om deras eget sätt att vara.

Tydliga gränser

Rollspel är en metod som används. En övning går ut på att eleverna läser lokaltidningens platsannonser för att se efter vilka egenskaper och kvalifikationer arbetsgivarna frågar efter. De skriver ner värdeorden och diskuterar i grupp vad begreppen står för. Sedan förbereder de sig för att "söka jobbet". När samtliga elever genomgått en fejkad anställningsintervju får de veta vem som "fick jobbet" och varför just han eller hon vann gillande.

– På Marielund är vi tydliga med vad som accepteras och inte, säger Rolf Kalamark. Om en elev inte kommer till skolan ringer vi direkt. Eller också åker vi och hämtar honom. Gemensamt har vi tagit ett manifest mot våld och rasism. Jag polisanmäler allt våld. Den som bär nazistiska symboler är inte välkommen, det vet alla. Om en elev låter tatuera ett hakkors på handen, får han sätta över ett plåster medan han är i skolan. Det är social träning på basnivå. För att ha en chans i arbetslivet kan man inte bete sig hur som helst, det gör vi klart för våra ungdomar.

Hur har det gått för SCS-eleverna?

Malin Flygare är speciallärare på Marielundsgymnasiets individuella program. För en magisteruppsats i specialpedagogik vid Universitetet i Linköping har hon intervjuat nio elever ur den första SCS-kullen. Hur har det gått för dem? Hur ser deras liv ut efter två år med Second chance?

Malin Flygare ville undersöka hur eleverna uppfattat tiden med Second chance, var på arbetsmarknaden de befinner sig idag och vilka tankar de har om framtiden.

– Jag mötte nio mycket nöjda ungdomar, sammanfattar hon, men naturligtvis har de kommit olika långt. Några är kvar på sina utbildningsplatser, medan andra har fått anställning. En flicka har flyttat till Norge och skaffat arbete i en klädbutik. Andra kämpar fortfarande med självförtroendet.

Ett bättre självförtroende. Det svarar trots allt flera av de intervjuade på Malins fråga om vad Second chance betytt för dem. En flicka berättar hur hennes mentor stöttat henne, så att hon undan för undan vågat lite mer.

Men framför allt har ungdomarna lärt sig att sätta upp mål.

– De har bestämt sig för vad de vill göra i livet, säger Malin. De flesta säger att de inte hade en aning om det förut. Innan de började i SCS hävdar de att ingen hade pratat med dem om framtiden. De kan inte minnas att någon förut frågat vad de skulle vilja bli eller vad de är intresserade av. Under sin uppväxt har de inte haft några som helst yrkesdrömmar. Nu vill alla något. Det är nog det viktigaste som hänt.

Att eleverna är skoltrötta märks tydligt, tycker Malin Flygare. Sko-

lan, alltså ämnesundervisningen, vill de inte prata om. ”Usch, skolan... jag var inget bra.”

– Livskunskapen verkar de ha gillat. Många minns att kronofogden kom på besök. I övrigt är skolan ett rött skynke. De blir blockerade av själva ordet.

Identitet genom jobbet

Det viktigaste är att ha ett jobb, framför allt romerna är tydliga på den punkten. Några av ungdomarna säger att de kanske kan tänka sig att studera, men i så fall måste studierna ha ett klart samband med deras arbete.

– En kille, som efter åtta månader fick fast anställning på sin praktikplats, har börjat fundera på studier. Han har sett hur arbetskamraterna har gått med i stort sett samma lön år efter år. Så vill inte han ha det.

Jobbet ger identitet och tillhörighet. Många pratar om att ”vi” gör si eller så. De använder fraser och termer som de lärt sig på arbetsplatsen.

– Det är roligt att upptäcka hur en elev kan få nytta av sådana sidor av personligheten, som bara ställde till problem i skolan. En flicka som gillar att spexa och slänga käft finns nu på en arbetsplats där hon får användning för sin talang. Hon jobbar på en tatueringverkstad, där hon har många tillfällen att prata och skämta med smånervösa kunder.

Vad hade hänt om de här eleverna inte hade fått en andra chans?

– Omöjligt att säga, svarar Malin Flygare. Risken för utanförskap hade sannolikt varit större. Ingen av ungdomarna bedömdes passa på ett nationellt program. Alla saknade kontakter i arbetslivet och det var si och så med deras sociala kompetens. Genom Second chance har de skaffat sig bättre självförtroende, kontakter och mål i livet.

En av de intervjuade säger: ”Jag hade kanske vaknat till ändå. Fast det hade tagit mycket längre tid”.

Virginska skolan i Örebro

”På IV vågar vi ta ut svängarna. Nationella program kan lära av oss”

Stor flexibilitet inom det individuella programmet. Nära samarbete mellan IV och de nationella programmen. Öppna kanaler mellan grund- och gymnasieskola. Det är målet på Virginska skolan i Örebro.

– Normaleleven finns inte, konstaterar **Håkan Ågren**. Alltså kan man inte erbjuda en normalväg genom skolan, och tro att den ska passa alla.

Håkan Ågren är rektor för individuella programmet på Virginska skolan. Han har dessutom det övergripande ansvaret i Örebro kommun, när det gäller att finna former som gör övergången mellan olika stadier smidigare.

– Om individuella programmet ska ge ungdomarna en reell chans, kan man inte låta det leva sitt eget liv isolerat från de nationella programmen, menar Håkan Ågren.

– IV får inte bli en skyddad verksamhet!

Att kunna erbjuda programinriktade individuella program, tycker han är viktigt. Då får eleverna möjlighet att förbereda sig, så att övergången till nationellt program blir mjuk och naturlig.

I Örebro väljer så många som 50 procent av IV-eleverna inriktning mot ett program. Det underlättas av att flertalet av kommunens sju gymnasieskolor har både nationella och individuella program.

På Virginska skolan finns fyra typer av individuellt program: programinriktat IV (PRIV), allmänt IV där eleverna kan kombinera studier och praktik, IV för invandrardomsor som behöver mycket svenskundervisning samt baskurser för elever med allvarliga sociala problem. Inom IV ryms följaktligen personer med sinsemellan mycket olika förutsättningar och behov.

– Möjligheten till individuella lösningar är stor, säger Håkan Ågren. Vi sätter hela tiden den enskilde eleven i centrum. Grunden för allt arbete är en förtroendefull relation mellan lärare och elev. Gemensamt för IV-eleverna är att de behöver ny motivation och bättre självförtroende.

En del av kritiken mot individuella programmet går ut på att eleverna är trötta och omotiverade.

– Eleverna är trötta och omotiverade när de kommer till oss. Första terminen handlar till stor del om att bygga upp självkänslan hos ungdomarna och ge dem en realistisk syn på vad de kan och inte kan.

– Fördelen med individuella programmet är att vi vågar ta ut svängarna, fortsätter Håkan Ågren. Vi försöker tänka okonventionellt och hitta alternativ. På den punkten har de nationella programmen en del att lära av oss.

Samarbete höjer status

Samarbete mellan individuella och nationella program är snarare regel än undantag på Virginska skolan. Skälen är flera. Dels är samarbetet ett sätt att höja IV:s status. Dels har det en pedagogisk poäng, menar Håkan Ågren.

Ett exempel är hantverksprogrammets frisörutbildning, där PRIV-

eleverna läser vissa karaktärsämneskurser tillsammans med kamraterna på nationellt program. Det är naturligt att man jobbar sida vid sida i salongen.

– Att få känna sig som ”alla andra” är viktigt för våra elever. Samtidigt försöker vi göra skolan attraktiv för dem, genom att utgå från deras intressen. Att bara traggla ämnen man har svårt för ger sällan utdelning. Det är bättre att låta eleverna jobba med det de kan och vill, och så att säga smyga in svenskan, engelskan och matten. Motivation är a och o. Är man inte motiverad spelar det ingen roll vad man erbjuds. Är man motiverad kan man klara väldigt mycket.

Kul men krävande IV-år

Lena Qvist, karaktärsämneslärare på individuella programmet, berättar om en modell som prövats på Virginska skolan. Inom ramen för individuella programmet erbjöds elever med frisördrömmar ett prova-på-år med kurser i bl.a. hårvård, kroppsvård och make-up. Samtidigt kämpade de med att läsa upp sina betyg. Siktet var inställt på nationellt program.

– Skolans ambition var att ge ett stimulerande år som skulle väcka lust att gå vidare, säger Lena Qvist. Vi arbetade mycket medvetet för att skapa sammanhållning och god stämning i gruppen; unnade oss långa diskussioner och hade mycket kul tillsammans. Tjejerna själva tyckte att de lärde sig sådant som är praktiskt användbart. Deras inställning till skolan blev mer positiv.

Fr.o.m. hösten 2001 ser upplägget lite annorlunda ut. Det blir ”mer skola”, som Lena Qvist uttrycker saken. Frisörutbildningen på Virginska skolan har riksintag. Det är nödvändigt att göra IV-eleverna konkurrenskraftiga.

– Det händer att elever går på IV, fast de redan har alla grundskolebetyg. De vill till varje pris bli frisörer, och går hos oss i väntan på att det ska bli en plats ledig på programmet. Konkurrensen är med andra ord knivskarp. Vi måste trimma våra elever ordentligt, för att de ska ha en chans. Därför kommer de i högre utsträckning än tidigare att följa nationella programmets karaktärsämneskurser – samtidigt som de läser upp grundskolebetygen. Eleverna måste få klart för sig att frisörutbildningen är krävande, inte bara en kul grej. Året på IV ska vara roligt men seriöst.

Alla elever ska praktisera ett par veckor på nationellt program, bl.a. för att känna på studietakten. Samundervisningen i karaktärsämnen gör det lättare för lärarna att avgöra när en elev är mogen att slussas över från individuellt till nationellt program. Övergången blir mindre dramatisk.

”Många ser ner på oss”

Eliana, Merdina och Sikare hör till dem som efter ett år på IV-frisör hoppas komma in på nationellt program. De framhåller att året på IV inte är ett förlorat år.

– En del kompisar säger att man halkar efter när man går på IV. Det är inte sant. Man blir starkare. Det känns som om man ligger ett år före!

Åsa, Majlinda och Kajsa säger ungefär detsamma. De har gått ett år på IV-omvårdnad. De skall bli undersköterskor. Sedan sjuksköterskor. Så småningom kanske barnmorskor.

Men vägen mot målet ser olika ut. Majlinda har fyllt 19 och planerar för komvux. Åsa och Kajsa hoppas på omvårdnadsprogrammet.

Kajsa valde IV fast hon kunnat gå direkt till omvårdnadsprogrammet.

– Jag behövde ett extra år. Det skulle bli för jobbigt annars. Mamma och jag var överens. IV är inget misslyckande, utan en chans att komma ikapp sig själv.

Men visst har hon och de andra kallats ”IV-barn” av kompisar som inte riktigt vet vad individuella programmet innebär.

– Många ser ner på oss, säger Åsa. De tycker att man är mindre värd. Men man får inte ta åt sig.

– Folk borde inte snacka så mycket om sådant de inte känner till, säger Kajsa. IV är inte så dåligt som alla tror. Man mår bättre när man får jobba i sin egen takt. Lärarna här bryr sig. De lyssnar och man känner sig respekterad. Jag önskar att det varit likadant i grundskolan.

Praktikperioderna har varit viktiga för alla tre. De har mött verklighetens glädjeämnen och problem.

– Vissa personer blir förebilder i jobbet, säger Majlinda. Om andra tänker man, att så där ska man absolut inte göra. Det händer mycket när man möter människor. Det väcker tankar, man behöver prata. Det har vi gjort i skolan. Vi har pratat och skrivit. Plötsligt har man insett att det är ”svenska” man håller på med...

Ett tidigare extraår

Rektor Håkan Ågren har många tankar om individuella programmets uppdrag.

– Det är sagt att vi ska förbereda eleverna för nationellt program. Det är ett vällovligt syfte, men jag föredrar att se ”utbildning” i ett längre perspektiv. Alla är inte mogna att läsa vidare direkt efter grundskolan. Alla har inte lust. Inte just då, men kanske senare. Min vision är ett utbildningskonto, som ger varje människa 15 studieår – men inte nödvändigtvis i rak följd. Titta på komvux; många av dem som med stor energi pluggar där, var omotiverade under gymnasietiden.

Något tionde år efter grundskolans nio tror han inte på.

– Ett eventuellt extraår bör ligga efter skolår 4, 5 eller 6. Det kan skilja oerhört mycket mellan barn i den åldern, i fråga om längd, vikt och intellektuell mognad. Känner man sig omsprungnen då, är det lätt att halka efter för gott. Det är risk att självförtroendet får en knäck och att man ger upp. Därför är det då som fler resurser bör sättas in, möjligen i form av ett extra år. Vi måste hitta lösningar som gör att vi inte tappar eleven på vägen genom skolan.

Samverkan för elevens bästa

För att öka förståelsen mellan lärare på olika stadier och inom olika skolformer i Örebro kommun pågår ett nätverksarbete mellan samtliga grund- och gymnasieskolor. *Spindelnätets* första projekt har varit att utveckla ett överlämnandedokument som skolorna kan enas om, och som ska innehålla uppgifter om elevens skolgång, t.ex. uppnådda mål och eventuella stödinsatser, samt ett allmänt omdöme. Dokumentet ska användas med elevens bästa för ögonen och göra det lättare att upptäcka enskilda behov. Om IV inte ska fortsätta att växa ytterligare måste kommunikationen bli öppnare och ärligare, menar Håkan Ågren.

– Det är angeläget att varje kommun hittar en modell för den här sortens dokument. En tydlig struktur är nödvändig, för att arbetet inte ska rinna ut i sanden. Det är skolledarnas uppgift att driva den här frågan.

Hur skapa självförtroende?

Inom Virginska skolans individuella program ryms de s.k. baskurserna. Ungdomarna som går här saknar i allmänhet flera betyg. De har sociala problem, ibland missbruk och kriminalitet. Här finns också invandrarelever med svåra krigsupplevelser bakom sig.

Med baskurserna arbetar bl.a. språkläraren **Eva Neander**. Hennes uppdrag ger en aning om hur mångfacetterat individuella programmet är. Tillsammans med fyra andra lärare, en kurator och en vägledare arbetar hon med cirka 30 elever.

– Gemensamt för IV-eleverna är att de behöver bli sedda. Det är vanligt att de har en lång rad misslyckanden bakom sig. Under nästan hela skoltiden har de känt sig fel. Somliga av dem visade sig knappt i nian. När skolgången inte längre är obligatorisk måste de fatta ett beslut om vad de vill göra med sina liv. Vi försöker bedriva undervisningen så att vi bygger upp en relation till eleven och skapar en vilja till samtal. Vi vill få ungdomarna att våga lita på en vuxen. Hur vi bemöter dem är avgörande.

Trygghetsövningar är ett inslag i skoldagen. Många elever känner sig osäkra och rädda tillsammans med andra. Arbetssättet måste vara

sådant att de vågar öppna sig och ta nya kontakter. Gemensamma aktiviteter som matlagning, biobesök, utflykter och födelsedagsfirande medverkar till att skapa trygghet i gruppen.

Livskraft att ta vara på

Av de här eleverna tar sig bara ett fåtal in på nationellt program. För några blir det komvux eller folkhögskola, andra hittar en praktikplats eller fortsätter inom individuella programmet. Behandlingshem är i vissa fall enda alternativet.

– Vi får allt fler ungdomar med riktigt tung problematik, säger Eva Neander. De behöver först och främst en trygg grund att stå på, och hjälp med att få struktur på sin dag. Skolan kan inte ge dem allt, men vi kan hjälpa dem att hitta nästa steg. Vi släpper dem inte förrän vi vet att något annat tar vid. De ska känna att vi står på deras sida.

Alla elever har inte lika grava problem. Några klarar utmärkt att läsa upp ett eller ett par betyg. Men självförtroendet klickar nästan alltid.

– En flicka kom till mig utan betyg i engelska, berättar Eva Neander. Efter två terminer har hon ett starkt VG. Det beror inte på att jag har tillfört henne särskilt mycket ny kunskap, men jag har fått henne att våga plocka fram det hon faktiskt kunde.

Elevernas olika behov tvingar fram ett flexibelt arbetssätt. Ungdomar som flytt från sitt hemland och har starka traumatiska upplevelser bakom sig behöver få hjälp med att sätta ord på sorgen och smärtan.

– Det är jätteviktigt att de lär sig svenska. Genom språket får de lättare att hantera sin situation. När de berättar vad de varit med om kan såren så småningom läka. Vi arbetar mycket med elevernas egna livsberättelser. Jag försöker hjälpa dem att upptäcka sin egen styrka. Någonting har exploderat i deras liv – ändå sitter de här, i ett nytt land, och talar ett nytt språk. Det visar på stor livskraft. Hos många finns en glöd som vi ska vara rädda om.

Känner stolthet

Varifrån får Eva Neander själv sin kraft?

– Man måste älska de här ungdomarna för att orka jobba med dem. Jag har ett bra arbetslag omkring mig. Det ger trygghet och styrka. Vi har en gemensam grundsyn och det är nödvändigt. Man måste ha förmåga att se de små framstegen och glädjas över dem.

Var tredje vecka har arbetslaget handledning av en psykoterapeut.

– Lika viktigt är att vi har kul i arbetslaget. Att vi gillar och stöttar varandra, att vi kan skratta tillsammans, att vi har en skolledning som pushar oss. Och att vi är stolta över att jobba med individuella programmet. IV-eleverna är viktiga; de berättar något om brister och behov som finns i skolan och i hela samhället.

Kunskap och lärande – några reflektioner

Att verkligheten är komplex är en trivialitet som knappast behöver påpekas. Likaså att det bakom statistiska sammanställningar döljer sig en mångfacetterad verklighet. Det senare torde vara särskilt påtagligt när det gäller det individuella programmet. Håkan Ågren ger i sin artikel intressanta inblickar i hur den praktiska verkligheten kan se ut och vilka tankar och överväganden mötet med denna verklighet kan leda till. Han beskriver och ger exempel på de många olika människor som möts på IV och ger också exempel på olika sätt att se på den egna praktikens utformning.

Elisabeth Hultqvist gör i sin artikel och i sin avhandling intressanta iakttagelser och analyser av elevernas syn på sin situation. Det är tänkvärt att notera vilken betydelse de lägger vid formen. Skolan blir inte ”skola” om den inte förknippas med vissa bestämda yttre och inre former.

I denna artikel görs några försök att spinna vidare på en del av de tankelinjer som författarna lagt ut. Syftet är att försöka ge ytterligare underlag för den lokala diskussion som är en nödvändig förutsättning för ett framgångsrikt pedagogiskt arbete inom det individuella programmet, som på många sätt ställer alldeles särskilda krav.

Särskiljande eller inkluderande

Till individuella programmet kommer de som inte lyckats uppfylla behörighetskraven eller som på något annat sätt inte förmått följa den allmänna utbildningsvägen. Det individuella programmet har blivit programmet för dem som inte lyckas. Så var det kanske inte tänkt från början, men så har det kommit att uppfattas.

De som inte uppfyller normen eller inte ryms inom gränserna för det som anses normalt, har alltid varit och kommer alltid att vara ett problem. Vad som är normalt varierar från tid till annan och likaså de metoder man använder för att legitimera avvikelser. I dag bör identifieringen av avvikelser helst ha en vetenskaplig prägel i form av olika

psykologiska eller pedagogiska test, läkardiagnoser eller andra expertutlåtanden. Även nya ord och begrepp utvecklas. Förr talade man om idioter och halvidioter. Det gör ingen idag. Var tid har sina beteckningar och vår tid har sina sätt att definiera barn och unga som inte anses falla inom ramen för det normala. Vi föredrar i tidens anda beteckningar med medicinsk klang, dyslexi, dyskalkyli, ADHD, DAMP.

Inom den obligatoriska skolan, folkskolan och senare grundskolan, har man en lång tradition när det gäller att hantera avvikande barn eller barn i behov av särskilt stöd som vi säger i dag. Här kan man säga att den långsiktiga trenden har varit att gå från ett särskiljande förhållningssätt mot ett integrerande och inkluderande. Från "svagklasser", "hjälpklasser", "observationsklasser", "hjälpkliniker" mm., mot en organisation där barn i behov av stöd i så stor utsträckning som möjligt får vara kvar i samma miljö som de barn som inte anses vara i behov av särskilt stöd. Skolverket skriver i sin temabild *Elever i behov av särskilt stöd*.

...en rad forskningsresultat genom åren...pekar på att elevers prestationer är bättre om de går i sina ordinarie klasser än i särskilda undervisningsgrupper. Denna effektivitetsparadox, att elever som sätts i särskilt anpassade inlärningsmiljöer med extra stöd, lär mindre än i en ordinarie klassrumsmiljö, har analyserats av bland andra Stangvik, som fann att grupperna framför allt skiljde sig åt beträffande vilka krav som ställdes på eleverna och vilken status grupperna hade. Stangvik menar till och med att undervisningen i särskild grupp på sikt skapar ett utbildningshandikapp.

Murrays forskning visar också att det är avgörande för elevens självuppfattning att specialundervisning bedrivs inom "the main stream", det vill säga att särskiljande tillämpas i så liten utsträckning som möjligt. Placering i specialklass snarare hämmar än stärker elevens kunskapsstandard, anpassning och självuppfattning. Ambitionsnivå och krav sänks och eleverna lärt sig att betraktas som avvikande, enligt den s.k. stämplingsteorin.

Även för elever utanför den särskilda undervisningsgruppen kan dessa undervisningsgrupper fungera negativt, eftersom eleverna lär sig ett mönster för att sortera bort avvikande kamrater. Däremot visar forskningen – paradoxalt nog – att eleverna många gånger mår bättre i en särskild undervisningsgrupp, på grund av den vikt som läggs vid social samvaro och personlig utveckling.¹⁶

Gymnasieskolan är en frivillig skolform som av tradition är och har varit differentierande. Den som inte är behörig kommer inte in och den som inte klarar sig får lämna skolan eller gå till IV. Genom att i stort sett alla som lämnar grundskolan går till gymnasieskolan kan den idag i praktiken ses som obligatorisk. Därmed har också frågor som gäller förhållningssättet till elever som inte passar in i normen

¹⁶ Skolverket (1998:1), s. 50.

för det normala aktualiserats för gymnasieskolan. För elever som inte uppfyller behörighetskraven är hänvisningen till IV given. Och även för elever som inte förmår uppfylla kraven på ett nationellt eller specialutformat program är IV ett vanligt alternativ. Eleverna särskiljs. *Välfärd och skola* skriver.

Det torde ha framgått att det individuella programmet betingas av den nya gymnasiereformen, men att det även är ett resultat av en inbyggd historisk segregationstendens i svensk gymnasieskola. Såväl kvalitativa som kvantitativa studier tyder på att det individuella programmet inte ger de kompensatoriska effekter som åsyftas utan snarare bidrar till att marginalisera gymnasieskolans svagaste grupp.¹⁷

Den obligatoriska skolan har (i varje fall i teorin) lämnat det mer påtagliga särskiljandet av elever i behov av särskilt stöd. Gymnasieskolan är måhända i början av en motsvarande utveckling. Det individuella programmet uppfattas idag som särskiljande. Under senare år har dock en mer integrerande utveckling kunnat skönjas, inte minst genom de olika former av programinriktade individuella program som i dag förekommer. Mycket talar för att detta är den väg individuella programmet måste gå för att lyckas i sin målsättning att återföra eleverna till nationella program. Håkan Ågren ger flera exempel på hur sådana programinriktade individuella program kan utformas.

Den risk som finns med ett inkluderande förhållningssätt är att de elever som är i behov av särskilt stöd inte uppmärksammas. Särskiljning innebär att elever som inte lyckas med sina studier identifieras. Fördelen med detta är att deras behov blir tydliga, nackdelen att de särskiljs, utpekade och löper risk att stämplas som misslyckade. Inkluderingen har fördelen att eleverna får vara kvar i sin vanliga skolmiljö och inte behöver bli utpekade som avvikande. Nackdelen är att de riskerar att inte få det stöd de behöver. Ett inkluderande och integrerat förhållningssätt kräver alltså större uppmärksamhet på hur den enskilda eleven klarar sitt lärande.

Kunskapens former – Redan de gamla grekerna

Kan det vara intressant att diskutera kunskapens former i ett programhäfte för IV? Kunskap i skolan ses ju ofta som något som främst berör de studieförberedande programmen. Där når kunskapen sina högsta höjder för att sedan avta ner till IV där den främsta ambitionen är att nå godkända betyg i de behörighetsgivande ämnena. Man kan dock vända på perspektivet och se det så att eleverna på individuella

¹⁷ SOU 2000:39, s. 33.

programmet är särskilt intressanta därför att det är de som är offren för den kunskapssyn och den undervisningsform som dominerar i skolan. Det betyder givetvis inte att eleverna på IV är okunniga. Men de har fel kunskaper.

Kunskap kan diskuteras och har genom tiderna diskuterats ur en mängd olika perspektiv. Den syn som ligger till grund för skolans nuvarande styrdokument formulerades i *Skola för bildning* (SOU 1992:24). De så kallade ”fyra f:en” (fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet) är en välkänd beteckning för de kunskapsformer som där framhålls. Denna kunskapssyn finns även presenterad i flera av Skolverkets skrifter och ska därför inte upprepas här.

Det finns dock andra sätt att se på kunskap. Ett som haft stor betydelse genom historien är det som presenterades av den grekiske filosofen Aristoteles trehundra år före Kristus. Aristoteles delade in den mänskliga kunskapen i tre former: episteme, techne och fronesis.¹⁸

Episteme betecknade det vi i dag skulle kalla vetenskaplig kunskap, i synnerhet naturvetenskaplig kunskap. Det är ”det som inte kan vara på annat sätt”, den kunskap som är sann och inte ifrågasätts. Detta kan ses som den teoretiska kunskapen. Det är också den kunskap som kan uttryckas i språkliga eller matematiska satser. Ordet episteme har levt kvar i västvärlden i form av ”epistemologi” som betyder kunskaps- eller vetenskapsteori.

Techne var den kunskapsform som handlade om det praktiska kunnandet eller kunskap i handling. Det man skapar med sin kropp. Det gäller dock inte ett mekaniskt och rutinmässigt arbete utan det innebär att man vet vad man gör och att man handlar avsiktligt. Handlandet är därmed förknippat med reflekterat tänkande. Aktiviteter som nämns är dels färdigheter utvecklade inom olika yrken men också idrott, konst och hantverk. Denna kunskapsform kan ofta inte formuleras i form av språkliga satser. Det är t.ex. svårt att i ord ge svar på en fråga av typen: Hur låter en klarinett? I våra dagar talas det ibland om ”tyst kunskap” för denna kunskapsform. Även detta ord har levt kvar i vårt språkbruk i formen ”teknologi”.

Även den tredje kunskapsformen, *fronesis*, var kopplad till handlandet. Dock inte till handlandets mer tekniska och färdighetsmässiga dimensioner utan till handlandets moraliska sida. Det var den kunskapsform som var förknippad med frågor om syftet, ändamålet och meningen med olika handlingar. Detta ord har försvunnit ur den västerländska vokabulären. Det västerländska tänkandet har under de senaste femhundra åren i huvudsak varit inriktat mot episteme och techne. Naturvetenskap och teknik har i synnerhet under sent 1800-tal och 1900-talet setts som de högsta och värdefullaste kunskapsfor-

¹⁸ Se t.ex. Bernt Gustavsson (2000).

merna. Handlandets moraliska sida har inte betraktats som kunskap och än mindre som vetenskap.

Allt mer teori och abstraktion

Om man ser till skolan är det knappast någon tvekan om att den "epistemiska" kunskapsformen, dvs. den teoretiska och språkligt burna kunskapen, kommit att dominera allt mer. Techne, "kunskap i handling", har efterhand minskat i värde inom skolan och den senaste gymnasiereformen är ett steg i samma riktning. I tidigare yrkesutbildningar var kunskap i handling dominerande. Nu har kärnämnen, vilka är epistemiska till sin natur, införts på alla program. Även de yrkesinriktade ämnena har teoretiserats eller "abstraktifierats"¹⁹. Det språkliga och textbaserade kunnandet har intagit en allt starkare position medan kunskap i handling i många fall mer eller mindre försvunnit.

Även inom grundskolan kan samma tendenser ses. De så kallade praktisk-estetiska ämnena har alltmer teoretiserats och kunskapsprövningar sker nu ofta genom skriftliga prov i stället för genom bedömning av konkreta handlingar eller de produkter dessa resulterar i. Som en något makaber ytterlighet i den riktningen kan man kanske nämna den "teoretiska slöjd" som förekom för några år sedan.

När det gäller fronesis finns ingen egentlig tradition, men kanske kan man se att kunskapsformen under senare år fått ökat utrymme. Det har efter hand vuxit fram ett tvivel på att vetenskapen och tekniken kan lösa alla problem, liksom på att vetenskap och teknik är värderingsfria verksamheter. I dag betonas värdegrundsfrågor i olika sammanhang vilket kan ses som steg i riktning mot ökad betydelse för den kunskapsform som gäller frågor om varför vi handlar som vi gör och vilka konsekvenser detta handlande får.

Vad har nu detta med IV att göra? Ja, man kan säga att de elever som kommer till IV framför allt har misslyckats med den epistemiska kunskapen. De har inte klarat de ämnen som är baserade på, eller förutsätter färdigheter i, att utforma språkliga eller matematiska utsagor. Främst gäller det de behörighetsgivande ämnena. Det är dessa kunskaper de ska inhämta på IV. Elevernas eventuella tillgångar i form av "kunskap i handling" värderas knappast i dag och de ses sällan som en värdefull tillgång för t.ex. lärandet i de behörighetsgivande ämnena.

Men varför misslyckas de elever som misslyckas och varför lyckas de som lyckas? Det finns givetvis många tänkbara förklaringar men en torde ha att göra med elevernas sociala bakgrund och hur den passar in i den rådande skolkulturen.

¹⁹ SOU 2000:39.

De olika läroplanerna

Man brukar ibland tala om att det finns olika läroplaner: den skrivna (exempelvis Lpf 94 och de olika nationella kursplanerna), den uttalade (lokala arbetsplaner och kursplaner) och den upplevda (det skeende som eleverna uppfattar). Den sistnämnda formen brukar också kallas "den dolda läroplanen".

De två första formerna är manifesterade i skrivna eller uttalade texter. Den tredje däremot förmedlas i klassrummets praktik. Forskning har visat att denna praktik kan uppfattas på många olika sätt. Framgångsrika elever accepterar och lär sig vissa koder som leder till framgång samt att de själva tillhör kategorin framgångsrika elever. Mindre framgångsrika elever förstår inte koderna. De kan inte skilja mellan form och innehåll och skolan framstår som mystifierande och främmande. Formerna och utanverket blir det som dominerar bilden av skolan. Det är detta som Elisabeth Hultqvist pekar på. Dessutom lär sig dessa elever att de inte är framgångsrika.

Samma skrivna och uttalade styrdokument leder således till helt olika praktiker för olika elever trots att de sitter i samma klassrum (i varje fall i de lägre åren). Det som ser ut som samma klassrum är alltså inte samma klassrum för de individer som sitter där. Det uppfattas på olika sätt av var och en. Varje elev är därmed unik. För att föra en generell diskussion måste dock någon indelning göras. Därför väljs en grov och förenklad kategorisering i framgångsrika och mindre framgångsrika elever.

Socialisationens betydelse – Att välja rätt föräldrar

Det finns otaliga belägg för att denna uppdelning ger klara samband mellan studieframgång och den egna familjens socioekonomiska status eller tillgång på det som brukar kallas kulturellt kapital. Barn från hem med hög socioekonomisk status är mer framgångsrika än barn från hem med låg status. Detta är knappast förvånande. Skolan domineras av böcker och texter, och av abstrakta och teoretiska verksamheter, sådant som ingår i det kulturella kapitalet. Det är också sådana verksamheter som i vuxenlivet oftast leder till välbetalda arbeten med hög status.

Omvänt är låg socioekonomisk status i allmänhet förknippad med manuella och sämre betalda arbeten. Det är då knappast förvånande att barn som i sin hemmiljö socialiseras in i de olika praktikerna har olika förutsättningar när de kommer till skolan. Att läkarbarn blir läkare, skådespelar barn skådespelare, politiker barn politiker osv. i högre grad än barn från andra miljöer är knappast något att förundras

över. Att då barn till föräldrar i yrkesverksamheter där lång teoretisk utbildning *inte* utgör grunden delvis ser på och erfår skola, kunskap och lärande med sina föräldrars ögon är inte heller förvånande. Barn från hem där den teoretiska kunskapsformen har hög status passar i skolan. Barn från hem där kunskap i handling är viktigast passar inte lika väl in i skolans textbaserade kultur.

Det som kanske är förvånande är att dessa mönster är så svåra att bryta. Under senare halvan av 1900-talet har stora ansträngningar gjorts för att utjämna skillnaderna mellan de olika grupperna när det gäller benägenheten att ägna sig åt teoretiska studier. Trots olika åtgärder som förmånliga studielån och ökad information så kvarstår i stor utsträckning skillnaderna mellan olika socioekonomiska grupper. Det fanns en tilltro till att olika kompensatoriska åtgärder skulle kunna leda till att alla skulle välja att studera utifrån sina personliga och individuella förutsättningar oberoende av sin sociala bakgrund. Erfarenheterna har emellertid visat att så inte är fallet och att kompensatoriska åtgärder inte räcker. Den underliggande socialisationen till en annan praktik än den teoretiska och akademiska och de villkor detta ställer måste förstås för att rätt åtgärder ska kunna vidtas. Det handlar alltså om de sociala mekanismer som gör att få elever från yrkesinriktade program och ännu färre från IV väljer (socialiseras till) att fortsätta vid högskolan.²⁰

Skolan prioriterar teoretiska kunskaper och barn från hem med låg socioekonomisk status och barn från hem med lågutbildade föräldrar är följaktligen överrepresenterade på det individuella programmet. En annan grupp som också är överrepresenterad är elever med utländsk bakgrund. I skenet av ovanstående resonemang är det föga förvånande. De ska inte bara socialiseras till en viss skolkultur, de ska också socialiseras till ett nytt land och ibland ett nytt språk. Det är givet att detta inte gör anpassningen till skolkulturen lättare och risken för marginalisering och särskiljning blir därmed än större för denna grupp. Det finns dock givetvis elever med utländsk bakgrund som klarar sig bra i skolan. Gruppen är inte enhetlig och även bland dessa elever finns det många som kommer från en hemmiljö med studietradition. Men som grupp är elever med utländsk bakgrund överrepresenterade på IV.

²⁰ Som alltid får dock enkla förklaringar av komplexa förhållanden inte förstås kategoriskt. Givetvis har andelen högutbildade ökat under andra delen av 1900-talet. Främst har dock detta skett inom tjänstemannagrupperna. Under 1960-talet växte en massutbildning fram vid universiteten. De flesta rekryterades från grupper i samhället som hade kulturellt om än inte ekonomiskt kapital, lärare, ingenjörer, sjuksköterskor och liknande. Naturligtvis sökte sig även arbetarbarn till universiteten, men inte i samma utsträckning.

Systemförändringar behövs

Den tidigare statistiska redovisningen visade att utvecklingen för det individuella programmet hittills inte varit tillfredställande. Andelen elever på IV tycks öka och andelen av dessa elever som fyra år senare lämnar skolan med slutbetyg förefaller minska. Trots de stora ansträngningar som görs på många håll, t.ex. vid de skolor som presenteras i det här häftet, är den övergripande trenden under senare år negativ. Detta pekar på att det behövs mer grundläggande och strukturella förändringar i själva det system i vilket IV ingår, eller i hanteringen av IV inom detta system.

I en enkät som Skolverket genomförde hösten 2000 till samtliga rektorer vid skolor med individuella program angavs som de största problemen elevernas brist på motivation, självförtroende, social kompetens och bristande förmåga att ta eget ansvar. Det som är påtagligt är att alla större problem hänförs till eleverna och deras personliga egenskaper. I ljuset av de tidigare resonemangen är detta knappast förvånande. Om man som barn under många år vistats i en verksamhet där man inte känt sig hemma och där man under lång tid fått lära sig att man är misslyckad är det inte underligt om man (i skolan) har brist på motivation, självförtroende och social kompetens och att man inte är särskilt benägen att ta eget ansvar.

I ovannämnda enkät ställdes också en fråga om vad man ansåg som det viktigaste målet för eleverna på IV. Det fanns fem alternativ: uppnå behörighet, förbättra kunskaper i olika ämnen, förberedas för yrkeslivet, utveckla sin sociala kompetens och stärka sitt självförtroende, annat. Det alternativ som rankades först var att utveckla sin sociala kompetens och stärka sitt självförtroende. Detta kan synas förvånande med tanke på att det syfte som framskrivs i skollagen är att eleverna ska uppnå behörighet (detta alternativ låg på andra plats).²¹

Om man emellertid ser på de två alternativen som mål och medel blir resultatet inte så märkligt. I en lärandesituation är självförtroende viktigt. För att prestera sitt bästa måste man tro att man kan klara av det. Det gäller för elitidrottare och det gäller för elever på IV. En förutsättning för att man på ett givande sätt ska kunna ägna sig åt lärande är att man tror att man kan lära sig något, att man har tillit till sin egen förmåga. Tillit måste alltså återupprättas för många elever på IV och kan ses som ett medel eller som en förutsättning för att det formulerade målet om behörighet för ett nationellt program ska kunna nås. Samtidigt är givetvis goda resultat stärkande för självkänslan och medel och mål är därför ömsesidigt beroende av varandra. När således rektorerna prioriterar att stärka elevernas sociala kompetens och självförtroende behöver det inte innebära att de har ett annat slutmål

²¹ Skolverket (2000:1), s. 9, 15.

än det som uttrycks om behörighet i skollagen. Men de är medvetna om att vägen dit kräver att andra mål först måste nås.

Betydelsen av att återupprätta elevernas självkänsla och självförtroende kan knappast överskattas.

Det individuella programmet syftar naturligtvis till att främja elevens lärande. Men hur kan detta lärande ske? Kan man tänka sig olika former av lärande och vad är i så fall utmärkande för dem?

Lärandets former – Ett par exempel

Det individuella programmet torde vara det program som uppvisar de mest varierade formerna av undervisning och miljöer för lärande. Det ger de olika kapitlen i det här programhäftet belägg för. Hur kan då lärandemiljöerna utformas för olika syften? Det går givetvis inte att ge något entydigt svar på en sådan fråga. Utformningen måste anpassas efter rådande förhållanden.

Människan har i alla tider haft ett behov av att föra över sitt kunskande till nya generationer. Det är bland annat det som gjort henne så framgångsrik som art. Med utgångspunkt i hur denna överföring genomförts under olika tidsepoker och under olika utbildningsvillkor kan man fundera över de olika lärandeformer som funnits och finns och vilka som eventuellt kunde vara fördelaktiga för de elever som finns på individuella programmet.

Lärande kan organiseras på en mängd olika sätt men för att förenkla resonemanget kan man utgå från två ytterligheter. I en bok av Nielsen och Kvale kallas de "Mästarlära" respektive "det skolastiska paradigmet". Mästarlära anknyter till det författarna kallar "lärande i praxis". Det är den typ av lärande som förekommer vid t.ex. lärlingsutbildningar. Det skolastiska paradigmet å andra sidan avser det bokliga lärande som sker vid särskilda institutioner, det vill säga i skolor.²²

Mästarlära är en uråldrig lärandeform som funnits långt innan det moderna, industrialiserade samhället växte fram. Lave beskriver i den nämnda boken studier hon bedrivit av skräddare i Liberia. Lave har myntat begreppet "situerat lärande" för att beskriva den process genom vilken lärlingen efter flera år så småningom uppnår status av mästare. Lärandet startar genom att lärlingen antas som "perifer legitimerad deltagare" i arbetsgemenskapen. Det innebär att den nye lärlingen accepteras som fullvärdig medlem men att han i början av sin lärlingstid får ägna sig åt enkla sysslor som att springa ärenden, städa och liknande. Mästaren är den givna auktoriteten i denna arbetsgemenskap.

²² Klaus Nielsen & Steinar Kvale (red.) (2000).

Vad Lave visar är att under denna tid lär sig lärlingen en mängd saker som inte direkt förknippas med skrädderiets tekniska färdigheter. De lär sig hur man bemöter kunder, hur man prutar, hur man samtalar med kollegor och hur man förhandlar med vävare. De lär sig också den sociala ordning och status olika plagg visar, rangordningen mellan formell och informell klädsel och vilken typ av klädsel olika personer bör bära vid olika tillfällen. Givetvis lär sig lärlingen också efterhand de tekniska och manuella färdigheterna men under hela tiden sker en inskolning i skraddaryrkets sociala och kulturella överbyggnad. De lärande utvecklar praxisgemenskap. Det som kanske kunde kallas förtrogenhetskunskap om man anknyter till de tidigare nämnda fyra f:en.

Detta "primitiva" sätt att förmedla kunskap genom lärande i praxis är intressant att jämföra med en annan studie som beskrivs av Kvale i samma bok. Den gäller en undersökning av 92 amerikanska nobelpristagare i fysik, kemi och medicin. Det visade sig att mer än hälften av dessa hade börjat sin egen forskarkarriär som deltagare i tidigare nobelpristagares forskarlag. Man skulle kanske tro att det lärande som sker i sådana grupper skulle vara av ett annat slag än det som sker bland skraddare i Liberia. Det visade sig emellertid att det fanns uppenbara likheter när det gällde de fyra huvudaspekterna av mästarlärande: lärande i praxisgemenskap, lärande som yrkesidentitetsskapande, lärande utan formell undervisning och utvärdering genom praxis. Det senare innebär att kunskapskontrollen sker kontinuerligt genom bedömning av det löpande arbetet. "Mästaren" i sammanhanget var den tidigare nobelpristagaren och "lärlingsarbetet" var en inskolning i enlighet med de fyra aspekter som anges ovan.

Det finns alltså påtagliga likheter mellan ett lärande som vi ofta betraktar som primitivt och underutvecklat och det lärande som sker på den högsta vetenskapliga och intellektuella nivån.

Den andra ytterligheten "*det skolastiska paradigmet*" är det sätt att organisera lärande som tillämpas i det moderna samhällets massutbildningar. Lärandet har där skiljts från produktionen. Begreppet skola betydde enligt Kvale ursprungligen just "en plats befriad från arbete i produktion".

Någon närmare beskrivning av "det skolastiska paradigmet" behöver inte ges. Det är den skola vi alla känner. Lärandet är skilt från produktionen. Kunskapen är främst baserad på särskilt skrivna texter, läroböcker. Kunskap är det som kan formuleras i språkliga eller matematiska sats, alltså det som här tidigare kallats epistemisk kunskap. Någon förebild i form av en "mästare" med särskild kompetens finns inte, i varje fall inte i grundskolan eller när det gäller gymnasieskolans kärnämnen (möjligen med undantag för de elever som eventuellt avser att bli lärare). Eleverna vet inte i vilka sammanhang (utom i skolan) de ska tillämpa det kunnande de utvecklar. Eller också har de

vaga föreställningar om att de behöver kunskaperna för vidare studier eller liknande. Lärandets mål och mening är abstrakt.

I yrkesinriktade ämnen däremot finns fortfarande lärare som kan uppfattas som mästare genom att de har kompetens inom det yrke utbildningen avser att leda till. Trenden är dock att den starka mästarprägel som lärare i tidigare yrkesutbildningar hade nedtonas till förmån för en mer skolastiskt inriktad yrkesutbildning där kärnämneslärare får ett ökat inflytande. Hos många elever finns ett länge närt motstånd, ofta uttryckt som skoltrötthet, mot den kunskapsform dessa ämnen representerar. För att få acceptans för de införda teoretiska ämnena får man försöka "färga in dem" med stoff från yrkesämnena.

Kvale skiljer på två infallsriktningar mot utbildning: byråkratisk och pragmatisk. Den byråkratiska representeras av skola, metodologi, teknisk rationalitet samt fakta och regler. Den pragmatiska utmärks av mästarlära, hantverk och konst, social praxis och situerad kunskap. Det byråkratiska lärandet är alltså den form som tillämpas i våra skolor medan det pragmatiska lärandet är det som sker i de flesta andra sammanhang.

Om man kopplar det tidigare resonemanget om kunskapsformer till lärandets former kan man säga att skolan och det byråkratiska lärandet domineras av den epistemiska och textbaserade kunskapen medan den pragmatiska mästarläran handlar mer om techne och kunskap i handling, och kanske till viss del om fronesis, meningen med att göra det man gör.

Både fördelar och nackdelar

De här förda resonemangen kan ses som ett par sätt att se på kunskap och lärande. Som alltid får man emellertid akta sig för att idealisera olika ytterligheter. Mästarläran kan tyckas ha många positiva drag men kan också ses som auktoritär och antidemokratisk. Den lärande är utlämnad till mästarens godtycke. Den som inte fungerar i mästarens miljö är mer eller mindre rättslös.

Uttrycket "den byråkratiska skolan" har en negativ klang och problemen i skolan är välbekanta. Men i vårt samhälle ställs andra krav och råder andra förutsättningar än i det förindustriella samhället. Det gör att skolan för det stora flertalet i huvudsak måste se ut som den gör. Det är inte möjligt att bedriva massutbildning under de former som gäller för lärlingsutbildning. Många yrken är också baserade på teoretiska kunskaper. Det krävs en bas av teoretisk kunskap för att kunna komma in i yrkeslivet som "perifert legitimerad deltagare". Och det vore naturligtvis inte heller ekonomiskt möjligt att ha en eller ett par elever per lärare.

Vad har nu allt detta med IV att göra? Syftet är inte att tala om att

det är så här man ska se på kunskap och lärande och att det är i de här använda termerna som de övriga kapitlen i programhäftet ska tolkas. Syftet är mer att peka på ett par sätt av flera möjliga att se på kunskapens och lärandets former. Och att olika former kan ha sina fördelar och nackdelar. Mästarläran, en form av kunskap i handling, utesluter inte intellektuell verksamhet på hög nivå som exemplet med nobelpristagarna visar. Men innan de kom så långt hade de under långt tid inhämtat skolkunskaper i vanlig ordning. Olika lärandeformer kan behövas i olika sammanhang.

Det finns givetvis andra termer och begrepp än de som använts här. Till exempel kan man säga att flera av de teser Håkan Ågren formulerar stämmer väl överens med de resonemang som förts här även om språket är ett annat.

Syftet är således mer att peka på att det finns olika sätt att se på kunskap och lärande och att olika former kan ha värde ur olika perspektiv och för olika människor. Detta kan också vara bra att ha i åtanke när det gäller att organisera lärandet för elever som inte passar in i den gängse normen, det vill säga den byråkratiska och epistemiska skolan. Om man väljer att se kunskap och lärande ur andra perspektiv än de i dag dominerande kan dessa elevers kunnande och lärande kanske förstås på ett bättre sätt. För de elever som inte passat in i skolans mall kan kanske en organisation som mer liknar den pragmatiska vara en framkomlig väg. Det kan vara ett sätt att organisera undervisningen som bättre stämmer överens med den syn på kunskap och lärande de socialiserats till utanför skolan. Därmed kan kanske också deras självkänsla stärkas så att de efterhand kan uppnå de teoretiska kunskaper som krävs för att komma in på ett nationellt program.

Slutkommentar

Med utgångspunkt i de erfarenheter och forskningsresultat som redovisats av de olika författarna i det här programhäftet förefaller det rimligt att anta att en mer inkluderande syn på IV behövs.

Samtidigt torde det också vara viktigt att skolans något ensidiga skolastiska perspektiv vidgas så att även andra kunskapsformer än de teoretiska eller textbaserade ges värde. Alla bör få känna sig värdefulla i något sammanhang och inte minst därför är det viktigt att även de kunskapsformer som har ett mer praktiskt och erfarenhetsbaserat ursprung uppvärderas. Det är också viktigt att de barn som inte i hemmet eller i sin närmiljö försetts med det kulturella kapital som värderas i skolan ges möjlighet att känna värde i det som de bär med sig. Det torde vara en förutsättning för att de också ska kunna tillägna sig de teoretiska kunskaper som är målet med utbildningen.

För många elever som socialiserats in i andra kunskapsformer än de

akademiska framstår skolan mer som form än innehåll. Elisabeth Hultqvist visar hur tydligt detta är bland de elever hon studerat. För dessa är skola detsamma som vissa bestämda regelverk, gruppstorlekar, tidsfördelningar, läroböcker, former för kunskapskontroll, rollfördelningar mellan lärare och elever osv. Det är detta som gör skolan till skola. Innehållet, kunskapen och lärandet finns inte med. Kunskap blir något som endast behövs för att få de nödvändiga intygen. Så hur bryter man denna bild av skolan till förmån för lärandets innehåll?

Att de elever som inte ser skolkunskapens mening och som inte klarar att uppfylla skolans mål mycket väl kan tillämpa motsvarande kunskaper i sin tillvaro utanför skolan visar bl.a. erfarenheterna från Mölledalsskolan. Detta förhållande är för övrigt också välbelagt i forskningen. Elever som socialiseras ut ur skolan kan mycket väl inneha och utveckla en "street level- kompetens" för att hantera de problem skolan anser att de inte kan hantera. Det handlar om anpassning, eller brist på anpassning, till olika sociala praktiker. Hur närmar man skola och verklighet så att de inte upplevs som världar med skilda kunskapsformer?

Resonemang av ovanstående slag kan naturligtvis inte tas som belägg för att skola och skolkunskaper inte skulle vara viktiga. Det är de naturligtvis. Men de kan tas som belägg för att skolan och skolans syn på elever och deras olika förutsättningar, på kunskaper och olika kunskapsformer, måste vara flexibel och nyanserad. Skolan är en social praktik av ett visst slag som står i bättre eller sämre samklang med olika grupper i samhället. Målet måste vara att skapa en skola som står i samklang med varje individ.

En internationell utblick

Av fil.dr. Elisabeth Hultqvist

Målet för svensk utbildningspolitik har sedan länge varit att möjliggöra fortsatt utbildning för allt bredare grupper av ungdomar. Idag går 97 procent av grundskolans elever vidare till gymnasieskolan, vilket kan jämföras med åtta procent 1946 eller 24 procent 1963. Dagens gymnasieskola är inte längre någon urvalsskola. Med 1991 års gymnasiereform är kommunerna skyldiga att erbjuda alla ungdomar en fullständig gymnasieutbildning. Den nu aktuella gymnasiereformen har framför allt inneburit en förändring av de tidigare tvååriga praktiska och teoretiska linjerna. Ett viktigt motiv till införandet av det s.k. kärnämnesblocket på alla nationella program har varit att försöka överbrygga åtskillnaden mellan de tidigare tre- och tvååriga studie- och yrkesinriktade linjerna. Idag är alla studievägar treåriga och ger grundläggande behörighet till universitets- och högskolestudier.

Hur ser bilden ut i andra länder? Hur pass integrerad eller differentierad är gymnasieskolan i andra europeiska länder? Och finns det någon verksamhet motsvarande det individuella programmet? Jag ska här ge en mycket kortfattad presentation av gymnasieskolan i de nordiska länderna och i Frankrike.

Gymnasieskolan i de nordiska länderna

Ambitionen i de nordiska länderna är ungefär densamma som i Sverige, att med olika åtgärder skapa möjligheter för ungdomar att fullfölja en gymnasial utbildning.

I *Norge* har alla rätt till en treårig gymnasieutbildning, i de s.k. vidaregående skolorna. Cirka 95 procent av grundskolans elever söker sig direkt till gymnasieutbildning. Från och med 1997 förlängdes den norska grundskolan från nio till tio år. Barnen börjar skolan vid sex års ålder. För ungdomar som saknar tillräckliga förkunskaper att påbörja en gymnasieutbildning anordnar kommunerna s.k. tränings-

verksamhet. Dessa träningsprogram påminner mycket om det individuella programmet. Utifrån den enskilde elevens behov och förutsättningar anpassas de olika insatserna, som kan innehålla såväl undervisning som arbetsplatsförlagd utbildning. Målsättningen är att möjliggöra fortsatt gymnasieutbildning. För de ungdomar som inte klarar en fullständig gymnasieutbildning kan skolan erbjuda ett reducerat program. Eleven får då en gymnasieutbildning med dokumenterad delkompetens.

Men vilka utbildningar erbjuds då i den norska gymnasieskolan och hur pass integrerade är de allmänna och yrkesinriktade studievägarna? Precis som i Sverige har det varit kännetecknande för norsk utbildningspolitik att integrera tidigare åtskilda studie- och yrkesinriktade utbildningar. Den norska gymnasieskolan omfattar åtta studieinriktningar, en allmänt studieförberedande inriktning och sju yrkesförberedande. Alla inriktningar är uppbyggda efter samma mönster: en ett- eller tvåårig grundkurs följt av en ett- eller i vissa fall tvåårig påbyggnadskurs. Grundkursen har en gemensam kärna av allmänna ämnen, som upptar hälften av studietiden, den andra hälften ägnas åt yrkesinläring eller åt studier i allmänna ämnen. De som har valt en yrkesinriktning har efter den tvååriga grundkursen en ettårig yrkeskompetens som gör att han eller hon kan söka sig ut i arbetslivet eller till vidare yrkesutbildning utanför gymnasieskolan. Påbyggnadskurserna har en betoning på antingen allmänna eller yrkesinriktade ämnen. En intressant skillnad i förhållande till den svenska gymnasieskolan är att varje kurs är en avslutad enhet, så att eleverna kan välja att studera vidare eller gå ut i arbetslivet. Eleverna kan alltså välja att ta en ett- eller tvåårig grundkurs samt att välja mellan en ett- eller tvåårig påbyggnadskurs. De som valt en yrkesförberedande inriktning, och som har de studiemässiga förutsättningarna, kan efter den tvååriga grundkursen välja den allmänna studieinriktningen under det tredje året och får på så sätt både en yrkes- och studieinriktad gymnasieutbildning.

Den danska sekundärutbildningen uppvisar större skillnader i förhållande till den svenska och den norska gymnasieskolan. I *Danmark* går drygt hälften av samtliga grundskoleelever vidare till någon form av praktisk yrkesutbildning, antingen till någon av de grundläggande yrkesutbildningarna (EFG=erhvervsfaglig grunduddannelse) eller till lärlingsutbildning. Knappt hälften av grundskoleeleverna går vidare till treårigt teoretiskt gymnasium eller till HF (Højere Forberedelseeksamen), som kan jämföras med våra tidigare tvååriga teoretiska utbildningar. Till HF söker sig inte bara grundskoleelever utan även vuxna elever, som tidigare lämnat skolan, men som här får möjlighet till gymnasial utbildning. Både yrkes- och lärlingsutbildningen har en lång tradition i Danmark. Yrkesutbildningen har under lång tid skett i privat regi, men har alltmer övergått till att bli offentlig, samtidigt

som dessa har fått ett bredare och mer teoretiskt innehåll.

Studieavbrotten från såväl de teoretiska som de yrkesinriktade utbildningarna har föranlett regeringen att tillskapa något som kallas "Brobyggning mellan grundskolan och ungdomsuddannelserne". Det är ett program som ska underlätta övergången från grundskola till fortsatt utbildning och där avlämnande och mottagande skolor ska samarbeta. I Danmark finns sedan länge ett frivilligt tionde skolår för att ge eleverna möjlighet att överväga sitt utbildningsval, något som också kan betraktas som en brobyggning. På folkhögskolor, "efterskolor" ges stora möjligheter att kombinera undervisning med olika former av aktiviteter till en individuell studieplan, s.k. "Fri ungdomsuddannelse" (FU). Det har länge förts diskussioner om gemensam ungdomsskola, men förslagen har hittills mött motstånd. De studie- och yrkesinriktade utbildningarna har närmast sig varandra, men utgör fortfarande två olika slag av studievägar.

Också i *Finland* möter vi en uppdelning i teoretiskt gymnasium med studentexamen och yrkesskolor. Drygt hälften av samtliga grundskoleelever fortsätter till gymnasiet, som består av en språklig och en naturvetenskaplig linje. Kommunerna är inte skyldiga att erbjuda alla ungdomar gymnasieutbildning; i stället råder vissa antagningskrav. De övriga går vidare till yrkesskolor, vilka omfattar ett stort antal arbetsområden. Yrkesutbildningen omfattar två kategorier på två olika nivåer:

- skolor (vanligen knutna till verkstäder) där utbildningen leder till kvalificerade yrkesarbeten (2-årig)

- tekniska högskolor och yrkeshögskolor med mer teoretisk inriktning (3-årig). Den yrkesinriktade utbildningen har förnyats till innehållet, inläringen i arbetet har ökat möjligheterna till fortsatta studier vid yrkeshögskolor och universitet.

Ett försök har gjorts att komplettera de två skolformerna med en kombinationsskola, där gymnasieelever i sin examen kan ha 30 procent yrkesämnen och yrkeselever ha 40 procent gymnasieämnen.

På *Island* är gymnasieskolan tillgänglig för alla som fullföljt grundskolan. På gymnasienivå finns dels fyra teoretiska gymnasieskolor, dels två- till fyraåriga skolor för både teoretisk och yrkesinriktad utbildning. Till skillnad från övriga nordiska länder går en övervägande del av grundskoleeleverna till de fyraåriga teoretiska utbildningarna. För de grundskoleelever som saknar kunskaper i kärnämnen isländska, danska eller annat nordiskt språk anordnas ettåriga förberedelseklasser. I Reykjavik startades 1992 ett Brobyggningsprogram som ska förbereda elever för utbildning i gymnasieskolan. Programmet består av vägledning, utbildning och praktik.

Gymnasieskolan i Frankrike

Om vi nu tar steget ut i Europa, hur ser då gymnasieskolan ut i ett av de större EU-länderna, t.ex. i Frankrike? Jag väljer att begränsa den internationella utblicken till de nordiska länderna och till Frankrike. Det franska skolsystemet avviker i flera avseenden från övriga nordiska länder. Ambitionen att möjliggöra en gymnasieutbildning för alla finns inte och därför heller inte någon motsvarighet till det individuella programmet eller liknande förberedelseklasser.

I *Frankrike* kallas gymnasieskola för lycée och är inte en gemensam skola utan tre: en allmän (lycée d'enseignement général), en teknisk (lycée technique) och ett yrkesinriktat gymnasium (lycée professionnel). Till skillnad från de nordiska länderna, är det möjligt att redan under högstadiets två sista år (collège) välja en teknisk inriktning. Allmänt och tekniskt gymnasium är treåriga, medan den yrkesinriktade är tvåårig. Eleverna på det allmänna gymnasiet väljer mellan fem olika linjer (section A, B, C, D, E), varav matematik/naturvetenskaplig inriktning (section C) uppfattas som den mest prestigefyllda. Knappt hälften av gymnasieeleverna väljer det allmänna studieförberedande gymnasiet. I Frankrike ser vi ett mycket tydligt samband mellan val av gymnasielinje och social bakgrund, snarare än att linjevalet styrs av skolprestation. På section C återfinns framför allt barn till högutbildade, medan barn till arbetare och lägre tjänstemän går till tekniskt och yrkesinriktat gymnasium.

De tre olika gymnasierna har mycket lite med varandra att göra. Det allmänna gymnasiet är traditionellt universitet- och högskoleförberedande, medan tekniskt gymnasium leder till vidareutbildning inom tekniska områden. Och det yrkesinriktade gymnasiet avser att ge utbildning direkt för arbetslivet. Studierna på de tre gymnasierna avslutas med studentexamen, likt den vi känner igen från vårt tidigare gymnasium, kraven varierar dock beroende på gymnasieskola.

I likhet med flera andra europeiska länder går det fler flickor än pojkar på det studieförberedande gymnasiet (programmen). På samma sätt är det fler flickor än pojkar som fullföljer gymnasieskolan, vilket är tydligast i Frankrike, Danmark, Finland, Sverige och Island där ungefär tre flickor på två pojkar fullföljer gymnasieskolan.

Sammanfattning

Syftet med denna begränsade komparativa studie över skolsystemen i de nordiska länderna och i Frankrike, ett av de större EU-länderna, är att studera graden av integration mellan studie- och yrkesinriktade linjer. Men den intressanta frågan i en presentation av det individuella programmet är: Har en integrerad gymnasieutbildning liknande

den svenska givit upphov till verksamheter motsvarande det individuella programmet? I Norge har alla rätt till en treårig gymnasieutbildning och för de ungdomar som saknar tillräckliga förkunskaper erbjuder kommunen en träningsverksamhet. Anpassad till den enskilde elevens behov och förutsättningar påminner dessa träningsprogram mycket om det individuella programmet. I Danmark har de relativt sett stora studieavbrotten från såväl de teoretiska som de praktiska utbildningarna givit upphov till ett s.k. Brobyggningsprogram. Det är ett program som ska underlätta övergången mellan grundskolan och gymnasieskolan.

Brobyggningsprogrammet är av varierande tidslängd, allt från åtta veckor till ett helt läsår. Syftet är att stärka osäkra elever i deras beslut om fortsatta studier eller yrkesutbildning. Den isländska gymnasieskolan påminner om den danska, men med den viktiga skillnaden att den övervägande delen av eleverna väljer teoretisk utbildning. Här finns såväl ettåriga förberedelseklasser som brobyggningsprogram. I Finland möter vi ett mer differentierat skolsystem. Av de elever som inte kommer in på något av de treåriga studie- eller yrkesinriktade utbildningarna anvisas till kortare yrkesutbildningar. Någon verksamhet motsvarande IV finns således inte. Den franska gymnasieskolan består av tre distinkta studievägar. Alternativet för de elever som inte kommer in på vare sig teoretisk eller teknisk utbildning är en arbetsmarknadsanpassad yrkesutbildning. Inte heller i Frankrike har det skapats någon verksamhet som kan jämföras med ett individuellt program.

Utveckling på gång

I den här artikeln presenteras olika projekt, nätverk och skolor där man arbetar, eller har arbetat, med att utveckla IV, bl.a. med en rad internationella utbyten och kontakter. Det som presenteras nedan är ett axplock och långt ifrån någon fullständig inventering av dessa verksamheter.

Projekt i Sverige

Folkhälsoinstitutet har haft ett projekt som syftat till att utveckla hälsoarbetet vid ett tjugotal individuella program. Studier har nämligen visat att elever på individuella programmet har en sämre hälsa och fler riskbeteenden jämfört med övriga elever i gymnasieskolan. Projektet har beskrivits i Folkhälsoinstitutets rapport 2000:19 *När självkänslan växer...* samt i en film med samma titel. Materialet kan beställas från Folkhälsoinstitutet.

De skolor som deltog i projektet var:

| | |
|---------------------------------------|------------------------------------|
| Ale gymnasium i Nödinge | Polhemsskolan i Gävle |
| Alströmergymnasiet i Alingsås | Rekarnegymnasiet i Eskilstuna |
| Angeredsgymnasiet i Angered | Skola Arbetslivscentrum i Kalmar |
| De la Gardieskolan i Lidköping | Swedenborgsgymnasiet i Trollhättan |
| Duveholmsskolan i Katrineholm | Trojaborg i Visby |
| Fogelströmska gymnasiet i Stockholm | Tullengymnasiet i Borås |
| Gripenskolan i Nyköping | Ungdomscentrum i Helsingborg |
| Högbergsskolan i Tierp | Uven i Uppsala |
| Kavelbrogymnasiet i Skövde | Wargentinskolan i Östersund |
| Kortedala kunskapscentrum i Kortedala | Vasagymnasiet i Arboga |
| Marielundsgymnasiet i Norrköping | Wenströmska gymnasiet i Västerås |
| Palmcrantzskolan i Östersund | Välkommaskolan i Malmberget |

Skolverket arbetar just nu med ett uppdrag från regeringen (regeringsbeslut 39, 1999-12-16) om att genomföra och utveckla modeller för organisering av det programinriktade individuella programmet (PRIV). 17 skolor har valts ut för att utveckla modeller. Vid urvalet användes kriterier som stora – små kommuner, glesbygd – storstad, geografisk

spridning, programinriktningar och andelen elever som går vidare till nationellt program. Skolorna kommer att presentera sin verksamhet på konferenser och Öppet hus. Erfarenheterna kommer också att spridas via webbplatsen *Skola – arbetsliv* (www.skolverket.se/skolarb).

De skolor som deltar i projektet är:

| | |
|------------------------------|--------------------------------------|
| Liljaskolan i Vännäs | Tullengymnasiet i Borås |
| Nolaskolan i Örnsköldsvik | De la Gardieskolan i Lidköping |
| Polhemsskolan i Gävle | Gymnasieskolan i Klippan |
| Säveskolan i Visby | Hagagymnasiet i Norrköping |
| Farsta gymnasium i Stockholm | Väggaskolan i Karlshamn |
| Kvarnskolan i Järfälla | Mölledalsskolan i Malmö |
| Sågbäcksgymnasiet i Huddinge | Nicolaiskolan i Helsingborg |
| Virginska skolan i Örebro | Sydskånska gymnasieförbundet i Ystad |
| Lindeskolan i Lindesberg | |

Internationella projekt

I Norrköping deltar *Marielundsgymnasiet* sedan några år tillbaka i EU-projektet Second Chance Schools som syftar till att ge ungdomar en andra chans – att få självkänslan tillbaka och dessutom en fot, eller till och med bägge fötterna, in i arbetslivet. Eleverna är ungdomar som av olika skäl haft svårt att finna sig till rätta i den vanliga skolan. Tanken är att skola, sociala myndigheter och företag tillsammans skall bygga ett nätverk för att fånga upp ungdomar som löper risk att slås ut. Projektet har utvärderats och presenterats i rapporten: *Vikten av att göra goda val* (Malin Flygare). Studien fokuserar på vad som hänt elever som var Second chance-elever ett år efter att de lämnat skolan. (Se artikeln om Marielundsgymnasiet ovan.)

På individuella programmet på *De la Gardieskolan* i Lidköping har man länge jobbat med internationella utbyten som ett sätt att utveckla ungdomar. I de IV-klasser som deltagit har man kunnat se en fantastisk personlig utveckling och en ökad framtidstro. Skolan har haft och har kontakt med följande länder: Azerbajdzjan, Georgien, Litauen, Lettland, Estland, Ungern, St. Martin, Guadeloupe, Franska Guyana, England, Irland, Polen, Nederländerna, Frankrike, Spanien, Portugal, Slovakien, Tjeckien, Rumänien, Ryssland, Finland, Norge, Tyskland, Island, Österrike och Italien. Här arbetar man med transnationella ungdomsutbyten, alltså att man fysiskt möter varandra och då gärna fler än två länder, till skillnad från ungdomsarbete via telefon, brev, internet eller studier om annat land. Utbytena går ut på att genom interkulturellt lärande på plats förstå och reflektera över sin egen och andras situation. Den egna situationen speglas mot andras och upplevelsebaserad inlärning tillämpas. Kulturmöten med chock-

er och krockar ger tillfällen till lärande.

Inspiration hämtas också från Maslows behovstrappa, som bl.a. säger att grunden för tillit och personlig utveckling är en god hälsa. För att nå denna goda hälsa äter man näringsrik mat på regelbundna tider, strävar efter god sömn och låter ungdomarna umgås med bra vuxna förebilder. Ett metod som används mycket är ett tvärsektorielt arbetssätt, alltså samarbete mellan olika organisationer och förvaltningar. Så är t.ex. personal från polis och socialkontor med både i förberedelser, i själva utbytet och i utvärderingen av de transnationella ungdomsutbytena. Vidare kan idrottsorganisationer, det lokala folkhälsorådet och försvaret (flygflottiljen F7) medverka. För att ungdomarna ska utvecklas känslomässigt krävs goda relationer till vuxna och miljöer där tillit, närhet och gemenskap råder. Ungdomarna blir medvetna om sina förutsättningar utan att bli kränkta, vilket skapar nyfikenhet, förståelse och självförtroende för att föra konstruktiva dialoger med andra människor oberoende av ras, religion, nationalitet och livssituation. Det skapar också intresse att söka nya kunskaper som det ges möjligheter att reflektera över och pröva. Deltagarna har möjlighet att aktivt delta i planering, genomförande och utvärdering av ungdomsutbytet.

Dessa utbyten är särskilt viktiga för ungdomar som haft problem tidigare under sin skoltid. Ungdomar behöver känna sig viktiga, behövda och värderade utifrån den de är. Tillsammans skapar de mötesplatser och ett mötesklimat som uppmuntrar till egna initiativ. I sådana miljöer är det svårare att vara destruktiv och avvisande, lättare att vara konstruktiv, tillmötesgående och lyhörd för nya intryck. De har lättare att växa och stimuleras till att utveckla engagemang och ansvar.

Individuella programmet vid *Säveskolan* på Gotland, Trojaborg, har under 1998 – 2000 haft ett transnationellt samarbete med Vocation Through Education: Finland, Pathways Through Education: Ireland och Youthstart Prevent: United Kingdom, inom ramen för EU:s Youthstartprojekt. Arbetet har bestått av konferenser i respektive land samt ett aktivt utbyte i form av studiebesök och ”workshadowing” och andra gemensamma aktiviteter (gemensam webbsida, telefon samt videokonferenser, elevkontakter via e-post, brev och elevbesök).

Samarbetet har givit mervärde till det dagliga arbetet, incitament till att tänka i nya banor samt nya uppslag från det arbete som de transnationella partnerna utför. Arbetet har gett möjlighet att involvera andra myndigheter och organisationer som man sökt lokal samverkan med. Dessa har även blivit delaktiga i skolans organisationsutveckling genom att de bjudits in att delta i det transnationella utbytet. Dessutom har man lärt sig mycket om livsvillkor för utsatta grupper i de olika länderna.

Ett exempel på utbyte är att man genomförde s.k. ”workshadowing”

med partnern på Isle of Wight. Man fick följa personal med liknande arbetsuppgifter. Härigenom gavs en unik chans att se hur man arbetar med elever/ungdomar som har särskilda behov och som hade många likheter med den egna elevgruppen. Resultatet av detta utbyte var såväl nya erfarenheter, metoder och redskap som man kunde omsätta i sitt eget arbete.

Samarbetet kräver också att man tydligt och lättförståeligt kan presentera sin egen verksamhet och de omkringliggande faktorer som påverkar den. Detta gör att man utvecklar en lagkänsla och en förståelse för den egna verksamheten samt för de olika professioner som ingår i denna.

Vid dåvarande Ungdomscentrum Zinkensdamm, numera *Fogelströmska gymnasiet*, i Stockholm har man haft ett praktik- och utbytesprogram med Frankrike och Spanien. Målet var att de elva deltagande ungdomarna som gick på det individuella programmet, skulle få nya yrkeskunskaper och ökad studiemotivation. Genom att förlägga praktiken utomlands ville man även uppnå förbättrade språkkunskaper, ett internationellt perspektiv och stärkt självkänsla hos deltagarna.

Ungdomarna som genomförde stora delar av sin utbildning via praktik även i Stockholm, fick chansen att praktisera inom samma bransch i Paris eller i Villafranca. Deras uppgift var att utforska och jämföra två länders sätt att arbeta. Ett resultat var att ungdomarnas intresse för språk väcktes och de som förut tvekat inför tanken att studera vidare efter utlandspraktiken såg att det lönar sig att studera och att tänka framåt. De växte också som människor under den tre veckor långa praktiken. De fick starka intryck av både arbetet och av att vistas i ett främmande land. Även de svenska arbetsgivarna drog nytta av ungdomarnas nya kunskaper och Ungdomscentrum uppger att de fått en mer aktiv samverkan med näringslivet.

Stipendier att söka

De stipendier man förut kunde söka hos Skolverket för att främja internationella kontakter att använda i skolans utvecklingsarbete, kan numera sökas hos Internationella programkontoret för utbildningsområdet (fd Svenska EU-programkontoret för utbildning och kompetensutveckling). De betecknas Programkontorets bidrag och stipendier för internationalisering i skolan.

Stipendierna kan sökas av den som arbetar inom barnomsorg och skola, och syftar till att ge personal och elever ett internationellt perspektiv på skolan. Mer information kan fås på www.programkontoret.se.

Internationella programkontoret håller även i annat rörande internationella utbyten inom skolans område. T.ex. finns *Europass* där den

studerande på en yrkesutbildning genomgår en del av sin utbildning i ett annat EU-land och *Leonardo da Vinci* som är EU:s program för att utveckla, stärka och höja kvaliteten inom yrkesutbildning och kompetensutveckling. Syftet med Europass är att främja rörlighet bland studerande och sammanföra skolor, utbildningscentra och arbetsplatser i Europa. Ett antal svenska individuella program har genomfört projekt inom Leonardo da Vinci. Mer information kan fås på www.programkontoret.se.

Nätverk

Runt omkring i landet finns nätverk mellan skolor för individuella program. Av dessa finns t.ex. ett i Västsverige, ett i Lindsberg/Västmanland, ett i Gävleborg och ett i Blekinge. Två exempel presenteras nedan:

I Västsverige finns ett nätverk som kallas *Familjen*. Det är ett femtiotal skolor som träffas regelbundet för att diskutera och lära av varandra. Nätverket innehåller flera familjer med ett antal skolor. Inom familjerna träffas man ofta, och ett par gånger per år samlas familjerna till släkträff. Man diskuterar det senaste inom forskning och lyssnar till intressanta föreläsare. Vid dessa träffar har man dessutom haft hjälp av Göteborgs universitet.

I Gävleborg har det funnits nätverksträffar i olika former mellan de tidigare uppföljningsenheterna och nuvarande individuella programmen sedan mitten av 80-talet. Under första halvan av nittioalet upphörde de tillfälligt men återupptogs 1997 och har sedan återkommit minst en gång per år, dels som tvådagarskonferens på våren och dels som ett inslag vid länsstudiedagarna under hösten.

Vid de träffar som anordnas brukar nyheter, utredningar, propositioner och förordningstexter spridas och diskuteras. Externa föreläsare från verk, myndigheter och utredningsgrupper förekommer och aktuella teman som exempelvis "läs- och skrivutveckling", "sex och samlevnad", "droger och missbruk" tas upp. Deltagarna informerar om sina verksamheter och delger varandra sina erfarenheter.

Syftet med nätverket är att stärka samverkan och erfarenhetsutbyte mellan kommunerna samt att vara en plattform för gemensamt handlande i frågor av särskild vikt för IV-elever.

Samtliga kommuner i Gästrikland och Hälsingland har ingått samt Älvkarleby kommun i Uppland eftersom de tillhör Gävle gymnasie-region. En styrgrupp med representanter från tre kommuner planerar, samordnar och inbjuder till gemensamma aktiviteter.

Referenser

Bernstein, B. (1975). *Class, codes and control. Vol. 3: Towards a theory of educational transmissions*. London, Routledge & Kegan Paul.

Dahllöf, U., Zetterlund, S., Öberg, H. (1965). *Gymnasiet och fackskolan enligt 1964 års skolreform*. Stockholm, Sv. Bokförl./Bonnier.

Douglas, M. (1966). *Purity and danger. An analysis of concept of pollution and taboo*. London, Routledge & Kegan Paul.

Gustavsson, Bernt (2000). *Kunskapsfilosofi. Tre kunskapsformer i historisk belysning*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.

Haug, Peter. (1998). *Pedagogiskt dilemma: Specialundervisning*. Stockholm, Statens skolverk. (Skolverkets monografiserie)

Hultqvist, Elisabeth. (2001). *Segregerande integrering – En studie av gymnasieskolans individuella program*. Studies in Educational Sciences 38. Stockholm, HLS förlag.

Nielsen, Klaus & Steinar Kvale (red.) (2000). *Mästarlära. Lärande som social praxis*. Lund: Studentlitteratur.

Prop. 1990/91:85, *Växa med kunskaper – om gymnasieskolan och vuxenutbildning*. Stockholm.

SFS 1999:180.

SFS 1999:844.

SFS 1999:887.

SOU1989:113, *Ungdomars kompetens – vägar in i framtidens kunskapsamhälle*. Stockholm.

SOU1992:24, *Skola för bildning*. Stockholm.

SOU2000:39, *Välfärd och skola*. Stockholm.

Skolverket. Rapport nr. 74 (1995). *Skolan i siffror 1995: Del 1*. Stockholm.

Skolverket. Rapport nr. 93 (1996:1). *Utvärdering av den reformerade gymnasieskolan och gymnasiala vuxenutbildningen: Det individuella programmet – ett flexibelt program för framtiden?* Stockholm.

Skolverket. Rapport nr. 103 (1996:2). *Skolan i siffror 1996: Del 2*. Stockholm.

Skolverket. Rapport nr. 130 (1997). *Skolan i siffror 1997: Del 2*. Stockholm.

Skolverket. (1998:1). *Elever i behov av särskilt stöd*. Stockholm.

Skolverket. Rapport nr. 148 (1998:2). *Skolan i siffror 1998: Del 2. Ele-*

ver och lärare. Stockholm.

Skolverket. Rapport nr. 167 (1999). *Barnomsorg och skola i siffror 1999, del 2*. Stockholm.

Skolverket. Rapport nr. 185 (2000). *Barnomsorg och skola i siffror 2000, del 2. Barn, personal, elever och lärare*. Stockholm.

Skolverket. Rapport nr. 198 (2001:1). *Barnomsorg och skola i siffror 2001 Del 2*. Stockholm.

Skolverket. (2001:2). *Resultat av enkät om IV och PRIV hösten 2000*. Stockholm.

SOS 2001, *Skolans förordningar*. Stockholm, Norstedts juridik.

Stensmo, Christer. (1997). *Three case-studies in classroom management*. Uppsala, Uppsala Univ. (Rapporter från Institutionen för lärarutbildning 5.)

Stangvik, Gunnar. (1979). *Self-concept and school segregation*. Göteborg, Univ. (Acta universitatis Gothoburgensis) (Göteborg studies in educational studies 28).

Vasconcellos, Maria (1993): *Le système éducatif*. Paris, Éd. la Découverte. (Collection Repères).

Bilagor

Ur Grundskolan kursplaner och betygskriterier 2000 (www.skolverket.se)

Inledning

Kursplaner

Grundläggande bestämmelser om grundskolan återfinns i skollagen (1985:1100) och grundskoleförordningen (1994:1194). Genom läroplanen anger regering och riksdag de grundläggande värden som ska prägla skolans verksamhet och de mål och riktlinjer som ska gälla för den. Vid sidan av dessa föreskrifter för skolans verksamhet finns kursplaner. Dessa är bindande föreskrifter som uttrycker de krav staten ställer på utbildningen i olika ämnen.

I kursplanens inledande text, *ämnets syfte och roll i utbildningen*, tydliggörs hur ämnet bidrar till att målen i läroplanen uppfylls samt hur ämnet motiveras utifrån olika samhälls- och medborgarbehov.

Mål att sträva mot uttrycker den inriktning undervisningen ska ha när det gäller att utveckla elevernas kunskaper. De tydliggör därmed de kunskapskvaliteter som är väsentliga i ämnet. Dessa mål utgör det främsta underlaget för planeringen av undervisningen och sätter inte någon gräns för elevens kunskapsutveckling.

Avsnittet *ämnets karaktär och uppbyggnad* behandlar ämnets kärna och specifika egenskaper samt väsentliga perspektiv som kan läggas på undervisningen i ämnet. Genom att olika ämnen har olika karaktär beskrivs de på skilda sätt.

Mål att uppnå anger den miniminivå av kunskaper som alla elever ska uppnå det femte respektive det nionde skolåret. Målen uttrycker därmed en grundläggande kunskapsnivå i ämnet vid dessa bägge tidpunkter. Mål att uppnå för det nionde skolåret ligger till grund för bedömningen om en elev ska få betyget Godkänd. De allra flesta elever kommer naturligtvis längre och ska också komma längre i sitt lärande. Kursplanerna är utformade för att klargöra vad alla elever ska lära sig men lämnar samtidigt stort utrymme för lärare och elever att välja stoff och arbetsmetoder.

Kursplanerna anger inte arbetsätt, organisation eller metoder. Däremot lägger de fast de kunskapskvaliteter som undervisningen ska utveckla och anger därmed en ram inom vilken val av stoff och metoder ska göras lokalt. På varje skola och i varje klass måste lärare tolka de nationella kursplanerna och tillsammans med eleverna planera och utvärdera undervisningen med utgångspunkt i elevernas förutsättningar, erfarenheter, intressen och behov.

Gemensamt för alla ämnen i grundskolan är att de ska förmedla glädje att skapa och lust att fortsätta lära. I undervisningen ska eleverna få utveckla förmågan att dra slutsatser och generalisera samt förklara och argumentera för sitt tänkande och sina slutsatser. Med utgångspunkt i egna erfarenheter och frågor kan eleven utveckla ett gott omdöme och få känsla för vad som är väsentligt.

Både läroplan och kursplaner ska ligga till grund för planeringen av undervisningen. Grundläggande värden som människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet mellan kvinnor och män samt solidaritet med svaga och utsatta ska inte bara genomsyra undervisningen i varje ämne, utan också påverka såväl organisation och samordning av undervisningen i olika ämnen som val av arbetsätt. Målen i läroplanen anger undervisningens inriktning och riktlinjerna anger principerna för hur arbetet ska bedrivas.

Uppdelningen i ämnen är ett sätt att organisera utbildningens innehåll, men avsikten är inte att skapa gränser mellan dem. Samverkan mellan ämnen är nödvändig för att möjliggöra en allsidig och meningsfull kunskapsutveckling i enlighet med läroplanens värdegrund, mål och riktlinjer.

Bedömning

Grundläggande bestämmelser för betygssättningen finns i grundskoleförordningen samt i läroplanen (Lpo 94). För att få betyget Godkänd i ett ämne eller ett ämnesblock ska eleven ha kunskaper som motsvarar de mål i kursplanen som eleverna ska ha uppnått i slutet av det nionde skolåret. När betyg sätts innan ett ämne eller ett ämnesblock avslutats, ska de kunskaper bedömas som eleven inhämtat i ämnet eller ämnesblocket fram till och med den aktuella terminen. Denna bedömning sker utifrån mål som bestäms lokalt med hänsyn tagen till de mål eleven ska ha nått då ämnet avslutas. Nationella kriterier för betygen Väl godkänd och Mycket väl godkänd har på regeringens uppdrag fastställts av Skolverket och är bindandeföreskrifter för betygssättningen i slutet av år nio (SKOLFS 2000:141). Även för de högre betygen gäller att bedömningen ska ske utifrån kriterier som bestäms lokalt när den görs vid tidpunkter då ämnet eller ämnesblocket inte avslutats.

Skolverkets föreskrifter om betygskriterier för grundskolans ämnen innehåller generella bestämmelser för tillämpningen av betygskriterierna samt bedömningens inriktning och betygskriterier för varje ämne eller ämnesblock.

I avsnittet *bedömningens inriktning* beskrivs de kunskaper och kunskapskvaliteter som ska bedömas oavsett betygssteg. Avsnittet utgör en brygga mellan kursplaner och betygskriterier och ett stöd i det lokala arbetet med att konkretisera och fastställa de kunskapskvaliteter som ska ligga till grund för bedömningen av eleven.

Betygskriterierna preciserar vilka kunskaper som krävs för att få betyget Väl godkänd respektive Mycket väl godkänd. Det högre betygssteget innefattar kraven för det lägre. För att erhålla betyget Väl godkänd ska eleven ha kunskaper enligt samtliga kriterier som gäller för betyget. För att erhålla betyget Mycket väl godkänd ska eleven förutom de kunskaper som gäller för Väl godkänd ha kunskaper enligt kriterierna för Mycket väl godkänd. Huvudregeln är att eleven ska uppfylla samtliga kriterier för att erhålla något av de bägge betygen. För dessa betygssteg gäller dock att särskilt väl utvecklad förmåga avseende något eller några kriterier kan väga upp brister avseende ett eller ett par andra kriterier.

Om det finns särskilda skäl får läraren vid betygssättningen bortse från enstaka mål som eleven ska ha uppnått eller enstaka kriterier som eleven ska ha uppfyllt. Med särskilda skäl avses funktionshinder eller andra liknande personliga förhållanden som inte är av tillfällig natur och som utgör ett direkt hinder för att eleven ska kunna nå ett visst mål eller uppfylla ett visst kriterium. Detta gäller samtliga betygssteg.

Bedömningens inriktning samt betygskriterier för olika ämnen presenteras i anslutning till respektive kursplan.

Kursplan

Ämnets syfte och roll i utbildningen

Engelska är modersmål eller officiellt språk i ett stort antal länder, förmedlar många vitt skilda kulturer och är dominerande kommunikationsspråk i världen. Förmåga att använda engelska är nödvändig vid studier, vid resor i andra länder och för sociala eller yrkesmässiga internationella kontakter av olika slag. Utbildningen i engelska syftar till att utveckla en allsidig kommunikativ förmåga och sådana språkkunskaper som är nödvändiga för internationella kontakter, för en alltmer internationaliserad arbetsmarknad och för att kunna ta del av den snabba utveckling som sker genom informations- och kommunikationsteknik samt för framtida studier. Utbildningen i engelska har dessutom som syfte att vidga perspektiven på en växande engelsktalande omvärld med dess mångskiftande kulturer.

Alla elever behöver beredskap att på egen hand bygga vidare på sina kunskaper efter avslutad skolgång. Ämnet syftar därför också till att eleven skall vidmakthålla och utveckla sin lust och förmåga att lära sig engelska.

Mål att sträva mot

Skolan skall i sin undervisning i engelska sträva efter att eleven

- utvecklar sin förmåga att använda engelska för att kommunicera i tal och skrift,
- fördjupar sin förståelse av talad engelska i olika situationer och sammanhang,
- utvecklar sin förmåga att delta aktivt i samtal och skriftlig kommunikation, uttrycka sina egna tankar på engelska samt uppfatta andras åsikter och erfarenheter,
- utvecklar sin förmåga att använda engelska muntligt i olika sammanhang för att berätta, beskriva och förklara samt motivera sina åsikter,
- utvecklar sin förmåga att läsa olika slags texter för upplevelser, information och kunskaper,
- utvecklar sin förmåga att uttrycka sig varierat och säkert i skrift för att berätta, beskriva och förklara samt motivera sina åsikter,
- utvecklar sin förmåga att analysera, bearbeta och förbättra språket mot allt större variation och säkerhet,

- utvecklar sin förmåga att använda hjälpmedel och att kritiskt granska informationskällor,
- utvecklar sin förmåga att reflektera över levnadssätt och kulturer i engelsktalande länder och göra jämförelser med egna erfarenheter,
- utvecklar sin förmåga att reflektera över och ta ansvar för sin egen språkinlärning och att medvetet använda arbetssätt som främjar den egna inlärningen,
- utvecklar sin förmåga att planera, genomföra och utvärdera uppgifter, på egen hand och i samarbete med andra.

Ämnets karaktär och uppbyggnad

Det engelska språket och olika kulturyttringar från engelskspråkiga länder finns lätt tillgängliga i det svenska samhället. Eleverna stöter i dag på många varianter av engelska utanför skolan. De möter engelska i skiftande sammanhang: i teve, i filmer, i musikens värld, via internet och datorspel, i texter och vid kontakter med engelsktalande. Ämnet engelska ger en bakgrund till och ett vidare perspektiv på de samhälls- och kulturyttringar som eleverna omges av i dagens internationella samhälle. I ämnet ingår både att granska det innehåll som språket förmedlar och att språkligt dra nytta av det rika och varierade utbud av engelska som barn och ungdomar möter utanför skolan.

Engelska bör lika lite som andra språk delas upp i separata moment som lärs in i en given turordning. Både yngre och äldre elever berättar och beskriver, diskuterar och argumenterar, även om det sker på olika sätt, på olika språkliga nivåer och inom olika ämnesområden.

De olika kompetenser som ingår i en allsidig och kommunikativ förmåga har sin motsvarighet i ämnets struktur. Till dessa hör förmåga att behärska språkets form dvs. vokabulär, fraseologi, uttal, stavning och grammatik. I ämnet utvecklas även kompetensen att bilda språkligt sammanhängande helheter vilka efter hand i fråga om innehåll och form allt bättre anpassas till situation och mottagare. När de egna språkkunskaperna inte räcker till behöver eleven kompensera detta genom att använda strategier som omformuleringar, synonymer, frågor och kroppsspråk. Förmågan att reflektera över likheter och skillnader mellan egna kulturella erfarenheter och kulturer i engelsktalande länder utvecklas hela tiden och leder på sikt till förståelse för olika kulturer och interkulturell kompetens. En ytterligare kompetens är medvetenhet om hur språkinlärning går till.

Mål som eleverna skall ha uppnått i slutet av det femte skolåret

Eleven skall

- kunna förstå det mest väsentliga i enkla instruktioner och beskrivningar som ges i tydligt tal och i lugnt tempo inom för eleven välbekanta områden,
- kunna delta i enkla samtal om vardagliga och välbekanta ämnen,
- kunna i enkel form muntligt berätta något om sig själv och andra,
- kunna läsa och tillgodogöra sig det viktigaste innehållet i enkla instruktioner och beskrivningar,
- kunna göra sig förstådd i skrift i mycket enkel form för att meddela något,
- känna till något om vardagslivet i något land där engelska används,
- kunna reflektera över hur den egna inlärningen av t.ex. ord och fraser går till,
- kunna genomföra korta, enkla muntliga och skriftliga uppgifter i samarbete med andra eller på egen hand.

Mål som eleverna skall ha uppnått i slutet av det nionde skolåret

Eleven skall

- förstå tydligt, även något regionalt färgat, tal i instruktioner, berättelser och beskrivningar som rör kända förhållanden och egna intresseområden,
- kunna delta aktivt i samtal kring kända ämnen och med hjälp av olika strategier bidra till att kommunikationen fungerar,
- kunna muntligt berätta och beskriva något som hon eller han sett, hört, upplevt eller läst samt uttrycka och argumentera för en uppfattning i något för honom eller henne angeläget ämne,
- kunna läsa och tillgodogöra sig innehållet i enklare skönlitterära och andra berättande, beskrivande och argumenterande texter som behandlar kända ämnesområden,
- kunna begära och ge information i skrift samt berätta och beskriva något,
- ha kunskaper om vardagsliv, samhälle och kulturtraditioner i några länder där engelska har en central ställning samt kunna göra några jämförelser med egna kulturella erfarenheter,

- kunna reflektera över och dra slutsatser om sitt sätt att lära sig engelska,
- kunna välja och använda hjälpmedel vid textläsning, skrivning och andra språkliga aktiviteter,
- kunna, på egen hand och i samarbete med andra, planera och genomföra arbetsuppgifter samt därvid dra slutsatser av sitt arbete.

Bedömning

Bedömningens inriktning

I en allsidig kommunikativ förmåga ingår att behärska receptiva, interaktiva och produktiva färdigheter, på vilka olika bedömningsaspekter kan läggas.

Vad beträffar elevens *receptiva färdigheter* skall bedömningen inriktas på elevens förmåga att förstå talad och skriven engelska. Hänsyn skall tas till elevens förmåga att förstå helhet och sammanhang samt att dra slutsatser om en framställnings syfte. I vilken utsträckning eleven vid avlyssning kan följa med i naturligt taltempo och förstå de viktigaste regionala varianterna av engelska är andra delar i bedömningen. I denna förståelse ingår också elevens förmåga att uppfatta skillnader och nyanser i fråga om språkljud, betoning och intonation. När det gäller läsning läggs vikt vid elevens förmåga att förstå och tillgodogöra sig texter av varierande slag och svårighetsgrad. I bedömningen av läsförmågan ingår också i vilken utsträckning eleven med hjälp av olika strategier kan anpassa läsningen efter textens art och syfte.

Ett centralt inslag vid all språklig kommunikation är att växelvis kunna fungera som lyssnare och talare, alternativt läsare och skrivare. Bedömningen av sådana *interaktiva färdigheter* skall inriktas på förmågan att inleda, bidra till att utveckla och avsluta ett samtal eller en skriftväxling. Härvid bedöms elevens förmåga att tolka olika situationer och att anpassa sitt språk till situation och mottagare, liksom förmågan att använda strategier för att lösa språkliga problem.

Bedömningen av de *produktiva färdigheterna* tala och skriva skall inriktas på hur klart och sammanhängande samt med vilken ledighet, variation och språklig säkerhet eleven kan uttrycka och förmedla ett budskap. Bedömningen av talad engelska inriktas vidare bl.a. på om eleven artikulerar så tydligt att det som sägs är lätt att förstå och att betoning och intonation utvecklas mot ett för språkområdet inhemskt mönster. När det gäller elevens förmåga att skriva engelska inriktas bedömningen också på framställningens klarhet och tydlighet samt på elevens förmåga att binda samman satser och meningar.

Bedömningen skall även inriktas på hur väl eleven utvecklat sin *interkulturella förståelse*. Elevens kunskaper om levnadssätt och samhällsförhållanden i engelskspråkiga länder och medvetenhet om likheter och skillnader i förhållande till egna kulturella erfarenheter vägs här in, liksom elevens medvetenhet om oskrivna regler som i olika kulturer påverkar kommunikationen.

Bedömningen inriktas även på elevens *förståelse* av hur den egna *språkinläringen* går till liksom på förmågan att använda olika tillvägagångssätt och lämpliga hjälpmedel för att lösa uppgifter som har skiftande karaktär och syfte.

Kriterier för betyget Väl godkänd

Eleven tillgodogör sig, sammanfattar och kommenterar innehållet i tydligt talat språk från olika språkområden.

Eleven använder strategier som t.ex. omformuleringar och förklaringar för att överbrygga språkliga problem.

Eleven talar tydligt och med sammanhang samt anpassar sitt språk till några olika situationer.

Eleven läser, tillägnar sig och kommenterar lättlästa texter, både sådana på sakprosa och skönlitteratur.

Eleven skriver varierat och med sammanhang samt kommunicerar skriftligt vid informationsutbyte och sociala kontakter, ställer och besvarar frågor och anpassar sitt språk till några olika mottagare.

Kriterier för betyget Mycket väl godkänd

Eleven tillgodogör sig, sammanfattar och kommenterar både helhet och detaljer i tydligt talat språk.

Eleven medverkar i olika samtalssituationer och löser språkliga problem på ett effektivt sätt.

Eleven talar tydligt med språkligt flyt, variation och sammanhang.

Eleven tillgodogör sig innehållet i texter av varierande längd, kommenterar dem och drar slutsatser.

Eleven uttrycker sig varierat i skrift och anpassar framställningen till några olika syften och mottagare.

Kursplan

Ämnets syfte och roll i utbildningen

Grundskolan har till uppgift att hos eleven utveckla sådana kunskaper i matematik som behövs för att fatta välgrundade beslut i vardagslivets många valsituationer, för att kunna tolka och använda det ökande flödet av information och för att kunna följa och delta i beslutsprocesser i samhället. Utbildningen skall ge en god grund för studier i andra ämnen, fortsatt utbildning och ett livslångt lärande.

Matematiken är en viktig del av vår kultur och utbildningen skall ge eleven insikt i ämnets historiska utveckling, betydelse och roll i vårt samhälle. Utbildningen syftar till att utveckla elevens intresse för matematik och möjligheter att kommunicera med matematikens språk och uttrycksformer. Den skall också ge eleven möjlighet att upptäcka estetiska värden i matematiska mönster, former och samband samt att uppleva den tillfredsställelse och glädje som ligger i att kunna förstå och lösa problem.

Utbildningen i matematik skall ge eleven möjlighet att utöva och kommunicera matematik i meningsfulla och relevanta situationer i ett aktivt och öppet sökande efter förståelse, nya insikter och lösningar på olika problem.

Mål att sträva mot

Skolan skall i sin undervisning i matematik sträva efter att eleven

- utvecklar intresse för matematik samt tilltro till det egna tänkandet och den egna förmågan att lära sig matematik och att använda matematik i olika situationer,
- inser att matematiken har spelat och spelar en viktig roll i olika kulturer och verksamheter och får kännedom om historiska sammanhang där viktiga begrepp och metoder inom matematiken utvecklats och använts,
- inser värdet av och använder matematikens uttrycksformer,
- utvecklar sin förmåga att förstå, föra och använda logiska resonemang, dra slutsatser och generalisera samt muntligt och skriftligt förklara och argumentera för sitt tänkande,
- utvecklar sin förmåga att formulera, gestalta och lösa problem med hjälp av matematik, samt tolka, jämföra och värdera lösningarna i förhållande till den ursprungliga problemsituationen,

- utvecklar sin förmåga att använda enkla matematiska modeller samt kritiskt granska modellernas förutsättningar, begränsningar och användning,
- utvecklar sin förmåga att utnyttja miniräknarens och datorns möjligheter.

Strävan skall också vara att eleven utvecklar sin tal- och rumsuppfattning samt sin förmåga att förstå och använda

- grundläggande talbegrepp och räkning med reella tal, närmevärden, proportionalitet och procent,
- olika metoder, måttssystem och mätinstrument för att jämföra, uppskatta och bestämma storleken av viktiga storheter,
- grundläggande geometriska begrepp, egenskaper, relationer och satser,
- grundläggande statistiska begrepp och metoder för att samla in och hantera data och för att beskriva och jämföra viktiga egenskaper hos statistisk information,
- grundläggande algebraiska begrepp, uttryck, formler, ekvationer och olikheter,
- egenskaper hos några olika funktioner och motsvarande grafer,
- sannolikhetstänkande i konkreta slumpsituationer.

Ämnets karaktär och uppbyggnad

Matematik är en levande mänsklig konstruktion som omfattar skapande, utforskande verksamhet och intuition. Matematik är också en av våra allra äldsta vetenskaper och har i stor utsträckning inspirerats av naturvetenskaperna. Matematikämnet utgår från begreppen tal och rum och studerar begrepp med väldefinierade egenskaper. All matematik innehåller någon form av abstraktion. Likheter mellan olika företeelser observeras och dessa beskrivs med matematiska objekt. Redan ett naturligt tal är en sådan abstraktion.

Tillämpningar av matematik i vardagsliv, samhällsliv och vetenskaplig verksamhet ger formuleringar av problem i matematiska modeller. Dessa studeras med matematiska metoder. Resultatens värde beror på hur väl modellen beskriver problemet. Kraftfulla datorer har gjort det möjligt att tillämpa allt mer precisa modeller och metoder inom områden där de tidigare inte varit praktiskt användbara. Detta har också lett till utveckling av nya kunskapsområden i matematik som i sin tur lett till nya tillämpningar.

Problemlösning har alltid haft en central plats i matematikämnet. Många problem kan lösas i direkt anslutning till konkreta situationer utan att man behöver använda matematikens uttrycksformer. Andra problem behöver lyftas ut från sitt sammanhang, ges en matematisk tolkning och lösas med hjälp av matematiska begrepp och metoder. Resultaten skall sedan tolkas och värderas i förhållande till det ursprungliga sammanhanget. Problem kan också vara relaterade till matematik som saknar direkt samband med den konkreta verkligheten. För att framgångsrikt kunna utöva matematik krävs en balans mellan kreativa, problemlösande aktiviteter och kunskaper om matematikens begrepp, metoder och uttrycksformer. Detta gäller alla elever, såväl de som är i behov av särskilt stöd som elever i behov av särskilda utmaningar.

Matematik har nära samband med andra skolämnena. Eleverna hämtar erfarenheter från omvärlden och får därmed underlag för att vidga sitt matematiska kunnande.

Mål som eleverna skall ha uppnått i slutet av det femte skolåret

Eleven skall ha förvärvat sådana grundläggande kunskaper i matematik som behövs för att kunna beskriva och hantera situationer och lösa konkreta problem i elevens närmiljö.

Inom denna ram skall eleven

- ha en grundläggande taluppfattning som omfattar naturliga tal och enkla tal i bråk- och decimalform,
- förstå och kunna använda addition, subtraktion, multiplikation och division samt kunna upptäcka talmönster och bestämma obekanta tal i enkla formler,
- kunna räkna med naturliga tal – i huvudet, med hjälp av skriftliga räknemetoder och med miniräknare,
- ha en grundläggande rumsuppfattning och kunna känna igen och beskriva några viktiga egenskaper hos geometriska figurer och mönster,
- kunna jämföra, uppskatta och mäta längder, areor, volymer, vinklar, massor och tider samt kunna använda ritningar och kartor,
- kunna avläsa och tolka data givna i tabeller och diagram samt kunna använda elementära lägesmått.

Mål som eleverna skall ha uppnått i slutet av det nionde skolåret

Eleven skall ha förvärvat sådana kunskaper i matematik som behövs för att kunna beskriva och hantera situationer samt lösa problem som vanligen förekommer i hem och samhälle och som behövs som grund för fortsatt utbildning.

Inom denna ram skall eleven

- ha utvecklat sin taluppfattning till att omfatta hela tal och rationella tal i bråk- och decimalform,
- ha goda färdigheter i och kunna använda överslagsräkning och räkning med naturliga tal och tal i decimalform samt procent och proportionalitet i huvudet, med hjälp av skriftliga räknemetoder och med tekniska hjälpmedel,
- kunna använda metoder, måttssystem och mätinstrument för att jämföra, uppskatta och bestämma längder, areor, volymer, vinklar, massor, tidpunkter och tidsskillnader,
- kunna avbilda och beskriva viktiga egenskaper hos vanliga geometriska objekt samt kunna tolka och använda ritningar och kartor,
- kunna tolka, sammanställa, analysera och värdera data i tabeller och diagram,
- kunna använda begreppet sannolikhet i enkla slumpsituationer,
- kunna tolka och använda enkla formler, lösa enkla ekvationer, samt kunna tolka och använda grafer till funktioner som beskriver verkliga förhållanden och händelser.

Bedömning

Bedömningens inriktning

Bedömningen av elevens kunskande i ämnet matematik gäller följande kvaliteter:

Förmågan att använda, utveckla och uttrycka kunskaper i matematik

Bedömningen avser elevens förmåga att använda och utveckla sitt matematiska kunskande för att tolka och hantera olika slag av uppgifter och situationer som förekommer i skola och samhälle, till exempel förmågan att upptäcka mönster och samband, föreslå lösningar, göra överslag, reflektera över och tolka sina resultat samt bedöma deras rimlighet. Självständighet och kreativitet är viktiga bedömningsgrunder liksom klarhet, noggrannhet och färdighet.

En viktig aspekt av kunskandet är elevens förmåga att uttrycka sina tankar muntligt och skriftligt med hjälp av det matematiska symbolspråket och med stöd av konkret material och bilder.

Förmågan att följa, förstå och pröva matematiska resonemang

Bedömningen avser elevens förmåga att ta del av och använda information i såväl muntlig som skriftlig form, till exempel förmågan att lyssna till, följa och pröva andras förklaringar och argument. Vidare uppmärksammas elevens förmåga att självständigt och kritiskt ta ställning till matematiskt grundade beskrivningar och lösningar på problem som förekommer i olika sammanhang i skola och samhälle.

Förmågan att reflektera över matematikens betydelse för kultur- och samhällsliv

Bedömningen avser elevens insikter i och känsla för matematikens värde och begränsningar som verktyg och hjälpmedel i andra skolämnen, i vardagsliv och samhällsliv och vid kommunikation mellan människor. Den avser också elevens kunskaper om matematikens betydelse i ett historiskt perspektiv.

Kriterier för betyget Väl godkänd

Eleven använder matematiska begrepp och metoder för att formulera och lösa problem.

Eleven följer och förstår matematiska resonemang.

Eleven gör matematiska tolkningar av vardagliga händelser eller situationer samt genomför och redovisar med logiska resonemang sitt arbete såväl muntligt som skriftligt.

Eleven använder ord, bilder och matematiska konventioner på ett sådant sätt att det är möjligt att följa, förstå och pröva de tankar som kommer till uttryck.

Eleven visar säkerhet i sitt problemlösningsarbete och använder olika metoder och tillvägagångssätt.

Eleven kan skilja gissningar och antaganden från det vi vet eller har möjlighet att kontrollera.

Eleven ger exempel på hur matematiken utvecklats och använts genom historien och vilken betydelse den har i vår tid inom några olika områden.

Kriterier för betyget Mycket väl godkänd

Eleven formulerar och löser olika typer av problem samt jämför och värderar olika metoders för- och nackdelar.

Eleven visar säkerhet i sina beräkningar och sitt problemlösningsarbete samt väljer och anpassar räknemetoder och hjälpmedel till den aktuella problemsituationen.

Eleven utvecklar problemställningar och använder generella strategier vid uppgifternas planering och genomförande samt analyserar och redovisar strukturerat med korrekt matematiskt språk.

Eleven tar del av andras argument och framför utifrån dessa egna matematiskt grundade idéer.

Eleven reflekterar över matematikens betydelse för kultur- och samhällsliv.

Kursplan

Ämnets syfte och roll i utbildningen

Utbildningen i ämnet svenska syftar till att ge eleverna möjligheter att använda och utveckla sin förmåga att tala, lyssna, se, läsa och skriva samt att uppleva och lära av skönlitteratur, film och teater. Språkförmågan har stor betydelse för allt arbete i skolan och för elevernas fortsatta liv och verksamhet. Det är därför ett av skolans viktigaste uppdrag att skapa goda möjligheter för elevernas språkutveckling. Ämnet ska ge läs-, film- och teaterupplevelser och tillfällen att utbyta erfarenheter kring dessa.

Språket och litteraturen har stor betydelse för den personliga identiteten. Svenskämnet har som syfte att främja elevernas förmåga att tala och skriva väl samt att med förståelse respektera andras sätt att uttrycka sig i tal och skrift.

Språket har en nyckelställning i skolarbetet. Genom språket sker kommunikation och samarbete med andra. Kunskap bildas genom språket och genom språket görs den synlig och hanterbar. Svenskämnet syftar till att tillsammans med andra ämnen i skolan utveckla elevernas kommunikationsförmåga, tänkande och kreativitet.

Det skrivna ordets betydelse är stor och samhället ställer krav på förmåga att kunna hantera, tillgodogöra sig och värdera texter. Utvecklingen av informations- och kommunikationstekniken skapar möjligheter för utveckling av och samtidigt förväntningar på språkförmåga hos alla.

Kultur och språk är oupplösligt förenade med varandra. I språket finns ett lands historia och kulturella identitet. Språket speglar också den mångfald av kulturer som berikar och formar samhället. Skönlitteratur, film och teater bär en del av kulturarvet och förmedlar kunskaper och värderingar. Skolans uppgift är att med utgångspunkt i elevernas egna kulturella skapande och med anknytning till deras läs-, film- och teatererfarenheter låta olika upplevelser, åsikter och värderingar mötas. Svenskämnet syftar till att stärka elevernas identitet och förståelse för människor med olika kulturell bakgrund.

Mål att sträva mot

Skolan skall i sin undervisning i svenska sträva efter att eleven

- utvecklar sin fantasi och lust att lära genom att läsa litteratur samt gärna läser på egen hand och av eget intresse,
- utvecklar sin fantasi och lust att skapa med hjälp av språket, både individuellt och i samarbete med andra,
- utvecklar en språklig säkerhet i tal och skrift och kan, vill och vågar uttrycka sig i många olika sammanhang samt genom skrivandet och talet erövrar medel för tänkande, lärande, kontakt och påverkan,
- utvecklar sin förmåga att bearbeta sina texter utifrån egen värdering och andras råd,
- utvecklar sin förmåga att i dialog med andra uttrycka tankar och känslor som texter med olika syften väcker samt stimuleras till att reflektera och värdera,
- utvecklar sin förmåga att läsa, förstå, tolka och uppleva texter av olika slag och att anpassa läsningen och arbetet med texten till dess syfte och karaktär,
- får möjlighet att förstå kulturell mångfald genom att möta skönlitteratur och författarskap från olika tider och i skilda former från Sverige, Norden och andra delar av världen,
- tillägnar sig kunskaper om det svenska språket, dess ständigt pågående utveckling, dess uppbyggnad, ursprung och historia samt utvecklar förståelse för varför människor skriver och talar olika,
- genom eget skrivande fördjupar sin insikt i grundläggande mönster och grammatiska strukturer i språket samt utvecklar sin förmåga att tillämpa skriftspråkets normer i olika sammanhang,
- får erfarenheter av språken i de nordiska grannländerna samt en orientering om det samiska språket och övriga minoritetsspråk i Sverige,
- utvecklar sin förmåga att skriva läsligt för hand och att använda datorn som hjälpmedel,
- utvecklar förmåga att utnyttja olika möjligheter för att hämta information, tillägnar sig kunskap om mediers språk och funktion samt utvecklar sin förmåga att tolka, kritiskt granska och värdera olika källor och budskap,
- stimuleras till eget skapande och till eget sökande efter meningsfull läsning samt till att ta aktiv del i kulturutbudet,

- förvärvar insikt i hur lärande går till och reflekterar över sin egen utveckling och lär sig att både på egen hand och tillsammans med andra använda erfarenheter, tänkande och språkliga färdigheter för att bilda och befästa kunskaper.

Ämnets karaktär och uppbyggnad

I ämnet svenska behandlas språk och litteratur som en helhet. Därför kan inte ämnet svenska delas upp i moment som bygger på varandra i en given turordning. Det går inte att hitta en jämnt växande utveckling genom skolåren som innebär att små barn berättar och beskriver, medan äldre elever kan se sammanhang, utreda och argumentera. Redan det lilla barnet argumenterar och diskuterar, och tonåringen har inte upphört att berätta och fantisera, men de gör det på olika sätt. Redan det lilla barnet kan delta i samtal om litterära erfarenheter och om litteraturens specifika drag.

Språkutveckling innebär att elevernas begreppsvärld vidgas. Alla lärare har ett gemensamt ansvar och måste vara medvetna om språkets betydelse för lärande. Men inom svenskämnet rymms huvudansvaret för elevernas språkliga utveckling, vilket innebär ökad säkerhet att använda språket uttrycksfullt och tydligt i både tal och skrift och ökad förmåga att förstå, uppleva och tillgodogöra sig litteratur. Det ingår i ämnet att beakta genusperspektivet, så att förutsättningarna för utvecklingen av språket i såväl tal som skrift blir gynnsamma för båda könen.

Arbetet med språket och litteraturen skapar möjligheter att tillgodose elevernas behov att uttrycka vad de känner och tänker. Det ger gemensamma upplevelser att reflektera över och tala om. Det ger kunskaper om det svenska språket, om olika kulturarv och om vår omvärld. Att tillägna sig och bearbeta texter behöver inte alltid innebära läsning utan kan ske även genom avlyssning, drama, rollspel, film, video och bildstudium. Ämnet utvecklar elevens förmåga att förstå, uppleva och tolka texter. Ett vidgat textbegrepp innefattar förutom skrivna och talade texter även bilder.

Språket och litteraturen är således ämnets centrala innehåll och en källa till kunskap om världen runt omkring oss.

Språket

Språket, i såväl tal som skrift, är av grundläggande betydelse för lärandet. Med hjälp av språket är det möjligt att erövra nya begrepp och lära sig se sammanhang, tänka logiskt, granska kritiskt och värdera. Elevernas förmåga att reflektera och att förstå omvärlden växer.

Språket utvecklas i ett socialt samspel med andra. Redan som fyra-åring har barnet stor praktisk erfarenhet av hela det komplicerade sys-

tem som språk utgör. Barn kan exempelvis tidigt förstå att orden har olika stilvalör och passar olika bra i olika sammanhang. De förstår så komplicerade sammanhang som hur nutid, förfluten tid och framtid uttrycks i språket. För att gå vidare i sin språkutveckling måste eleverna utifrån sina erfarenheter få möjligheter att upptäcka de kunskaper de själva har om språket och med lärarens hjälp och i samarbete med varandra lära sig om språkets uppbyggnad och system. Utifrån sina olika erfarenheter kan de också gemensamt bygga upp kunskap om hur språket fungerar i samspel mellan människor och därigenom få perspektiv på sin egen språkförmåga.

När eleverna använder sitt språk – talar, lyssnar, läser, skriver och tänker – i meningsfulla sammanhang, kan de utveckla goda språkfärdigheter. Genom att använda språket lär sig eleverna att behärska situationer som ställer olika språkliga krav på inlevelse, utförlighet eller formell korrekthet.

Kunskaper om språkets struktur och uppbyggnad och om hur det historiskt har utvecklats fördjupar förståelsen. Språkkunskaper byggs upp genom att man använder språket, förstår hur man använder det och tillägnar sig nya kunskaper om språket.

Skönlitteratur, film och teater

Skönlitteraturen, filmen och teatern öppnar nya världar och förmedlar erfarenheter och upplevelser av spänning, humor, tragik och glädje. Skönlitteratur, film och teater hjälper människan att förstå sig själv och världen och bidrar till att forma identiteten.

Skönlitteratur, film och teater ger möjligheter till empati och förståelse för andra och för det som är annorlunda och för omprövning av värderingar och attityder. Därigenom kan motbilder formas till exempelvis rasism, extremism, stereotypa könsroller och odemokratiska förhållanden. När ungdomar möter skönlitteratur, film och teater innebär det också möjligheter för dem att tillägna sig litterära mönster och förebilder.

Skönlitteratur ger kunskaper om barns, kvinnors och mäns livsvillkor under olika tider och i olika länder. Litteraturen ger också perspektiv på det nära och vardagliga. Såväl det gemensamma utbytet som den individuella erfarenheten i arbetet kring litteraturen bidrar till att ge svar på de stora livsfrågorna.

I arbetet med skönlitteratur, film och teater i ämnet svenska kan skilda kulturella erfarenheter mötas och eleverna ges möjlighet att utveckla ett eget förhållningssätt till kultur och kulturella värderingar.

Mål som eleverna skall ha uppnått i slutet av det femte skolåret

Eleven skall

- kunna läsa med flyt både högt och tyst och uppfatta skeenden och budskap i böcker och saklitteratur skrivna för barn och ungdom, kunna samtala om läsningens upplevelser samt reflektera över texter,
- kunna producera texter med olika syften som redskap för lärande och kommunikation,
- kunna muntligt berätta och redogöra för något så att innehållet blir begripligt och levande,
- kunna tillämpa de vanligaste reglerna för skriftspråket och de vanligaste reglerna för stavning samt kunna använda ordlista.

Mål som eleverna skall ha uppnått i slutet av det nionde skolåret

Eleven skall

- aktivt kunna delta i samtal och diskussioner och sätta sig in i andras tankar samt kunna redovisa ett arbete muntligt så att innehållet framgår och är begripligt,
- kunna läsa till åldern avpassad skönlitteratur från Sverige, Norden och från andra länder samt saklitteratur och tidningstext om allmänna ämnen, kunna återge innehållet sammanhängande samt kunna reflektera över det,
- kunna läsa, reflektera över och sätta in i ett sammanhang några skönlitterära verk och författarskap med betydelse för människors sätt att leva och tänka,
- kunna ta del av, reflektera över och värdera innehåll och uttrycksmedel i bild, film och teater,
- kunna skriva olika sorters texter så att innehållet framgår tydligt samt tillämpa skriftspråkets normer, både vid skrivande för hand och med dator,
- ha kunskaper om språket som gör det möjligt att göra iakttagelser av eget och andras språkbruk.

Bedömning

Bedömningens inriktning

Bedömningen i ämnet svenska gäller hur långt eleven har kommit i sin språkliga utveckling och sin litterära medvetenhet och i sin medvetenhet om olika mediers former och syften. Bedömningen gäller således elevens förmåga att

nyanserat och preciserat *uttrycka* egna åsikter, känslor, kunskaper och idéer med olika språkliga medel och med den variation som varje situation kräver,

på egen hand och i samspel med andra människor *vidga sin erfarenhet* genom läsning både av skönlitteratur och andra texter samt upplevelser via andra medier samt

medvetet *reflektera* över erfarenheter och uttrycksmedel.

Elevens skicklighet i att hantera språket och själv uttrycka sig, i att förhålla sig till vad andra uttryckt i tal, skrift och via andra medier samt att reflektera över sammanhang och förstå världen omkring sig är således en grund för bedömningen.

Den språkliga och litterära kompetensen, graden av självständighet i att pröva och använda en vid repertoar av redskap liksom förmågan att språkligt behärska olika situationer är också utgångspunkter för bedömningen.

Kriterier för betyget Väl godkänd

Eleven arbetar medvetet med sitt språk för att göra det mer uttrycksfullt, korrekt och tydligt i både tal och skrift.

Eleven argumenterar i diskussioner och grupparbeten för den egna åsikten, ställer frågor som hör till ämnet, lyssnar på andra och granskar sina egna och andras argument.

Eleven anpassar sitt sätt att läsa efter syftet med läsningen och efter textens art samt anpassar i både tal och skrift sin text till mottagare och syfte.

Eleven gör enkla analyser av innehåll och form hos olika slags texter och använder och behärskar bland annat ord för olika genrer och berättartekniker samt vanliga grammatiska termer.

Eleven använder skrivandet för att ge uttryck för tankar, åsikter och känslor och som ett redskap för kommunikation.

Eleven använder sig av olika källor för att bilda kunskap, granskar och värderar dem samt sammanställer sina resultat så att de blir tillgängliga för andra.

Eleven gör jämförelser och finner beröringspunkter mellan olika texter och tolkar och granskar budskap i olika medier.

Kriterier för betyget Mycket väl godkänd

Eleven uttrycker sig säkert, välformulerat och med tydligt sammanhang i tal och skrift.

Eleven har bredd i sin läsning, gör jämförelser och relaterar det lästa till egna tankar och erfarenheter av olika slag samt visar ett personligt förhållningssätt till texterna.

Eleven tolkar och värderar med originalitet och precision texter av olika slag.

Eleven är lyhörd för och reflekterar över stilistiska variationer och olika sätt att uttrycka sig i tal och skrift.

Kursplan

Ämnets syfte och roll i utbildningen

Syftet med utbildningen i ämnet svenska som andraspråk är att eleverna skall uppnå en funktionell behärskning av det svenska språket som är i nivå med den som elever med svenska som modersmål har. Ytterst är syftet att eleverna skall uppnå förstaspråksnivå i svenska. Därmed får de förutsättningar att kunna leva och verka i det svenska samhället på samma villkor som elever med svenska som modersmål.

Att i tal och skrift kunna använda det svenska språket är en förutsättning för elevernas fortsatta liv och verksamhet. Skolan skall genom ämnet svenska som andraspråk ge eleverna möjligheter att utveckla sin förmåga att tala och lyssna, läsa och skriva i olika situationer.

Det svenska språket har en nyckelställning i skolarbetet. Genom språket sker kommunikation och samarbete med andra. Genom språket blir kunskap synlig och hanterbar. Utbildningen i svenska som andraspråk syftar till att elever med annat modersmål än svenska skall tillägna sig en sådan språkbehärskning att de med fullt utbyte kan tillgodogöra sig utbildningen i andra ämnen och kan ingå i kamratgemenskapen och i det svenska samhället.

Det skrivna ordets betydelse är stor och samhället ställer krav på förmåga att kunna hantera, tillgodogöra sig och värdera texter. Utvecklingen av informations- och kommunikationstekniken skapar möjligheter för utveckling av och samtidigt förväntningar på språkförmåga hos alla.

Mål att sträva mot

Skolan skall i sin undervisning i svenska som andraspråk sträva efter att eleven

- utvecklar sin fantasi och lust att lära genom att läsa litteratur samt gärna läser på egen hand och av eget intresse,
- utvecklar sin fantasi och lust att skapa med hjälp av språket, både individuellt och i samarbete med andra,
- utvecklar en språklig säkerhet i tal och skrift och vill, vågar och kan uttrycka sig i många olika sammanhang samt genom skrivandet erövrar ett medel för tänkande och lärande, kontakt och påverkan,
- utvecklar sin förmåga att bearbeta sina texter utifrån egen värdering och andras råd,

- i dialog med andra uttrycker känslor och tankar som texter med olika syften och olika mottagare väcker och stimuleras till att reflektera och värdera,
- utvecklar sin förmåga att läsa och förstå, tolka och uppleva texter av olika slag och med olika svårighetsgrader samt att anpassa läsningen och arbetet med texten till dess karaktär och till syftet med läsningen,
- får möjlighet att förstå svensk skönlitteratur och svensk kultur och blir förtrogen med den värdegrund på vilken det svenska samhället vilar och även lär känna skönlitteratur från andra delar av världen,
- tillägnar sig kunskaper om det svenska språkets uppbyggnad, särskilt i förhållande till andra språk, ständigt pågående utveckling, ursprung och historia samt utvecklar förståelse för varför människor skriver och talar olika,
- tillägnar sig ett rikt ordförråd och förstår och använder sig av grundläggande mönster och grammatiska strukturer i det svenska språket samt utvecklar sin förmåga att tillämpa skriftspråkets normer,
- utvecklar sin förmåga att skriva läsligt för hand och att använda ordbehandlingsprogram,
- utvecklar förmåga att utnyttja olika möjligheter för att hämta information samt att tolka, kritiskt granska och värdera budskap i olika källor,
- tillägnar sig kunskaper om mediernas språk och funktion samt utvecklar sin förmåga att förstå de kulturbundna värderingarna i medierna,
- stimuleras till eget kulturellt skapande och till att ta del i kulturutbudet,
- lär sig hur det egna lärandet på ett andraspråk går till och lär sig att använda sina erfarenheter, sitt tänkande och sina språkliga färdigheter för att inhämta och befästa kunskaper.

Ämnets karaktär och uppbyggnad

Ämnet svenska som andraspråk präglas av annorlunda förutsättningar än skolans övriga ämnen. I alla årskurser i grundskolan börjar elever med ett annat modersmål än svenska och med en annan kulturbakgrund. Spännvidden i språkbehärskning mellan eleverna är stor. Elever som nyligen anlänt till Sverige saknar oftast kunskaper i svenska. Även elever med annat modersmål än svenska som är födda i Sve-

rige kan ha svårt att förstå och delta i undervisningen och redovisa kunskaper. Abstrakta begrepp uttrycks exempelvis ofta på ett konkret och förenklat språk och skillnaderna i språkbehärskning kan vara stora. Det är centralt i ämnet att beakta genusperspektivet i undervisningen, så att förutsättningarna för utvecklingen av det svenska språket i såväl tal som skrift blir gynnsamma för båda könen.

Utvecklingen av språket innebär också en utveckling av tänkandet och är därigenom av avgörande betydelse för lärandet. I skolan är undervisningsspråket svenska för majoriteten av eleverna. Det nya språket måste användas som tankeinstrument i skolan, även om det under en inlärningsfas inte alltid fungerar helt och fullt.

Alla lärare har ett gemensamt ansvar och måste vara medvetna om språkets betydelse för lärandet. Inom ämnet svenska som andraspråk ryms dock huvudansvaret för elevernas språkliga utveckling.

Till skillnad mot inläringen av ett främmande språk sker inläring av svenska hos elever med annat modersmål både i skolan och i elevens omgivning i övrigt. Att förstå denna omvärld och dess kultur och jämföra med egna erfarenheter är centralt för ämnet.

Språkutveckling – kunskapsutveckling

Språkutveckling sker inte isolerat utan är alltid knuten till ett innehåll. För att ett språk skall bli väl befäst och utvecklas krävs att språket används i olika sammanhang och kring ett meningsfullt innehåll.

Att bl.a. skapa förutsättningar för att kunna sätta ord på tidigare omvärlds- och ämneskunskaper och på så sätt få en grund för fortsatta ämnesstudier är ett centralt område inom ämnet svenska som andraspråk i det inledande skedet av utbildningen. Utmärkande för ämnet är att det både skall ge redskap för att tillägna sig kunskaper i andra ämnen och hjälpa att formulera och redovisa kunskaperna på det nya språket. Detta utvecklar både tanke- och språkförmågan hos eleverna. Till det som är typiskt för ämnet hör att ge möjligheter att tänka och kommunicera på en kunskaps- och begreppsnivå som ofta är högre än den språkliga nivån i svenska. Härvid är samverkan med modersmål och andra ämnen viktig. Betydelsefullt inom ämnet svenska som andraspråk är att skapa förutsättningar för att i tal och skrift uttrycka komplicerade tankar utan för tidiga krav på formell korrekthet.

I ämnet ingår att behandla komponenter som uttal, grammatik, ordförråd, samtalsstruktur och textstruktur samt att stödja den speciella inlärningsprocess som det innebär att tillägna sig ett andraspråk.

Språk och kultur

Språk och kultur är mycket nära förbundna med varandra. Elever med ett annat modersmål är mer eller mindre delaktiga i två kulturer.

Kultur i vid bemärkelse innebär ett komplicerat nätverk av osynliga normer, regler och förhållningssätt. Centralt i ämnet svenska som andraspråk är att synliggöra likheter och skillnader mellan ursprungskulturens och det svenska samhällets synsätt och värderingar för att eleverna skall förstå den värdegrund den svenska skolan och det svenska samhället vilar på.

Elever som läser svenska som andraspråk har fått sina första språkliga erfarenheter och kunskaper i och på ett annat modersmål än svenska. Att de har andra förkunskaper än elever med svenska som modersmål är kännetecknande för ämnet, och därför skapas inom ämnet förutsättningar för att kunna utveckla sitt andraspråk till så hög nivå som det är möjligt. Därmed kan också utvecklingen mot aktiv tvåspråkighet stödjas.

Andraspråksundervisning och litteraturläsning

Skönlitteratur är ett viktigt kunskapsområde i ämnet och samtidigt ett medel för att förstå världen och sig själv. Litteraturen formulerar och förmedlar kunskaper och värderingar samt synliggör kulturella referensramar. Litteraturläsningen hjälper eleverna att formulera tankar och känslor som de känner igen, men som de har saknat ord för på det nya språket. De skall också få möjligheter att formulera nya tankar som väcks genom litteraturen.

För elever med ett annat modersmål och en annan kulturell bakgrund har litteraturläsningen på svenska flera olika dimensioner. Utöver själva läsoplevelsen ger litteraturen stöd för att förstå svensk eller västerländsk referensram och jämföra med den egna. Litteraturläsningen vidgar omvärldskunskaperna och utgör en grund för ord- och begreppsinsläring i meningsfulla sammanhang. Arbetet kring välvalda skönlitterära texter ger möjligheter till en allsidig övning i språket.

Att tillägna sig och bearbeta texter behöver inte alltid innebära läsning utan även avlyssning, film, video och bildstudium. Ett vidgat textbegrepp innefattar förutom skrivna och talade texter även bilder.

Mål som eleverna skall ha uppnått i slutet av det femte skolåret eller efter en första del i undervisningen

Eleven skall

- på ett sätt som motsvarar elevens åldersmässiga mognad och färdigheter kunna delta aktivt i samtal samt kunna muntligt berätta och redogöra så att innehållet blir begripligt för åhöraren,
- kunna skriva olika sorters texter i de sammanhang som behövs för arbetet,
- kunna med hjälp av samtal och intensiva textstudier läsa och förstå litteratur som motsvarar elevens åldersmässiga mognad och faktatexter som motsvarar elevens kunskapsmässiga mognad.

Mål som eleverna skall ha uppnått i slutet av det nionde skolåret

Eleven skall

- kunna förstå och själv använda det svenska språket i tal och skrift i de olika situationer eleven ställs inför,
- aktivt och med tydligt uttal kunna delta i samtal och diskussioner, kunna sammanhängande muntligt återberätta något som eleven hört, läst, sett eller upplevt samt muntligt kunna redovisa ett arbete så att innehållet framgår och är begripligt,
- kunna läsa och tillgodogöra sig till åldern avpassad skönlitteratur och förstå faktatexter av den art som behövs i skolarbetet,
- kunna ta del av, reflektera över och värdera innehåll och uttrycksmedel i bild och film,
- kunna läsa, reflektera över och sätta in i ett sammanhang några skönlitterära verk och författarskap med betydelse för människors sätt att leva och tänka,
- kunna skriva olika sorters texter så att innehållet framgår tydligt och med en sådan språkriktighet som syftet med skrivandet kräver, både vid skrivande för hand och med dator,
- kunna uppfatta variationer, värdeladdningar och nyanser i det svenska språket.

Bedömning

Bedömningens inriktning

Bedömningen i svenska som andraspråk gäller elevens förmåga att använda svenska språket för olika syften i enlighet med sina egna behov och omgivningens krav. Bedömningen gäller således elevens förmåga att

nyanserat och preciserat *uttrycka* egna åsikter, känslor, kunskaper och idéer med olika språkliga medel och med den variation som varje situation kräver,

på egen hand och i samspel med andra människor *vidga sin erfarenhet* genom läsning både av skönlitteratur och andra texter samt upplevelser genom andra medier,

medvetet *reflektera* över erfarenheter och uttrycksmedel.

Elevens medvetenhet om språkets betydelse som redskap för inlärning, elevens skicklighet i att hantera språket i olika situationer samt elevens ökande formella säkerhet ger en inriktning för lärarens bedömning.

Vid bedömningen skall också beaktas elevens medvetenhet om hur olika kulturella normer och värderingar tar sig språkliga uttryck och hur eleven kan använda denna medvetenhet för att anpassa sitt språk efter sina intentioner och mottagarens förväntningar.

En aspekt i bedömningen är elevens insikt om hur språkinlärning och språkutveckling sker samt förmåga att använda denna insikt i arbetet med den egna språkutvecklingen.

Kriterier för betyget Väl godkänd

Eleven uttrycker sig tydligt i tal och skrift i många olika sammanhang.

Eleven reflekterar över vad som påverkar den egna språkinlärningen och granskar, bearbetar och vidareutvecklar sitt språk, individuellt och i samarbete med andra.

Eleven uttrycker på ett nyanserat språk åsikter och känslor samt argumenterar för egna åsikter och lyssnar på andra.

Eleven anpassar vid redovisning av ett arbete sitt språk efter mottagare och situation.

Eleven uttrycker i samtal med andra tankar och upplevelser som litteraturen ger, gör språkliga iakttagelser utifrån skönlitterära texter och använder dessa för utveckling av sitt eget språk.

Eleven följer i stort sett skriftspråkets normer när han eller hon själv väljer innehåll.

Kriterier för betyget Mycket väl godkänd

Eleven skriver och talar i stort sett korrekt även vid icke självvalda uppgifter.

Eleven har insikt om sin egen språkutveckling och arbetar medvetet för att uppnå förstaspråksnivå.

Eleven har bredd i sin läsning, gör jämförelser och relaterar det lästa till egna tankar och erfarenheter samt visar ett personligt förhållningssätt till texterna.

Eleven inhämtar kunskap med hjälp av olika källor, granskar och värderar dem samt sammanställer sina resultat så att kunskapen blir tillgänglig för andra.

Eleven använder språket för att i skrift uttrycka ett krävande innehåll med mer komplicerade tankegångar och blir förstådd även om språket inte är helt korrekt.

Eleven är lyhörd för och reflekterar över stilistiska variationer och olika sätt att uttrycka sig i tal och skrift.



Individuella programmet 2000:21

Programhäftet för det individuella programmet innehåller följande:

- individuella programmets historik
- lagar och förordningar för IV
- en forskares syn på IV
- en praktikers syn på IV
- beskrivningar av IV från några skolor
- exempel på nätverk och projekt

FRITZES
OFFENTLIGA
PUBLIKATIONER

POSTADRESS 106 47 STOCKHOLM
FAX 08-690 91 91, TELEFON 08-690 91 90
E-POST order.fritzes@liber.se
INTERNET www.fritzes.se
ISBN 91-38-31851-2

