



MALMÖ HÖGSKOLA
Läroarutbildningen
Regionalt utvecklingscentrum

Framgång - vad är det?

Mötet mellan innanförskap & utanförskap i skolan

Mikael Stigendal

Malmö 2001-05-14

INNEHÅLL

INNEHÅLL.....	2
FÖRORD.....	4
1. UPPDRAGET	6
<i>Metodkrav</i>	6
<i>Undersökningsobjekt</i>	7
<i>Oro för eleverna</i>	8
<i>Avgränsningar</i>	9
<i>Utanförskap – innanförskap</i>	12
<i>Vår tolkning av uppdraget</i>	14
2. FRAMGÅNG – VAD ÄR DET?.....	16
UTANFÖRSKAP	17
<i>Utanför vadå?</i>	17
<i>Etnicitet</i>	19
<i>Utanförskapsskolor</i>	21
ELEVERS SYN PÅ FRAMGÅNG.....	23
FRAMGÅNGSKRITERIER	25
<i>Skolprocesser</i>	26
<i>Skolresultat</i>	29
SLUTSATSER.....	31
3. FRAMGÅNG – HUR KAN VI MÄTA?	33
RESURSRELATERADE BETYGG	34
NYA MÅTT UTIFRÅN FÖRNYAD FRAMGÅNGSSYN	36
<i>Måttutveckling</i>	37
<i>Skolorna</i>	40
<i>Processframgång</i>	41
Mål	42
Inre relationer	45
Medinflytande	48
Mening	52
<i>Resultatframgång</i>	55
Kunskapsnytta	55
Utbildningsambitioner.....	56
Framgångstro	57
<i>Slutsatser</i>	58

4. FRAMGÅNGSRIKA SKOLOR.....	61
ANKNYTNINGAR TILL PEDAGOGISK FORSKNING	61
<i>Internationell forskning om skoleffektivitet</i>	61
Nya strävanden.....	62
Nyckelfaktorer för skolors effektivitet.....	63
Slutsatser: Forskning om effektiva skolor.....	66
<i>Hemspråksundervisningens uppgång och fall</i>	67
TIO SKOLOR – INBLICKAR I FRAMGÅNG	72
<i>Språk och kommunikation</i>	74
Korpen.....	74
Hyacinten	76
Gårdsten	78
<i>Närhet</i>	79
S:t Botvid	79
Marielundsgymnasiet	80
Bryggeriet.....	82
<i>Syn på eleven</i>	84
Örtagård	84
Värner Rydén	86
<i>Framgång och skolans helhet</i>	87
Freinetskolan Kastanjen och Katolska skolan av Notre Dame	88
<i>Slutsatser: Vad kan vi lära?</i>	90
5. GODA EXEMPEL OCH SPRIDNINGEN AV DEM.....	93
1. <i>Det behövs nya definitioner på framgång!</i>	93
2. <i>Det behövs nya mått på framgång!</i>	93
3. <i>Elevernas medinflytande behöver förstärkas!</i>	93
4. <i>Det behövs utveckling och spridning av kunskap!</i>	95
TABELLFÖRTECKNING.....	96
LITTERATUR.....	97

FÖRORD

Onsdagen den 30 augusti 2000 blev jag uppringd av Olle Holmberg, chefen för Lärarutbildningen på Malmö Högskola. Han ville anlita mig som projektledare för ett uppdrag om mångkulturella skolor. Uppdraget kändes mycket angeläget och hedrande. Tänkte därför börja med att tacka för förtroendet. Ett stort tack, Olle, även för stöd och manuskomentarer.

Men jag blev ganska svett när Olle berättade om deadline. ”Det måste vara färdigt till i början av februari”, sa han. Ett viktigt samhällsproblem skulle lösas på fem månader! Dessutom samtidigt med avslutningen på ett EU-projekt om Social Exclusion där jag ansvarade för en jämförelse mellan några europeiska storstäder.

Olle hade också utsett en arbetsgrupp bestående av Hernán Concha, Agnéta Hessel, Lena Rubinstein-Reich, Ingegerd Tallberg Broman samt Bereket Yebio. Vi träffades ett antal gånger under hösten för värdefulla diskussioner om perspektiv, infallsvinklar och erfarenheter. Hernán och Agnéta besökte dessutom nio skolor och intervjuade respektive ledning. Till sin hjälp hade de Anna-Karin Hedenskog (Malmö) och Katarina Magnusson (Göteborg). Även Lena Sjöquist (Stockholm) bidrog. Det resulterade i en rapport som sen låg till grund för delar av slutrapporten. Stort tack till samtliga.

Jag tillsatte en särskild arbetsgrupp för genomförandet av intervjuer och enkäter med elever. Rayya Almaliki och Aida Basic gjorde intervjuerna. Lars Larheden svarade för handledning. Janne Persson och Bosse Müller medverkade i utvecklingen av enkäten. Stort tack till er allesammans. Dessutom vill jag tacka alla de elever på Rosengårdsskolan, Kroksbäcksskolan, Sorgenfriskolan och Bryggeriet i Malmö som ställde upp på intervjuerna. Tack också till rektorerna och berörda lärare.

Ett stort tack till Göte Rudvall, Jan Nilsson, Lars Larheden och Janne Persson för stöd, synpunkter och manuskomentarer i projektets slutfas. Det hade en avgörande betydelse för slutförandet. Ett särskilt varmt tack till Göte som dessutom har skrivit det kapitel som heter Anknytningar till pedagogisk forskning.

Av Göte, Jan, Lars och Janne fick jag också hjälp med att anordna den konferens som hölls i Malmö den 31 januari 2000. På konferensen deltog

pedagoger från 10 skolor: Gail Nörby (St. Botvids gymnasium), Lena Pabán (Korpens förskola), Paulina Narkaj (Korpens förskola), Eva Petrov (Värner Rydénskolan), Sara Thorén (Örtagårdskolan), Ina Lindblom (Gårdstensskolan), Marie Alneskog (Freinetskolan Kastanjen), Kerstin Relfsson (Katolska skolan), Bitte Sävström (Marielundsgymnasiet), Christel Larsson Lunderquist (Hyacintens förskola) och Torsten Buhre (Bryggeriets Bildningsbyrå). Tack till samtliga.

Tack också till Kerstin Gamelius, chef på Regionalt Utvecklingscentrum, för stöd och uppmuntran. Dessutom vill jag tacka Mai Beijer, undervisningsråd på Skolverket, för ett mycket gott samarbete. Avslutningsvis ett varmt tack till min familj. Tidspressen har krävt stora uppoffringar. Det är min förhoppning att rapporten skall bidra till ett vidgande av vyerna i synen på skolan och spränga gränserna för den aktuella debatten.

Malmö den 14 maj 2001

Mikael Stigendal

1. UPPDRAGET

”Skolverket skall kartlägga och granska hur olika pedagogiska tillvägagångssätt används i undervisningen i skolor med elever med ett stort antal olika nationaliteter och språk samt sprida goda exempel på detta.”

Så lyder uppdragsdirektivet! Den föranleder flera frågor. Vad är det egentligen man vill att vi skall göra? Kartläggning och granskning – av alla skolor ”med ett stort antal olika nationaliteter och språk”? Eller bara de goda exempel som man vill att vi skall sprida? I så fall undrar vi vad som menas med goda exempel? Vad skall urvalet av skolor grunda sig på?

Vi undrar också vilka tankebanor formuleringarna av direktivet leder in oss i? Vad får det för betydelse att avgränsa skolor med avseende på nationalitet och språk? Hur fungerar en sån avgränsning? Det kan vi nog bara ta reda på om vi vet anledningarna till uppdraget. Varför detta uppdrag? Det står det inget om i direktiven. Kanske skymtar det dock fram mellan raderna. Det behöver vi ta reda på innan vi skrider till verket. Uppdraget måste med andra ord tolkas.

Metodkrav

Uppdragsdirektivet innehåller två metodkrav. Det ställer krav på hur vi skall gå till väga. Man vill att vi skall kartlägga och granska. Kartläggningar är ganska vanliga inom forskningen. De syftar till att beskriva verkligheten.

Vad granska betyder är lite mer oklart. Det saknas egentligen en vetenskaplig förankring. I Svensk Ordbok översätts det med ”noggrant undersöka”. Med granska menas en allmän inriktning. Därmed tycks man vilja ge oss ett fritt spelrum. Om vi anser oss behöva t ex beskriva, förklara, utvärdera, perspektivutveckla eller förändra så skall det kunna stå oss fritt.

Är det vad uppdragsgivaren har tänkt sig? Är det så uppdragsgivaren uppfattar ordet granska? Eller är det kraven på kartläggningen som uppdragsgivaren vill skärpa? Vill man ha oss till att bli riktigt närgångna? Är det därför man använder ordet granska?

Det beror givetvis på vad man menar med kartläggning. Om uppdragsgivaren tänker sig en renodlad insamling av fakta så står vi för en annan uppfattning. Insamlingar av fakta är aldrig rena eller neutrala. Till

grund för våra beskrivningar av verkligheten ligger alltid perspektiv, mer eller mindre sammanhängande. Det är därför vi kan kalla verkligheten vid namn. Därför kan vi skilja det ena från det andra. Perspektiven på verkligheten gör verkligheten i vissa avseenden synlig, men minst lika viktigt är att verkligheten i andra avseenden görs osynlig. Vad vi ser beror på vart vi vänder blicken. Det vi inte vänder blicken mot ser vi inte heller.

Vare sig vi vill det eller ej styrs vi av våra perspektiv. Det går liksom inte att tänka bort. Själva tänkandet sker genom perspektiv. Därför bör man förhålla sig till sitt eget perspektiv. Det krävs självreflektion och perspektivutveckling. Vad innebär våra perspektiv? Vad får de oss att se respektive inte se? Hur kan vi utveckla våra perspektiv för att se mer, tydligare eller djupare? Kartläggningar kan därför aldrig enbart handla om rena faktainsamlingar. Minst lika mycket arbete bör ägnas åt funderingar om vad vi samlar in och hur.

Detta kan anses vara särskilt viktigt i kartläggningar av ett så 'minerat' område som skolan. Det är så lätt att ställa fel frågor. Det är så lätt att halka in i förutfattade meningar om vad som är problem och vad som inte är det. Hur skall man t ex beskriva de elever som ställs i centrum för uppdraget? I direktivet talas det om olika nationaliteter och språk. I andra sammanhang kan det talas om t ex invandrare, utländsk bakgrund eller etnicitet. Kategoriseringarna är styrande för vad vi ser, men hur? Vilka konsekvenser får en kategorisering av elever i nationaliteter och språk? Vi återkommer till dessa frågor.

Med granskning behöver man således inte nödvändigtvis mena en kvalificerad kartläggning. Kartläggningar är enligt vår uppfattning alltid kvalificerade i sig. Vi tolkar det istället som att man med kravet på granskning vill ge oss friare spelrum. Därför ser vi det som ingående i vårt uppdrag att ta ställning till vad kravet på granskning skall innebära.

Undersökningsobjekt

Direktiven specificerar ett undersökningsobjekt som avgränsas i tre steg. Först avgränsas det till skolan. Det gäller dock inte vilka skolor som helst, utan i ett andra steg avgränsas det till "skolor med elever med ett stort antal olika nationaliteter och språk". Objektet inbegriper dock inte hela dessa skolor och all verksamhet. I ett tredje steg avgränsas det till att gälla "hur olika pedagogiska tillvägagångssätt används i undervisningen".

Frågan är vad avgränsningarna får för konsekvenser. Precis som benämningar och terminologier äger avgränsningar vad som kan kallas en selektionslogik. De låter oss få syn på vissa verklighetsaspekter, men utestänger oss från insyn i andra. Vad är det vi förväntas få syn på genom avgränsningen till skolan och, än snävare, ”skolor med elever med ett stort antal olika nationaliteter och språk”? Vilka konsekvenser får avgränsningen till undervisningens pedagogiska tillvägagångssätt?

Rent allmänt kan man undra om avgränsningarna funkar. Det beror i sin tur på vad uppdragsgivarna har velat med uppdraget. Varför detta uppdrag? Vilka frågor har man hoppats att en kartläggning och granskning i enlighet med avgränsningarna skall kunna ge svar på? Det måste finnas underliggande skäl som inte framgår av direktiven. Enligt vår uppfattning innebär detta en grundläggande svårighet med hela uppdraget. Det gör det också svårt för oss att ta ställning till om avgränsningarna funkar. Hur skall man kunna utveckla och värdera svar om det saknas frågor? Uppdraget grundar sig på frågeställningar som måste förtydligas.

Oro för eleverna

Som vi ser det grundar sig uppdraget på en oro över den ökande andelen underkända elever på många skolor. Oftast rör det sig om skolor med vad man i direktiven kallar ”ett stort antal olika nationaliteter och språk”. Det saknas dock inte undantag. På vissa skolor har man lyckats vända utvecklingen. Andelen underkända elever minskar.

Varför ökar andelen underkända elever på vissa skolor och minskar på andra? Hur förklarar man skillnaderna? Vad kan man lära av skolorna där andelen underkända elever sjunker? Detta är säkert frågorna som ligger till grund för uppdraget. Dessa frågor utgör skäl till uppdraget. Då är det också i ljuset av dessa frågeställningar vi kan ta ställning till i vad mån avgränsningarna funkar.

Ett första konstaterande gäller dock metoderna. Ovan vände och vred vi på uttrycket granska. Hur skall man uppfatta förhållandet mellan direktivens krav på kartläggning och granskning? Vårt svar på frågan kom att innebära en bred tolkning av vad som skall menas med granska.

Nu kan vi slå fast: I granskningen måste det ingå förklaring. Förutom en kartläggning är det förklaringar man är ute efter, dvs samband mellan orsak och verkan. Det framgår inte uttryckligen av direktiven, men det är vad vi

kan läsa oss till mellan raderna. Ovanstående rekonstruktion av frågeställningar tydliggör behovet av förklaringar. Uppdragsgivaren vill få oss att förklara varför vissa skolor, ”med ett stort antal olika nationaliteter och språk”, lyckas minska andelen underkända elever.

I vår tolkning är det således ett orsakssamband man frågar efter. Vilka är orsakerna till den minskande andelen underkända elever på vissa skolor ”med ett stort antal olika nationaliteter och språk”? Detta ser vi som uppdragets grundläggande frågeställning. Det anges dock inte uttryckligen i direktiven, vilket utgör en allvarlig brist. Vårt ifrågasättande av uppdraget får således konsekvenser för metodkraven. Uppdraget kräver framför allt förklaringar.

Avgränsningar

Tolkningen av uppdraget får också konsekvenser för avgränsningarna. Låt oss börja med att skärskåda den tredje avgränsningen, den till ”hur olika pedagogiska tillvägagångssätt används i undervisningen”. Vilka svar på uppdragets grundläggande fråga om orsakerna till den minskande andelen underkända elever möjliggörs genom en fokusering på pedagogiska tillvägagångssätt? Säkert vissa. Samtidigt består ju skolan av så mycket mer än undervisningssituationer. Avgränsningen ger dock sken av att bara undervisningssituationerna har betydelse för betygsresultaten. Det är en uppfattning som vi inte delar. En sådan avgränsning skulle osynliggöra många tänkbara orsaker till minskningen av andelen underkända elever.

Hur funkar då den andra avgränsningen, den till ”skolor med elever med ett stort antal olika nationaliteter och språk”? Även denna avgränsning ser vi som problematisk. Den ringar in en plats för problemlösningen. Svaret på frågan om hur man minskar andelen underkända elever på skolor ”med ett stort antal olika nationaliteter och språk” måste sökas på just dessa skolor. Är det så säkert?

I själva verket innebär direktiven en ännu snävare avgränsning. Skolorna det är fråga om karakteriseras med avseende på eleverna. Det är elevernas olikheter vad gäller ”nationaliteter och språk” som får skolorna att hamna i blickpunkten. Andra karakteriseringar skulle ha varit fullt tänkbara, t ex med avseende på lärarna. Sammansättningen på lärargruppen återspeglar nämligen sällan mångfalden bland eleverna. Tvärtom. Oftast representerar lärarna bara ett fåtal ”nationaliteter och språk” och ibland kanske bara en enda. Relationen mellan lärare och elever innebär därför ett möte mellan

fåtalets och mångfaldens ”nationaliteter och språk”. Rent logiskt skulle båda polerna i detta möte kunna ligga till grund för karakteriseringen.

Uppdragsgivaren har dock valt en karakterisering enbart med avseende på eleverna. Därmed får man också eleverna att framstå som problematiska. Avgränsningen resulterar i ett sökande efter lösningen på problemet i just dessa elevers vara på just denna plats. Detta menar vi är problematiskt. Enligt vår uppfattning leder avgränsningen till ”skolor med elever med ett stort antal olika nationaliteter och språk” in i en återvändsgränd.

Vad ligger egentligen till grund för avgränsningen? Varför intresserar man sig för just ”skolor med elever med ett stort antal olika nationaliteter och språk”? Det beror givetvis på betygen. Det har påvisats ett samband mellan dåliga betyg och just denna typ av skolor. Att eleverna framstår som problematiska beror på betygen. På ett lika avgörande sätt får betygen andra skolor att framstå som oproblematiske.

Frågan är vad betygen mäter. Tanken är att betygen skall mäta elevernas framgångar, dock inte vilka framgångar som helst. Enligt läroplanen skall skolan förmedla kunskaper och överföra vissa grundläggande värderingar, dock inte vilka som helst. Åren i skolan skall skapa goda förutsättningar för elevernas framtida samhällsliv. De kunskaper som förmedlas och de värderingar som överförs i skolan skall göra det möjligt för eleven att leva och vara verksam i samhället.

Det är denna framgång i skapandet av förutsättningar som betygen skall mäta. Elever med godkända betyg kan förväntas klara av ett eget samhällsliv. Underkända betyg sätts på elever som inte anses uppfylla förutsättningarna. Underkännanden gäller således i grunden elevens funktionsmöjligheter i samhället. Genom underkännande har man bedömt det som att eleven i ett eller flera avseenden inte kan klara av ett eget samhällsliv.

Detta är betygens mest grundläggande innebörd. Ett IG i t ex svenska gäller således inte i vilka avseenden som helst, utan i just de avseenden som anses krävas för att leva och vara verksam i samhället. Eleven anses inte klara av vad man kan kalla ett innanförskap. Det är vad underkännandet säger. Därför går det i underkännandet också att utläsa en stor risk för ett framtida utanförskap.

En mycket viktig och fullständigt avgörande fråga är om betygen mäter vad som avses. Verklighet behöver inte vara det samma som tanke. Mäter

betygen verkligen elevernas förutsättningar för ett fungerande samhällsliv? Den frågan kan bara besvaras utifrån kunskaper om samhället. Bara om vi vet vad ett fungerande samhällsliv innebär kan vi besvara frågan om vad betygen egentligen mäter.

Därför kräver uppdraget ett bredare samhällsperspektiv. Med detta menar vi en inplacering av skolan i sitt samhällssammanhang. Ett samhällsperspektiv i vår tappning förringar inte på något sätt enskilda skolors eller individers betydelse. Det handlar absolut inte om att bara intressera sig för ”det stora” på bekostnad av ”det lilla”. I vårt samhällsperspektiv ställs inte mikro mot makro, utan både och ingår.

Å ena sidan gör sig alltid ”det stora” gällande i ”det lilla”. Å andra sidan är det bara i ”det lilla” som ”det stora” kan förverkligas. Samhället utgör ingen abstraktion, utan en konkret verklighet med myriader av steg hit och dit, andetag, beslut, gester, val mellan Aftonbladet och Expressen, pratstunder, upprördhet och initiativ. Genom allt ”detta lilla” banar sig dock ”det stora” fram, ofta kanske inte så synligt. Ofta kanske inte ”det stora” går att peka ut. Då måste vi istället abstrahera oss bort från det omedelbara och tänka oss bakom kulisserna. Då krävs det också ett samhällsperspektiv.

Behovet av ett samhällsperspektiv uppstår genom ifrågasättandet av betygen. Om man tar betygen för givna uppstår inte heller behovet av ett samhällsperspektiv. Om man utgår från att betygen mäter det som avses så blir det inte intressant att fundera över kunskapsförmedlingen och värdeöverföringen i förhållande till samhällshelheten. Betygen tillåts då fungera som en slags självklar garant för detta förhållande.

Det är då också utifrån den grunden som ”skolor med elever med ett stort antal olika nationaliteter och språk” hamnar i blickpunkten. Om betygen anses vara opproblematiske så måste problemet bero på de som inte klarar betygen. Det är just den uppfattningen vi vänder oss emot, men då måste vi också ifrågasätta betygen vilket i sin tur kräver ett samhällsperspektiv. Bara utifrån ett perspektiv som relaterar skolan till det samhälle som eleverna skall leva och vara verksamma i kan vi få syn på problemen med betygen.

Ett samhällsperspektiv motiveras även av problemen med den första avgränsningen, nämligen den till skolan. Är det verkligen en avgränsning till skolan som möjliggör lösningar på problemet med den ökande andelen underkända elever? Nej, vi tror inte det. Problemet kommer helt visst till uttryck i skolan, men lösningen kräver ett betydligt bredare fokus. Skolan måste betraktas i sitt geografiska, sociala, kulturella och politiska

sammanhang. Det krävs en förutsättningslös diskussion om vad som ligger till grund för framgång. Vi kan inte ta avgränsningen för given. Den diskussionen återkommer vi till.

Utanförskap – innanförskap

Ifrågasättandet av betygen får konsekvenser för hur vi formulerar uppdragets problem. Det är inte i första hand betygen som inger oro när det gäller många elevers framtid, utan risken för utanförskap. Andelen underkända elever kan mycket väl ge uttryck för en utanförskapsrisk, men vi kan inte veta säkert och i vilken utsträckning.

Vi kan inte ta för givet vad betygen egentligen säger. Det är vårt grundläggande budskap. Kanske sätter man betyg utifrån en föräldrad uppfattning om vad ett liv i samhället kräver. I så fall kanske det inte är de underkända eleverna som riskerar att hamna utanför. Vi säger inte att det är så. Vi vill bara hålla öppet för alla tolkningsmöjligheter. Därför kan vi inte utgå från betygen. Istället måste uppdraget baseras på oron för ett framtida utanförskap.

I själva verket genomsyras hela uppdraget av utanförskapsproblematiken. Den typ av skolor som man pekar ut i direktiven ligger i områden med en utanförskapskaraktär. Det kan t ex visa sig i en hög arbetslöshet, men rent allmänt beror utanförskapet på en bristande delaktighet i samhället. I Sverige har utanförskap kommit att förknippas med utländsk bakgrund, men utanförskap kan också bero på t ex dålig hälsa, missbruk eller kriminalitet. Även många ensamstående pensionärer drabbas av utanförskap, oberoende av etnisk bakgrund.

Ofta är det eländet som dominerar i beskrivningar av utanförskap. Det behöver inte alltid stämma. Utanförskap kan också innehålla kvaliteter. I vissa områden utvecklar befolkningen sina egna sociala sammanhang, kanske dessutom i samhällsliknande former, ofta då kretsande kring en gemensam kultur. Omvänt kan samhällsliknande sammanhang också mycket väl utvecklas med underminerande verkan och då kretsande kring kriminalitet.

Vi vill betona tre viktiga beståndsdelar i ett perspektiv på utanförskap. För det första måste perspektivet även inbegripa innanförskapet. Utanförskapet står i relation till innanförskapet. Utan innanförskap finns det ingenting att vara utanför. Det går inte att tala om utanförskap om man inte har klart för

sig vilket innanförskap som gäller. Ytterst beror därför utanförskapet på innanförskapet. Det är innanförskapets sätt att fungera som kan stänga ute vissa kategorier av människor. Det är innanförskapets krav som en del människor inte klarar av. Förklaringar av utanförskapet måste därför basera sig på analyser av innanförskapets funktionssätt och krav.

För det andra måste perspektivet på utanförskap vara flerdimensionellt. Perspektiv som bara tar fasta på en enda dimension, t ex etnicitet eller arbetslöshet, räcker inte långt. Det flerdimensionella perspektivet behövs för förståelsen av hur människor mycket väl kan vara innanför i ett avseende, men utanför i andra. En faktiskt delaktighet genom förvärvsarbete behöver inte nödvändigtvis hänga ihop med en känsla av delaktighet.

För det tredje vill vi betona människornas egna kvaliteter. Människor i utanförskapspräglade områden saknar aldrig egna resurser. De både kan och vill nåt. Dessutom gör de nåt, t ex föräldrar som uppfostrar barn. Ändå räknas det liksom inte. Det tas inte tillvara och sätts inget värde på i samhällshelheten. Det behöver inte bero på människorna själva. Det kan också mycket väl bero på samhället. I det innanförskap som samhället har utvecklats till behövs vissa kvaliteter, men inte andra.

Problemet kan därför inte peka ut bara utanförskapet. Avgränsningen till ”skolor med elever med ett stort antal olika nationaliteter och språk” leder in i en återvändsgränd. Istället bör det vara relationen mellan utanförskap och innanförskap som det fokuseras på. Problemet kommer visserligen till uttryck genom utanförskapet, men lösningen bör sökas i relationen mellan utanförskap och innanförskap. Därmed kan vi få syn på hur båda polerna i relationen kan behöva förändras. Lösningen kan kräva förändringar av inte bara utanförskapets människor, utan kanske främst av hela innanförskapet.

Vi föreslår därför en omformulering av uppdragets grundläggande problem. Hur kan man minska risken för ett framtida utanförskap bland elever på skolor i utanförskapspräglade områden? Vad kan man lära av den minskande andelen underkända elever på vissa skolor? Lyckas man verkligen minska risken för ett framtida utanförskap?

Så bör uppdragets problem formuleras. Det är i den formuleringen vi vill tolka uppdraget. Vi kan med andra ord inte vara säkra på hur väl till synes framgångsrika skolor faktiskt lyckas. Betygen säger inte allt. Därmed kan vi inte heller ta för givet vilka skolor vi skall intressera oss för. Vi måste börja med att fundera över vad som kan menas med framgång. Vad är det egentligen skolan bör lyckas med?

Vår tolkning av uppdraget

Hittills har vi analyserat uppdragets metodkrav och undersökningsobjekt. Vi har också förtydligat dess underliggande problem. Dessutom har vi diskuterat dess avgränsningar på ett sätt som har mynnat ut i nya avgränsningsförslag. Detta gör det nu möjligt för oss att redovisa vår tolkning av uppdraget. Som vi ser det kräver uppdraget svar på tre frågeställningar:

1. Vad skall skolor i utanförskapspräglade områden lyckas med för att kunna bli betraktade som goda exempel?
2. Hur kan man ta reda på de goda exemplen och i vilka avseenden är de goda?
3. Hur gör man för att lyckas på skolor i utanförskapspräglade områden?

För att kunna uppfylla uppdragets krav ser vi det som nödvändigt att svara på ovanstående tre frågor. För att kunna sprida framgångsrika exempel måste vi, för det första, veta vad som menas med framgång. Vad är det goda? För det andra måste vi ta reda på vilka exempel som är goda. För det tredje måste vi undersöka hur de goda exemplen förverkligas.

Frågorna ligger till grund för rapportens disposition. I uttrycket ”goda exempel” handlar rapportens del 2 om den första termen (det goda). I del 3 inriktar vi oss på den andra termen (exemplen). Del 4 omfattar sammanfogningen av hela uttrycket, dvs hur det skapas exempel på just det goda.

Vi har valt att använda oss av flera olika undersökningsmetoder. För var och en av delarna har vi arbetat fram egna empiriska material, men med olika metoder. Tre metoder har använts, motsvarandes var och en av ovanstående tre ställda frågor.

I del 2 använder vi oss av intervjumetod. Resultatet av intervjuer med 33 åttondeklasselever från tre grundskolor redovisas och tolkas. Del 3 baserar sig på en användning av enkätmetod. Elever i åttonde klass från tre grundskolor har svarat på en enkät om känslor, syn på lärarna, medinflytande, mål och framtid. I del 4 har vi använt oss av flera metoder. Samtliga skolor har besökts och intervjuer har genomförts med respektive skolledning. Dessutom anordnade vi en konferens, där en representant för varje skola presenterade det framgångsrika och medverkade i diskussioner.

Avslutningsvis vill vi också redovisa vår syn på spridningskravet. I direktiven ställs det krav på ”spridning av goda exempel”. Detta kan formuleras som en fjärde frågeställning:

4. Hur sprider man goda exempel?

Inom forskningen brukar resultat spridas först efter slutfört forskningsarbete. Kraven på spridning tillgodoses genom att man t ex skriver artiklar eller håller föreläsningar. Andra erbjuds ta del av nånting redan färdigt. Själva forskningen utförs däremot i avskildhet. Forskare stänger in sig i sina processer. Om andra människor engageras sker det vanligtvis i egenskap av objekt.

Vi förespråkar ett annat förhållningssätt till spridningskravet. Vi vill också göra spridningen till en del av själva forskningsprocessen. Det kan ske genom ett engagemang av andra i egenskap av subjekt. Det är vad vi har försökt åstadkomma i projektet genom att t ex möjliggöra delaktighet för elever i utvecklingen av enkätformuläret och anordnandet av en konferens för framgångsrika lärare.

2. FRAMGÅNG – VAD ÄR DET?

Vad framgång betyder i skolan bestäms till stor del av betygen. Elever med höga betyg anses vara framgångsrika. Framgångsrika skolor kännetecknas av en hög andel godkända elever. Betygen ringar in den framgång som räknas. Det som betygssättningen gäller måste man vara bra på. Annars kan man inte kalla sig framgångsrik. Eftersom det i stort sett saknas andra mått på utveckling i skolan märks överhuvudtaget inga andra framgångar än de som ger avtryck i betygen, åtminstone inte utåt sett. Betygen kan sägas bestämma över framgångens innehåll.

Betygens definition av framgång räcker dock inte särskilt långt. Det framgår redan i ett beaktande av skolans huvuduppgifter. Enligt läroplanen skall skolan både förmedla kunskap och främja elevernas utveckling till goda medborgare. Betygen gäller dock bara den ena huvuduppgiften. Eleverna kan vara hur toleranta mot varandra som helst, men det räknas inte. Det får inte skolan att framstå som framgångsrik. Den definition av framgång som betygen för med sig äger med andra ord sina begränsningar.

Enligt vår uppfattning måste det utvecklas fler definitioner på framgång inom skolan. All den framgång som inte täcks av betygens definitioner behöver kunna pekats ut och ringas in. Det är viktigt att denna utveckling av framgångsdefinitioner grundar sig på både kunskaper om vad skolan är för slags fenomen och på olika erfarenheter av vad skolan innebär.

Enskilda uppfattningar måste ifrågasättas och ställas mot varandra. Vi kan inte ta för givet att det som sägs också görs. I själva verket kan öar av framgångar rymmas inom det till synes misslyckade. Omvänt kan det bakom en framgångsrik fasad också döljas stora problem. Skolor kan dessutom mycket väl vara framgångsrika i vissa avseenden, men sämre i andra.

Därför måste det ställas många frågor om framgång. Det måste också användas många metoder. Dessutom måste många röster höras. En röst som hörs alldeles för sällan är elevernas. Vi ser det därför som viktigt att fråga eleverna. Hur ser eleverna på framgång? Vad betyder framgång för eleverna? En undersökning vi gjorde med elever i Malmö har resulterat i en hel del intressanta svar.

Först behöver vi dock klargöra framgångens förutsättningar. Vi intresserar ju oss inte för framgång på vilka skolor som helst. Uppdraget gäller ”skolor med elever med ett stort antal olika nationaliteter och språk”. I vår tolkning har vi översatt det till att gälla skolor i områden präglade av utanförskap. Därmed är det utanförskapet vi behöver klargöra. Vad kan man mena med utanförskapsskolor?

Utanförskap

Klassificeringen av skolor som utanförskapsskolor har inget med deras kvalitet att göra. Skolorna behöver absolut inte vara dåliga för att inordnas under begreppet utanförskap. De kan mycket väl vara bra. Det är istället skolornas urbana inplacering, både geografiskt och socialt, som vi vill komma åt med benämningen utanförskap. Skolorna är inplacerade i områden vars invånare till stor del befinner sig på marginalen av det svenska samhället eller rentav kan sägas stå utanför. Det är således inte vilket utanförskap som helst vi menar.

Utanför vadå?

Utanförskap kan uppstå lite varstans. Alla kan t ex inte vara med i ett ungdomsgäng. Alla får kanske inte vara med. Kanske krävs det en viss stil. Elever som inte finner sig till rätta i skolan kan känna sig utanför. Mobbing innebär en form av utanförskap. Mobbarna stänger en ute. Från vad?

I samtliga fall från ett socialt sammanhang. Innanförskap är man delaktig i rent faktiskt, vare sig det gäller t ex skolan, gänget, förvärvsarbetet, familjen eller nationen. Ibland kan det räcka med att man känner sig delaktig. Då ingår man också i innanförskapet. Starkast är innanförskapet när faktisk delaktighet och känsla av delaktighet sammanfaller.

Utestängningen från innanförskapet kan mycket väl ske medvetet, t ex i fallet med mobbarna, men långt ifrån alltid. Innanförskap baserar sig vanligtvis på regler som inte alla kan uppfylla. Kanske krävs det vissa kvalifikationer. För att t ex komma in på gymnasiet krävs det godkända betyg i kärnämnen. Annars uppfyller man inte villkoren.

Utestängning som beror på uppfyllda villkor bestäms inte av enskilda individer. Däremot kan enskilda individer mycket väl tolka villkoren lite olika och i den meningen bestämma över utestängningen. Detta

bestämmande sker dock inom vissa ramar. Ibland råder det ingen som helst tvivel om hur villkoren skall tolkas. Rollen som t ex elev är knuten till ålder. Som vuxen får man knappast sätta sig på grundskolans skolbänk, annat än möjligtvis i studiebesökssyfte.¹

Till alla innanförskaps utmärkande drag hör framför allt delaktighet, känsla av delaktighet, roller och villkor, men också både rättigheter och skyldigheter. Är man inte delaktig rent faktiskt eller känner sig delaktig så står man utanför. Det krävs också att man uppfyller innanförskapets villkor. Annars är det utanförskapet som gäller.

Det innanförskap som vi intresserar oss för i denna rapport är dock inte vilket som helst. Det är det svenska samhällets innanförskap, vars innebörd och gränser vi här vill tydliggöra. Den mest grundläggande delaktigheten i det svenska samhället består av medborgarskapet. Det är genom medborgarskap vi får vara med och ta ansvar för samhällets helhet. Förvärvsarbetet utgör en annan viktig form för delaktighet, men vi kan också ingå i samhällets innanförskap genom t ex familjen eller föreningslivet.

Samhället behöver inte nödvändigtvis sammanfalla med geografiska gränser. Allt socialt liv som ryms inom ett visst geografiskt område behöver inte ingå i ett och samma samhälle. Det ser vi som en vanlig missuppfattning. Utifrån vårt perspektiv låter sig samhället definieras i första hand genom sitt sociala innehåll. Det är det sociala innehållet som gör samhället till vad det är. Inte de geografiska gränsdragningarna. Visst har gränser betydelse, men det är främst på grund av människors delaktighet som samhället existerar. Om människor inte var delaktiga skulle samhälle inte existera.

Det är också vad som kan gälla i vissa bostadsområden. Särskilt i storstäderna finns det bostadsområden vars befolkning kännetecknas av en svag eller rentav obefintlig delaktighet i det svenska samhället. Där delaktigheten inte existerar saknas också samhället. Detta är innebörden av det utanförskap som vi vill mejsla fram konturerna på. Bristen på delaktighet i det svenska samhällets innanförskap innebär ett utanförskap. Det behöver dock inte vara liktydigt med ett utanförskap i allmänhet. I många av de bostadsområden som kännetecknas av utanförskap har det uppstått egna innanförskap.

I vissa områden har de egna innanförskapen vuxit sig starka och börjat anta samhällsliknande former. ”Rinkeby har utvecklats från en stökig förort till en

¹. G Granath (1997).

multietnisk by med en närhet och lokalpatriotism som förenar och sammansvetsar invånarna”, skriver t ex Aleksandra Ålund.² I Integrationsverkets rapport ”Låt oss tala om flickor ...” beskrivs de invandrantäta bostadsområdena som ”konstgjorda samhällen”.³ ”Vissa bostadsområden har blivit som riktiga byar där folk vaktar varandra och det finns en hårt social kontroll.”⁴

Etnicitet

Invånarnas utanförskap kan ha många orsaker, t ex arbetslöshet, sjukdom och fattigdom. I Sverige har utanförskap i allt högre grad kommit att förknippas med invandrare, etniska minoriteter, utländsk bakgrund, främmande språk och annorlunda nationaliteter. I uppdragsdirektivet står det skrivet om ”ett stort antal olika nationaliteter och språk”. Vilka befolkningsgrupper täcker den benämningen egentligen in?

Enligt vår uppfattning fungerar begreppet nationaliteter inte särskilt väl. Det är för nära kopplat till medborgarskap och nationalstat. Ofta använder man nationalitetsbegreppet som synonym till medborgarskap. Därmed täcks t ex människor med dansk bakgrund in, vilka till stor del har behållit det danska medborgarskapet, men inte de från t ex Libanon. Benämningen ”ett stort antal olika nationaliteter och språk” i uppdragsdirektivet gäller således danskar i högre grad än libaneser, vilket väl inte var vad man hade tänkt sig. Nationalitet och medborgarskapet är med andra ord ganska trubbiga begrepp.

Begreppet invandrare lämpar sig inte heller särskilt väl. Det säger inget om från vilken del av världen man kommer, vilket kan ha så stor betydelse. Inte heller tar invandrarbegreppet hänsyn till ens tid i Sverige. Flytten till Sverige kan ju t ex mycket väl ha skett vid tidig ålder. Att kalla personer för invandrare som har bott i Sverige under flera decennier stämmer ofta inte med hur man upplever sig själv. Direkt missvisande blir det när man kallar svenskfödda personer för invandrare.

Enligt vår uppfattning krävs det en flerdimensionell definition. En sån definition möjliggörs av begreppet etnicitet. Därför föredrar vi att tala om etnicitet istället för nationalitet, medborgarskap eller utländsk bakgrund. Vi definierar etnicitet med avseende på flera dimensioner. En definition av

² . A Ålund (1997) s 168.

³ . Integrationsverket (2000:6) s 21.

⁴ . Integrationsverket (2000:6) s 24.

etnicitet bör ge utrymme för både t ex medborgarskap, historisk bakgrund, språk, kultur och identitet. Den säger inget på förhand om vad som betyder mest. Var och en av dimensionerna kan vara mer eller mindre bestämmande för olika befolkningsgrupper.

Varför vi ser det som olika dimensioner beror på särarten. Medborgarskap, historisk bakgrund, språk, kultur och identitet kan inte reduceras till varandra. Vi kan inte härleda det ena från det andra rent logiskt. Var och en av dimensionerna måste undersökas på sina egna villkor.

Vi vill understryka: Det är inte i första hand på grund av sin etniska tillhörighet som man står utanför. Den etniska tillhörigheten innebär i sig inget utanförskap. Det är inte självklart att man skall hamna utanför om man t ex har en irakisk bakgrund. Det är på grund av det svenska samhällets sätt att fungera som etnisk tillhörighet blir utslagsgivande. Om vi skall förstå varför etniska minoriteter hamnar utanför måste vi därför skaffa oss kunskaper om både det svenska samhällets funktionssätt och etnicitetens innebörd.

Det svenska samhällets innanförskap utgör således en förutsättning för utanförskapet. Därmed är dock inte sista ordet sagt. Innanförskapet kan tolkas, förvaltas och utvecklas på lite olika sätt av innanförskaparna. Utanförskaparna kan i sin tur också förhålla sig olika till innanförskapet. Vissa utanförskapare kan mycket väl markera sitt utanförskap. Andra kanske försöker anpassa sig. Sen finns det också de som vill försöka förändra innanförskapet och bereda plats för nya kvaliteter.

Som vi klargjorde tidigare inbegriper vårt perspektiv på utanförskap, för det första, även innanförskapet. Utanförskapets problem kan inte lösas på individnivå. Det är vad vi vill säga. Problemen drabbar visserligen enskilda individer, men lösningar måste inbegripa förändringar av samhällets strukturer och system. Som författarna till Integrationsverkets rapport "Låt oss tala om flickor ..." skriver så handlar det om en problematik som berör hela samhället.⁵

För det andra måste perspektivet dessutom vara flerdimensionellt. Relationen mellan innanförskap och utanförskap kan komma till uttryck i flera dimensioner. En etnisk minoritet kan vara utanför på grund av sin kultur eller ett utländskt medborgarskap, men ändå tala svenska och därmed befinna sig innanför.

⁵ . Integrationsverket (2000:6) s 102.

För det tredje behöver utanförskapet inte bara bestå av problem. Det kan också innehålla sina egna positiva kvaliteter. Ofta betraktas befolkningen i utanförskapsområden som offer. Då bortser man ifrån människors förmåga att utveckla egna strategier. Det kan t ex gälla flickornas utveckling av en egen identitet och en egen 'värld', vilket det står skrivet om i Integrationsverkets rapport.⁶ Omvänt behöver innanförskap inte vara helt och hållet liktydigt med det goda livet.

Utanförskapsskolor

Hela det här spelet mellan innanförskap och utanförskap äger rum på lite olika håll, t ex på socialbyrån eller i massmedia, krogsvängen, politiken och musiken. Där gestaltar sig relationen. Den både tar sig och får uttryck. Förhandlas och omförhandlas. Förflyttas och befästs. Ofta är det tillfälligheter som styr. Ofta gestaltar sig relationen genom möten mellan enskilda personer.

På de skolor som ligger i områden präglade av utanförskap, vilka vi därför vill kalla utanförskapsskolor, äger däremot inte bara enskilda möten rum. Relationen mellan innanförskap och utanförskap aktualiseras inte heller bara tillfälligt. Bredden, djupet och varaktigheten gör utanförskapsskolorna till den förmodligen viktigaste arenan i samhället för relationen mellan innanförskap och utanförskap! Det är framför allt på just utanförskapsskolorna relationen förmedlas. Där stöts och blöts den dagligen. Det är där det i stor utsträckning bestäms var gränsen skall gå.

Därmed äger en mycket dramatisk scenförändring rum. Utanförskapsskolorna hamnar helt plötsligt i centrum, inte bara för sin stadsdels utveckling utan för hela samhällets framtid. Enligt vår uppfattning bestäms utvecklingen av det svenska samhället till stor del på utanförskapsskolorna. Dessa skolor kan inte längre betraktas som undantag. Andra skolor kan inte utgöra måttstockar för vad utanförskapsskolorna måste leva upp till. Utanförskapsskolorna har att leva upp till sina alldeles egna framgångskriterier.

Även i Integrationsverkets rapport tilldelar man skolorna en större betydelse. "Istället för att vara ett offer för förhållandena i det omgivande samhället skulle skolor kunna vara ett integrationsinstrument i dessa områden.", står

⁶ . Integrationsverket (2000:6) s 96.

det i rapporten.⁷ Vi vill dock ta ett steg längre. Utanförskapsskolornas betydelse begränsar sig inte bara till utvecklingen i enskilda stadsdelar eller bostadsområden. Det som händer på utanförskapsskolorna har betydelse för hela samhällets utveckling.

Själva skolan som institution representerar det svenska samhället, vilket kan komma till uttryck på många olika sätt. Det svenska samhället visar sig i den lagstiftning som skolorna måste följa. På utanförskapsskolorna utgörs de viktigaste uttrycksformerna dock förmodligen av personalens normer, ageranden, värderingar och attityder. I förhållandet till eleverna från etniska minoriteter tolkar personalen det svenska samhället. Personalen ansvarar dubbelt för å ena sidan hur det svenska samhället kommer till uttryck och å andra sidan vilket utrymme utanförskapets kvaliteter får.

Framgång på utanförskapsskolor måste därför handla om hur väl personalen lyckas ta tillvara utanförskapets kvaliteter och låta det bidra till förändringar av innanförskapet. Den traditionella synen på barn som objekt för en redan given kunskap ter sig särskilt förödande på just utanförskapsskolorna. I vår människosyn utgår vi ifrån att människor både kan och vill nå. Om de bara får chansen. Det gäller även barn. Även barn kan tänka själva och ta ställning. Även barn har nåt att ge och behöver inte bara få. Det gäller kanske särskilt barnen på utanförskapsskolorna med deras kopplingar till det annorlunda. Barnen utgör spjutspetsar för erfarenheter och kulturer som skulle kunna vara berikande för det svenska samhället.

En liknande uppfattning presenteras i en engelsk rapport om fem framgångsrika multietniska skolor i Storbritannien: "Our study suggests that the most successful multi-ethnic schools develop practices which reveal respect (such as the development of a curriculum inclusive of the histories and cultures of the children in the school), show the ability to listen and learn from students and their parents."⁸ Det talas om "listening schools" i rapporten.

Framgång måste också handla om hur väl skolorna lyckas sprida sina nyvunna erfarenheter och erövrade kvaliteter till inte bara andra skolor utan till också resten av det svenska samhället. I mötena på utanförskapsskolorna står inte bara den enskilda skolans framtid på spel utan hela det svenska samhällets. Det gör också utanförskapsskolorna särskilt intressanta som forskningsobjekt.

⁷ . Integrationsverket (2000:6) s 86.

⁸ . M Blair et al (1998) s 170

Elevers syn på framgång

Vi har valt att fråga elever om framgång. Metoden bygger på erfarenheterna från Skolintegrationsprojektet, ett EU-finansierat projekt som pågick 1998-2000 och leddes av Mikael Stigendal.⁹ I projektet intervjuades 1.308 mellan- och högstadiееlever på tre grundskolor i Malmö om medinflytande, sociala relationer, kunskapsnytta, mening, värderingar, bakgrund, hemförhållanden, kultur och framtidsplaner. Intervjuerna i Skolintegrationsprojektet utfördes av 24 arbetslösa ungdomar i åldrarna runt 22 år, särskilt rekryterade och utbildade inom ramen för projektet. I utbildningen ingick kunskaper om intervjuteknik, skolan, närsamhället, presentationsteknik, människosyn, etik och datateknik.

Vi anlidade två av de tidigare deltagarna från Skolintegrationsprojektet för genomförandet av elevintervjuerna. De lämpade sig särskilt väl för uppdraget tack vare den genomgångna utbildningen i Skolintegrationsprojektet och dessutom erfarenheter av runt 100 enskilt genomförda intervjuer med elever. Intervjuerna förbereddes under en tvåveckorsperiod då det utvecklades alternativa frågeformuleringar, följdfrågor, exempel och motiverande förklaringar av projektet. Det var inte meningen att intervjuerna skulle styras särskilt hårt. Snarare ville vi försöka hitta fram till varje enskild elev och hjälpa fram svar.

Intervjuerna tog runt en kvart, beroende på hur mycket eleverna hade att säga. Eleverna valdes ut av lärarna, utifrån ett kriterium om vilka som kunde vara mest talföra. Intervjuerna kretsade kring frågan om framgång och goda exempel. Eleverna ombads utgå från sina egna erfarenheter. Vad har varit bra? När har skolan varit som bäst och hur har den varit då? Vad krävs för att en skola skall kunna kallas framgångsrik? För att kunna konkretisera hade intervjuerna förberett sig med frågor om en rad olika områden, t ex undervisningen, relationerna till lärarna, elevernas inflytande, rektorns roll och ämnenas betydelse.

Sammanlagt 33 elever i åttan på tre grundskolor i Malmö har intervjuats, 12 på Rosengårdsskolan, 9 på Sorgenfriskolan och 12 på Kroksbäcksskolan. Alla tre skolorna består av många etniska minoriteter. En hög andel av barnen har utländsk bakgrund, högst på Rosengårdsskolan där andelen barn med utländsk bakgrund uppgår till i det närmaste 100%. Ingen av de tre

⁹ . M Stigendal (2000).

skolorna har rykte om sig att vara särskilt framgångsrik, åtminstone inte som helhet.

Elevintervjuerna spelades in på band, skrevs ut och har därefter analyserats. Genom analyserna har en rad teman utkristalliserat sig. Dessa teman har sen legat till grund för en kategorisering av intervjuerna. Vad har man betonat? Hur många har betonat vad?

Av alla enskilda aspekter på vad man kan mena med en framgångsrik skola tar flest elever fasta på arbetsformerna. För 7 av 10 elever kännetecknas en framgångsrik skola av mycket grupparbete. Man skall jobba i grupp, tycker en av eleverna, ”kompisar tillsammans i ett team.” Det kan vara gemenskap man är ute efter, men också variation. ”Man ska arbeta på olika sätt och alla ska delta i arbetet och ingen skall behöva känna sig utanför ...”

Maktfördelningen mellan lärare och elever nämns också av många. 6 av 10 vill att eleverna skall få bestämma mer, helst lika mycket som lärarna. En elev kopplar medbestämmandet till gemenskapen på skolan. Vem skall bestämma? ”Det tror jag alla gör i en bra skola, så det inte bara är rektorn. Då får man nån slags samhörighet.”

Lika många förknippar den framgångsrika skolan med ökat föräldraengagemang. Det är viktigt att föräldrarna vet vad som görs i skolan, säger en av eleverna: ”Dom ska komma hit och lyssna på hur vi har det här, hur skolan är och hur vi arbetar i skolan så att föräldrarna ska kunna prata med sina barn om det.” En annan elev poängterar vikten av kontakt mellan föräldrar och lärare. ”Lärarna och föräldrarna behöver mer kontakt med varandra.”

För 5 av 10 elever är det förtroendefulla relationer mellan lärare och elever som måste till för att skolan skall kunna kallas framgångsrik. Lika många betonar relationerna mellan eleverna. Det är viktigt med gemenskap, vilket en av eleverna sätter i samband med hur väl man lyckas i skolan: ”Det viktigaste är att man har mycket kompisar. Det är det viktigaste. Att man inte blir utanför. En som har kompisar, många kompisar, han känner sig säker, så han får bra betyg sen.” Flera elever betonar inte bara personliga kompisrelationer, utan hela klassens gemenskap: ”Så att man håller ihop, så att inte någon kommer utanför. Så alla känner sig tillsammans.”

Andra aspekter på sociala relationer som minst var fjärde tar upp gäller respekt, samarbetet mellan lärarna och lärarnas lyssnande på eleverna. ”Lärarna ska lyssna på vad eleverna har att säga. Det är det viktigaste, tycker

jag,” säger en av eleverna. Sammantaget betonar hela 9 av 10 elever sociala relationer i något avseende. Relationerna måste funka rent socialt. Annars kan skolan inte kallas framgångsrik.

Det är särskilt den sociala sidan av relationen mellan elev och lärare som måste funka. Det säger många. Man skall kunna vara kompis med sina lärare: ”Som när man har problem skall man kunna gå till henne och sånt.” ”Alla ska lyssna på varandra, alla ska vara kompisar, alla ska känna varandra.”

”En bra lärare är snäll och den hjälper till när man behöver det, och låter en arbeta själv också och den lyssnar på vad man säger, så om man har några egna förslag så kanske man kan välja dom istället.” ”Man skall kunna diskutera med lärarna och skall kunna säga vad man vill utan att man skall behöva vara rädd för att den skall sprida det. Ja, man skall känna sig trygg.” En bra lärare ”kan ta konflikter och när det uppstår problem i klassen, så kollar den först om den själv kan förminska innan läraren skäller ut eleverna”.

För många elever betyder en bra lärare mest av allt: ”Det viktigaste är att man har bra lärare, att man kan lära sig, för miljön kan man alltid stå ut med om den inte är så bra, men att gå i skolan om det inte finns bra lärare, det är inte lönt. Då lär man sig ingenting.”

Lärarnas samarbete måste också fungera. Om lärarna inte samarbetar kan det bli besvärligt med proven: ”Dom planerar inte när dom skall sätta proven utan alla sätter det på samma vecka och det kan vi ju inte ha.”

En del elever uttalar sig om lokalerna. I en bra skola skall det vara ljust, säger en elev, och där ”vill jag ha klara färger. Det skall inte vara grått och brunt och sånt ...” Städning är viktigt, tycker flera: ”Det skall vara rent och snyggt. Inte skitigt och sånt. Det skall se snyggt ut och så där.”

Framgångskriterier

Det som eleverna lägger störst vikt vid i sina beskrivningar av en framgångsrik skola gäller vardagen. Om skolan är framgångsrik eller ej beror på hur väl den fungerar till vardags. När lärarna sätter betyg på eleverna så gäller det däremot inte vardagen, utan vad eleverna har lärt sig. Framgång står snarare i proportion till resultaten av skolans vardag. Det kan kallas resultatframgång.

Vi vill skilja mellan resultatframgång och vad som kan kallas processframgång, vilket är vad merparten av elevernas svar gäller. Arbetsformer, maktfördelning, föräldraengagemang, förtroendefulla relationer och elevgemenskap utgör olika aspekter på processframgång. Skolan behöver vara framgångsrik i båda avseendena. Processframgång kan mycket väl vara ett mål i sig, men ligger också till grund för resultatframgång. Utan en framgångsrik process kan man nog inte förvänta sig ett framgångsrikt resultat.

Ändå är det nästan bara resultatframgång som mäts i skolan. Eleverna talar om en typ av framgång som skolan i stort sett saknar mått på. Betydelsen av hur vardagen i skolan fungerar uppmärksammades av Skolkommittén: ”Skolan är inte bara en förberedelse för livet, den är livet självt för de barn och ungdomar som går där varje år ut och år in.”¹⁰

Skolprocesser

Rent logiskt går det att urskilja flera olika aspekter på processer. Kännetecknande är en utsträckning och verkan i tiden. Processer är på väg nånstans. Det krävs aktivitet för att vi skall kunna tala om en process. Begreppet process används inte bara i sociala sammanhang. Det är av stor betydelse inom t ex datatekniken.

Om vi skall kunna tala om processen som social måste relationer mellan verksamma människor ingå. Mångfalden av relationer bildar strukturer i vilka människor deltar genom att personifiera roller. I processer ingår det också makt. Å ena sidan rör det sig om den typ av makt som hör till rollerna och som därför brukar kallas strukturell. Vi kan också tala om det som inflytande. Å andra sidan rör det sig om en typ av makt som måste gå utöver rollerna, driva igenom förändringar och initiera nya processer. Denna typ av makt brukar kallas intentionell eftersom den står och faller med utövarens medvetna avsikter.

Människor som personifierar ledande roller i processer måste kunna hantera båda typerna av makt. Ledarskap baserar sig på ingående tolkningar av den strukturella maktens innebörd. Där och när det krävs måste också den strukturella makten överskridas av en intentionell maktutövning.

¹⁰ . SOU (1997) s 32.

Karakteristiskt för strukturerna i en process är vad som brukar kallas en strukturell selektivitet.¹¹ Med det menas en i strukturen inneboende logik som väljer ut och väljer bort. Strukturell selektivitet kan gälla såväl döda ting som ting med liv, men när det rör sig om kategorier av människor går begreppet att översätta med diskriminering. Delaktigheten i en struktur kan t ex vara knuten till att man ser svensk ut. Därmed diskrimineras andra nationaliteter, vilket kan kallas etnisk selektivitet. I strukturer där rättigheter skiljer sig beroende på ens kön kan man på samma sätt tala om en könsselektivitet.

Ofta kan den strukturella selektiviteten ligga djupt inbäddad i strukturerna. Den märks bara när man själv känner av den. Så kan det nog vara i skolan. Vissa elever kanske känner sig förfördelade, men läraren märker det inte och eleverna kan inte få läraren att förstå det. Det måste nästan till egna upplevelser av elevrollen för att man skall förstå hur den strukturella selektiviteten i skolan verkar.

Processer genomsyras också av mening. All mening eller brist på mening har ett eget förklaringsvärde. Det kan röra sig om alltifrån några enskilda ord till en hel kultur. Mening ger vi uttryck för i både ord och handling. Det går att pumpa in hur mycket resurser som helst i en social struktur, men inte utan mening. Resurser är nödvändiga, men inte tillräckliga. Vem vill vara delaktig i något som saknar mening?

Om man vill göra människor delaktiga i något som saknar mening så krävs det mycket makt. Just den typ av makt som tvingar in människor i nya sammanhang och håller dem kvar där är vad man kan kalla intentionell. Det är en typ av makt som utövas avsiktligt och medvetet. I skapandet av sociala sammanhang behövs det alltid intentionell makt. Även utveckling och förändring kräver intentionell maktutövning.

Lärares makt över eleven är däremot i grunden strukturell. Den är så att säga inskriven i relationen. Om läraren däremot tar tag i eleven och slänger ut honom / henne från lektionen med våld så är det frågan om en intentionell maktutövning. Då går läraren utanför sina strukturella befogenheter och den strukturella makten omvandlas till intentionell.

Utifrån ovanstående resonemang om processer ser vi det som angeläget att peka ut nio kriterier på framgång i skolan. I samtliga fall rör det sig om kriterier på processframgång. Det måste skiljas från kriterier på

¹¹. M Stigendal (2000).

resultatframgång, vilket vi återkommer till (se nedanstående om skolresultat).

1. Tiden: Hur används tiden i skolan? Läroplanen sätter användningen av tiden i samband med hur eleverna utvecklas. En harmonisk utveckling kräver variation i ämnen och arbetsformer. Även Skolkommittén förespråkar variation i studierna. Det kan ske genom t ex studiebesök, projektarbeten, praktik och arbetsplatsförlagd utbildning. ”Skolarbetet blir roligare, elevernas motivation ökar och de lär sig mer.”¹² En brist på variation kan lätt ta kål på motivationen.
2. Målen: Långsiktiga mål måste skiljas från kortsiktiga mål. Med långsiktiga mål syftar vi på vad som står i läroplanen. Med kortsiktiga mål menas det som planeras fram inom varje ämne, beroende på dels läroplan och dels lokala förutsättningar.
3. Inre sociala relationer: Med detta avser vi relationerna inom skolan, kanske främst mellan lärare och elever. Hur väl relationerna fungerar kan mätas i t ex lärarnas pedagogiska förmåga, men även lyssnande och förtroende.
4. Makt, närmare bestämt strukturell makt (medinflytande): Hur är makten fördelad, rent strukturellt, mellan t ex lärare och elever? Hur mycket anser man sig som elev ha att säga till om innehåll och arbetsformer?
5. Ledarskap: Vare sig det utövas över skolan som helhet eller i klassrummet har det stor betydelse.
6. Strukturell selektivitet. I vilken utsträckning och på vilka sätt gynnar respektive missgynnar processen olika kategorier av ungdomar?
7. Yttre sociala relationer: Hur väl fungerar skolans sociala relationer utåt med t ex föräldrar och hem? Relationer med t ex företag, föreningsliv och förvaltningar kan också vara viktiga. I vilken utsträckning ingår de yttre relationerna i skolans vardag?
8. Meningen med skolan: I vilken utsträckning genomsyras skolans vardag av mening? Vems mening? Har meningen med skolan utvecklats till en särskild skolkultur? Skapar ungdomarna sina egna kulturer, liksom vid sidan om? Hur ser sambanden ut mellan skol- och ungdomskulturer?

¹². SOU (1997) s 11.

9. Återkoppling: Med det menar vi återkommande bekräftelser på insatser. För oss vuxna förvärvsarbete fungerar lönen som en slags bekräftelse på insats. Hur bekräftas barnens insatser i skolan? Vad är det som bekräftas?

I var och en av dessa nio avseenden kan processen fungera olika väl. Processkriterierna kan vara uppfyllda i olika grad. Elevintervjuerna ger stöd för merparten av processkriterierna. Elevernas förespråkande av mer grupparbete kan sägas handla om hur tiden utnyttjas. Kraven på bestämmande gäller makten, närmare bestämt den strukturella, dvs medinflytande. I önskemålen om föräldraengagemang är det skolans yttre relationer som hamnar i blickpunkten. Betydelsen av skolans inre relationer visar sig i behoven av förtroende, lyssnande och gemenskap.

Skolresultat

Som framgår ovan vill vi inte ta betygen för givna. Istället ser vi det som nödvändigt att relatera skolan till det samhälle som eleverna skall leva och vara verksamma i. Då vidgas vyerna. Då kan vi inte längre förlita oss på invanda måttstockar. Då måste vi fundera över vad liv och verksamheter i samhället innebär och kräver. Rent generellt och på logiska grunder kan man tänka sig en indelning av samhällslivets krav i sex nivåer.

1. Fysisk existens: Det låter kanske självklart, men om inte annat visar sig betydelsen av fysisk existens vid dålig hälsa. Det första kravet gäller med andra ord mer specifikt hälsan, den fysiska såväl som den psykiska.
2. Verksamhet: Genom våra verksamheter gör vi oss delaktiga i samhällslivet. Det kan gälla förvärvsarbete, men även t ex familjeliv. Vi måste också kunna ta ställning i allmänna val och rösta. Det ingår i den delaktighet som medborgarrollen innebär. Inte bara själva verksamhetsförmågan behövs utan också tron på vår egen förmåga.
3. Kommunikation: Gäller inte bara verbalt, dvs i tal och skrift, utan även visuellt. Vi behöver förstå oss på vad gester, stil och uttryck betyder, särskilt i dessa ikon-dominerade tider. Som Gert Z Nordström förutspådde i sin bok från 1989 "Bilderna i det postmoderna samhället" har bildspråkets betydelse ökat.¹³

¹³. G Z Nordström (1992).

4. Sociala relationer: Det kan handla om t ex konfliktlösning eller ledarskap, men även förmågan att klara av ett utanförskap. Alla hamnar vi utanför från och till. Denna generella innebörd av utanförskap har vi skrivit om ovan i ett tidigare kapitel.
5. Roller: Vi måste kunna klara av varaktiga relationer till varandra i strukturer. Det gör vi genom att personifiera roller, t ex i form av förvärvsarbete, familjeliv, föreningsengagemang eller medborgarskap.
6. Samhällshelhet: Det ingår i ett fungerande samhällsliv att bidra till upprätthållandet och utvecklingen av samhällshelheten. Det sker genom att vi verkar för gemensamma normer och värderingar, t ex i form av rättskänsla, generositet, tolerans och ansvarstagande. Därigenom gör vi helheten av samhället meningsfull, såväl för oss själva som för andra. Det får oss också att känna igen varandra som antingen delaktiga eller utanförstående.

Frågan är vad skolan behöver resultera i av alla dessa sex kategorier? Egentligen alltsammans. Det finns det också till stor del stöd för i läroplanen. I själva verket går det att använda de sex kravkategorierna som sorteringsprinciper för mycket av vad som står i läroplanen.

Om vi börjar med vår fysiska existens så ingår visserligen inte en god hälsa i målen, men däremot kunskaper om hälsa. Skolan skall ansvara för att varje elev efter genomgången grundskola ”har grundläggande kunskaper om förutsättningarna för en god hälsa samt har förståelse för den egna livsstilens betydelse för hälsan”. Det sätts med andra ord inga uttryckliga mål för elevens hälsa. Vad det talas om är elevens kunskaper om hälsans förutsättningar och betydelse. Enligt vår uppfattning skulle kunskapsmålet mycket väl kunna kompletteras med ett mål för faktisk hälsa, inte minst i dessa tider med allt mer oroande rapporter om övervikt och försämrad hälsa bland ungdomar.

Förmågan att vara verksam står det ganska mycket om i läroplanen. Det talas t ex om hur ”eleverna skall få möjligheter att ta initiativ och ansvar. De skall ges förutsättningar att utveckla sin förmåga att arbeta självständigt och lösa problem.”

Utvecklingen av kommunikationsförmåga tillhör skolans traditionella uppgifter. Det inbegriper dock huvudsakligen verbal kommunikation i form av läsande och skrivande. På senare år har dock kraven på visuell kommunikationsförmåga ökat inom samhällslivet. Det behöver därför skolan

satsa betydligt mer på, enligt vår uppfattning, vilket även Skolkommittén poängterar.¹⁴

Hur man klarar av sociala relationer är en uppgift som man på sina håll inom skolan har värjt sig för. Det har ansetts vara föräldrarnas ansvar. I läroplanen talas det om fostran i mycket oklara ordalag. Det sägs att skolan skall vara ”ett stöd för familjerna i deras ansvar för barnens fostran och utveckling.” Vad denna fostran innebär specificeras inte, särskilt inte med avseende på hur man klarar av sociala relationer. Ordet konflikt förekommer t ex inte i läroplanen, vilket vi ser som en allvarlig brist. Frågan är hur, när och var dagens ungdomar lär sig att lösa konflikter. Det borde skolan ta ett betydligt större ansvar för.

Elevernas framtida roller ägnas det däremot betydligt mer tid åt. En stor del av utbildningen i skolan kan sägas gälla rollinläring, dock inte vilka roller som helst utan huvudsakligen förvärvsarbete. Andra roller lär man sig inte lika mycket om, t ex familjeliv, föreningsengagemang eller medborgarskap. Den starka kopplingen mellan vad man lär sig i skolan och ett framtida förvärvsarbete beror mycket på betygssystemets utformning. Betygen sätter framför allt värde på kunskaper som krävs i förvärsarbetslivet, om inte annat så indirekt som inträdesbiljett till vidare utbildningar som i sin tur kvalificerar eleverna för förvärvsarbete.

Förmedlandet av kunskaper är en av skolans två huvuduppgifter, enligt läroplanen. Som sin andra huvuduppgift skall skolan ”i samarbete med hemmen främja elevernas utveckling till ansvars-kännande människor och samhällsmedlemmar.” Denna uppgift anknyter till vad vi ovan betraktade som en sjätte kategori av samhällskrav, nämligen bidragandet till upprätthållandet och utvecklingen av samhällshelheten.

Slutsatser

1. Den första slutsatsen vi vill dra av del 2 gäller definitionerna på framgång i skolan. Det behövs nya definitioner. Betygen räcker inte. Slutsatsen grundar sig inte minst på intervjuerna med elever. Det eleverna talar om är inte den typ av framgång som betygen ringar in. Betygens framgångsdefinition gäller skolans resultat. Den

¹⁴. SOU (1997) s 11.

framgångsdefinition som eleverna hänvisar till gäller däremot i hög grad skolans processer.

2. Det anknyter till den andra slutsatsen av del 2, nämligen i vilka riktningar det behövs nya definitioner på framgång i skolan. Betygen behöver kompletteras med fler definitioner på resultatframgång, men den kanske största bristen gäller definitioner på processframgång. Framgång kan inte bara handla om vad skolan resulterar i, utan också hur skolan skall vara. Det finns det stöd för i läroplanen, men resonemangen behöver utvecklas och preciseras.
3. Den tredje slutsatsen gäller framgångsdefinitioner för den typ av skolor som i uppdragsdirektiven karakteriseras utifrån antal nationaliteter och språk. Vi vill istället kalla dem utanförskapsskolor. Benämningen grundar sig på skolornas geografiska och sociala placering. Skolorna ligger i områden vars invånare till stor del rent faktiskt står utanför det svenska samhället och även känner sig utanför. Enligt vår uppfattning är utanförskapsskolorna den förmodligen viktigaste arenan i samhället för relationen mellan innanförskap och utanförskap.

Därför behöver utanförskapsskolorna också sina egna definitioner på framgång. Två definitioner ser vi som särskilt viktiga. Vi har pekat ut inriktningar på dessa två i allmänna ordalag. För det första måste framgång handla om hur väl personalen lyckas ta tillvara utanförskapets kvaliteter och låta det bidra till förändringar av innanförskapet, sitt eget såväl som skolans. För det andra behöver skolorna bli framgångsrika på att sprida sina nyvunna erfarenheter och erövrade kvaliteter till inte bara andra skolor utan också resten av det svenska samhället.

3. FRAMGÅNG – HUR KAN VI MÄTA?

Betygen ger inte bara uttryck för en särskild framgångsdefinition. De utgör dessutom en särskild måttstock. Med andra ord bestämmer betygen inte bara framgångens innebörd, utan också hur den mäts. Det är elevernas framgång som mäts. Dessutom är det lärarna som svarar för mätningen. Lärarnas framgång mäts däremot inte och eleverna ansvarar inte heller för mätningar av framgång. Det beror i grunden på frånvaron av andra framgångsdefinitioner än betygens. Dessutom beror det på frånvaron av andra måttstockar.

Det råder överhuvudtaget en stor brist på framgångsmått inom skolan. Det gäller inte bara skolans andra huvuduppgift utan också mått på t ex hur väl lärarna lyckas. I stort sett alla aspekter på framgång som eleverna tar upp i intervjuerna ovan saknas det mått på. Vi ser elevernas framgångsaspekter som viktiga inspirationskällor till nya framgångsdefinitioner. Givetvis måste även andra grupper få komma till tals, t ex lärare, rektorer och föräldrar. Det har dock inte möjliggjorts inom uppdragets snäva tidsramar.

I vår tolkning av uppdraget har vi poängterat fyra frågeställningar. Den första gäller vad som menas med goda exempel. Vad som är framgång kan inte tas för givet. Frågan om vad framgång kan innebära var vad rapportens förra del handlade om. Vi lade särskild vikt vid lyssnandet på eleverna. Utifrån den grunden övergår vi nu i denna del till framgångsmåtten.

Vi är givetvis inte ensamma om att ifrågasätta betygens giltighet. Betygsbaserade jämförelser av skolor kritiseras i en nyligen utkommen rapport från Skolverket. Jämförelserna utifrån betyg tar ingen hänsyn till skolornas skilda förutsättningar, sägs det i rapporten.¹⁵ I rapporten relateras betygen till flera förutsättningar, men fortfarande håller man fast vid betygsmåttet. Rapporten har väckt stor uppmärksamhet och ligger till grund för utvecklingen av nya framgångsmått. Eftersom vårt uppdrag handlar om goda exempel ser vi det som viktigt att granska rapporten och ta ställning till dess mått på framgång.

¹⁵ . Skolverket (1999:170) s 31.

Resursrelaterade betyg

I Skolverkets rapport ”Samband mellan resurser och resultat” relateras betygen till skolornas förutsättningar.¹⁶ Fem förutsättningar ingår i studien, nämligen elevernas föräldrars genomsnittliga utbildningsnivå, andel pojkar, andel elever med utländsk bakgrund, antal högstadiel elever på skolan och antal läroveckotimmar per elev. Det som studeras är sambandet mellan dessa fem förutsättningar och medelbetygen i grundskolans avslutningsklasser. Närmare 900 kommunala grundskolor och drygt 92.000 niondeklasselever ingår i studien.

Sambandet visar sig vara starkast med föräldrarnas utbildningsnivå. Även med andel pojkar och andel elever med utländsk bakgrund kan man uppmäta samband. Ju högre andel pojkar eller elever med utländsk bakgrund på en skola desto sämre medelbetyg. Slutsatsen gäller främst första generationens invandrare, dvs elever födda utomlands. Elever från andra generationens invandrare klarar sig betydligt bättre. Bara ett mycket svagt negativt samband kan uppmätas mellan medelbetyg och elever från andra generationens invandrare, givet att hänsyn tas till både kön och föräldrars utbildningsnivå.

Studien av sambanden mellan medelbetyg och de fem förutsättningarna presenteras som en modell. Denna modell anses kunna förklara 42% av variationen i medelbetyg mellan alla skolor i studien. Närmare 60% återstår att förklara. Som tänkbara orsaker till dessa 60% anges ”t ex skolors organisation, arbetssätt, ledarstil, skolklimat, läraregenskaper och attityder.”¹⁷

Modellen är tänkt att användas för jämförelser av skolor. Istället för enkla jämförelser utifrån betygen tar modellen hänsyn till skillnader i förutsättningar. Det anses skapa en bättre och rättvisare grund för jämförelser. Modellen kan också användas vid framräkningar av vad som inom statistiken brukar kallas ’förväntade värden’. Om man känner till föräldrarnas utbildningsnivå, andelen pojkar och andelen elever med utländsk bakgrund kan medelbetygen förutsägas, åtminstone med en viss grad av statistisk sannolikhet.

Det mått på framgång som modellen möjliggör baserar sig på dessa förväntade värden. En skola som vill kalla sig framgångsrik måste lyckas

¹⁶ . Skolverket (1999:170).

¹⁷ . Skolverket (1999:170) s 8.

bättre än de framräknade förväntningarna. Att t ex 40% av eleverna på en grundskola inte klarar gymnasiebehörigheten behöver inte tyda på ett misslyckande. Först när elevernas betyg har satts i samband med de fem förutsättningarna kan man bedöma skolans resultat.

Författarna är dock noga med att betona modellens begränsningar. ”Vi vill dock poängtera att vi genom detta material fortfarande inte har tillräcklig information för att avgöra om en skola är bra eller dålig. En sådan bedömning kräver mer djupgående kunskaper om de olika skolorna.”¹⁸ Författarna efterlyser i synnerhet fördjupade kunskaper om skolans läroprocesser.

Vi ställer oss dock tveksamma till denna modell i vårt sammanhang, eftersom den fortfarande grundar sig på betygens framgångsdefinition. Rapporten efterlyser visserligen nyanseringar. Det behövs diskussioner om hur man skall bedöma och värdera skolans resultat. ”Det handlar också om vilken vikt man lägger vis olika färdigheter, t ex sådana färdigheter som hänger samman med mångkulturalitet”. Men det stannar vid efterlysningarna. Det är vad betygen mäter som eleverna måste bli bra på, låt vara med utgångspunkt i olika förutsättningar, annars kan skolan inte kallas framgångsrik.

Ett annat problem med modellen gäller vad man egentligen mäter. ”Till viss del är det föräldrarnas engagemang för elevernas skolarbete som mäts genom föräldrarnas utbildningsnivå”, skriver man.¹⁹ En högre utbildning antas innebära ett större engagemang och detta engagemang utgör då potentialen i variabeln föräldrarnas utbildningsnivå. Detta engagemang kan förklara sambandet mellan föräldrarnas utbildningsnivå och elevernas medelbetyg.

Men är det så säkert att en högre utbildningsnivå innebär ett större engagemang? Ofta går högre utbildningsnivå hand i hand med ett krävande jobb. Orkar verkligen högutbildade föräldrar engagera sig? Räcker tiden till? Är det kanske inte istället de högutbildades högre löner som ligger till grund för elevernas högre medelbetyg? Föräldrar med höga löner kan skaffa sig större bostäder och ge sina barn egna rum. Det har säkert stor betydelse för studieresultaten. Höga löner kan också användas till att köpa egna datorer åt barnen. Det har säkert också stor betydelse för studieresultaten.

¹⁸ . Skolverket (1999:170) s 31.

¹⁹ . Skolverket (1999:170) s 22.

Vi vill inte uttala oss om vad som betyder mest. Vår avsikt är inte att ersätta föräldrarnas utbildningsnivå med t ex föräldrarnas löner eller barnens tillgång till eget rum. Vi vill istället framhålla problemen i de förutsättningar som rapporten undersöker. Vad betyder förutsättningarna? Dessa frågor fördjupar sig rapporten alldeles för lite i. Det gör undersökningens resultaten svåra att tolka.

Nya mått utifrån förnyad framgångssyn

Vi vill ta ett steg längre. Enligt vår uppfattning räcker det inte med att relatera betygen till skolornas skilda förutsättningar. Det behövs också helt andra mått på framgång än lärarnas betyg på eleverna. Hur kan framgång mätas på andra sätt än med betygen? Detta är den andra frågeställningen i vår tolkning av uppdraget. Från att ha fördjupat oss i frågan om innebörden av framgång övergår vi nu till frågan om hur framgången kan mätas.

Som en del av vårt uppdrag har vi tagit några steg på vägen i utvecklingen av alternativa mått på framgång. Dessa grundar sig på svaren från intervjuerna med eleverna. De har också prövats och genomförts i årskurs 8 på tre grundskolor i Malmö. Alla tre kännetecknas av en hög andel elever med ofullständiga betyg och en hög andel elever med utländsk bakgrund. Ingen av skolorna har rykte om sig att vara särskilt framgångsrik. Tvärtom.

I enkätform, utformat elektroniskt, har eleverna fått svara på frågor om undervisningen, lärarna, medinflytande och framtid. I enkäten har eleverna också fått sätta betyg på lärarna. Det skall inte ses som en ersättning för betygen. Lärarnas betyg på eleverna skall inte ersättas med elevernas betygssättning av lärarna. En ensidighet skall inte ersättas med en annan. Vi vill istället se det som komplement.

Vårt alternativ till framgångsmått består inte bara av själva mätningen. Även utvecklingen av måtten ingår. De mått vi använder i uppdraget skall absolut inte ses som en gång för alla givna. Den kunskap vi vill förmedla handlar inte bara om hur man använder måtten utan också om hur de kan utvecklas. Diskussioner med alla berörda parter om både själva måtten och hur resultaten av dem kan tolkas ser vi som ingående i alternativet. Det innebär då också en återkommande förnyelse genom ifrågasättande och omprövning.

Kapitlet börjar med en beskrivning av hur måtten har utvecklats. Därefter analyserar vi svaren från eleverna. Den fråga som styr analyserna gäller vad

svaren säger om framgång respektive bristen på framgång. Analyserna har skett utifrån två infallsvinklar.

Först har vi intresserat oss för vad som kan kallas framgångens objekt. I vad kan skolorna sägas vara mer respektive mindre framgångsrika? Skiljer sig svaren mellan t ex olika ämnen? Skiljer sig svaren mellan skolorna? Vad för slags framgång respektive brist på framgång kan sägas vara generellt giltig?

Därefter inriktar vi oss på vad som kan kallas framgångens subjekt. Vem är framgångsrik? Gäller framgången respektive bristen på framgång för alla kategorier av elever? Finns det skillnader mellan killarnas och tjejernas svar? Vad kan vi utläsa av en jämförelse mellan elever födda i Sverige respektive utomlands? Uppfattar man sin situation olika?

Måttutveckling

Ett stort problem med enkäter är beroendet av motivation. Människor kan helt enkelt strunta i enkäter. Dessutom kan man aldrig vara helt säker på om svaren stämmer. Kanske fyller man i fel bara för att jävlas. Det går aldrig att helt säkert veta. Det gäller för vuxna såväl som för barn. Därför kan man aldrig ta motivationen för given. För att åstadkomma en hög kvalitet på resultaten behövs det ett motivationsskapande. Vissa försöker skapa motivation genom t ex priser till deltagare.

Vi ville skapa motivation genom att göra elever delaktiga i utarbetandet av enkäten. Därför bad vi de intervjuade eleverna att komma med tips på hur man kan mäta framgång. Det ingick i elevintervjuerna. Hur kan man veta vad som har lyckats? Kan man kanske fråga eleverna genom en enkät? Vilka frågor bör man i så fall ställa? Elevernas förslag låg sen till grund för det vidare arbetet med enkäten.

Även utarbetandet av frågor och svarsalternativ i enkäter kan ställa till stora problem. Kanske har man inte klargjort riktigt för sig själv vad man vill ha reda på. Kanske ger frågeformuleringarna utrymme för olika tolkningar, vilket leder till olika slags svar på till synes samma fråga. Vad går det då att utläsa av svarsstatistiken?

Skolundersökningen i Stockholm utgör ett aktuellt exempel.²⁰ Den genomfördes på våren 2000. Ett urval på drygt 50% av samtliga elever i årskurs 7-9 på stadens egna grundskolor fick svara på en enkät. 84% av

²⁰ . Stockholms stad (2000).

dessa valde att delta. Förutom några frågor om skolan i sin helhet innehåller undersökningen 28 mer specifika frågor om olika aspekter på kvalitet. Fyra olika typer av kvalitet täcks in: Undervisning och arbetssätt, trygghet och trivsel, yttre förutsättningar, samt information och inflytande. Resultaten har publicerats i en rapport som utkom i augusti 2000.

Enligt vår uppfattning består undersökningen till stor del av alldeles för trubbiga frågeställningar. Vad får man t ex för svar på en fråga om ”hur din skola lyckas med att ge dig goda baskunskaper”? Det finns säkert många uppfattningar om vad baskunskaper innebär och vad säger då svaren? De ger förmodligen uttryck för både vad skolan lyckas med rent faktiskt och elevernas uppfattningar, var för sig av stort intresse. Det går dock inte att hålla isär utan blandas samman på grund av frågans formulering.

Användningen av adjektivet ”goda” försvårar frågeställningen ytterligare. Hur skall baskunskaperna vara för att bli betraktade som goda? Det kan det säkert finnas många olika uppfattningar om. I vilken utsträckning ger svaren ett mått på elevernas uppfattningar respektive hur goda baskunskaperna egentligen är? Det kan man inte veta. Det omöjliggörs av frågeställningen.

I ovanstående fråga visar sig trubbigheten genom en oklar innebörd. I andra frågeställningar kan trubbigheten visa sig genom allt för breda innehåll. Vad får man t ex för svar på en fråga om elevens ”möjligheter att få vara med och bestämma om skolan”? Inom ramen för skolan som helhet finns det så mycket som måste bestämmas. Det kan gälla enskilda ämnen. Det kan gälla innehållet i undervisningen, men också arbetsformerna. Det kan gälla t ex ordningsregler, budget, lokalutnyttjande, profilfrågor och kopplingen till lokalsamhället. Är det allt detta som man vill att eleven skall ge ett samlat svar på? Frågeställningen täcker in alldeles för mycket. Därför säger svaren i stort sett ingenting.

Det är inte ovanligt att man i enkätundersökningar glömmer bort fullt tänkbara svarsalternativ. Svarsskalorna kanske inte möjliggör de svar man vill ha. Frågan är vilka svar skalorna i Stockholmsundersökningen möjliggör. Alla de 28 frågorna skall besvaras på en femgradig skala från ”Mycket nöjd” till ”Mycket missnöjd”. Det underlättar givetvis analysarbetet, men på vilken bekostnad? Riskerar man inte att våldföra sig på varje frågeställnings särart om svarsalternativen pressas in i en och samma mall?

Enkätskapandets hantverk kan man inte bara läsa sig till. Det krävs också egna erfarenheter och prövningar. Vem som helst kan med andra ord inte

skapa enkäter. Däremot kan vem som helst bidra med synpunkter och förslag. Vardagsnära upplevelser kan mycket väl utgöra synnerligen användbara råmaterial för enkätskapande

Även av detta skäl ville vi engagera eleverna i utarbetandet av enkäten. Elever kan säkert komma på idéer om frågor. Det finns säkert mycket kraft, fantasi, kreativitet, insikt och erfarenhet bland ungdomar som forskningen borde bli mycket bättre på att ta tillvara. Givetvis grundar sig enkäten även på andra inspirationskällor.

Samtidigt ville vi att de intervjuade eleverna i någon mån skulle kunna känna igen sig. Genom att få sina bidrag bekräftade hoppades vi stärka de intervjuade elevernas känsla av delaktighet och därmed deras motivation. När enkäten var nästan färdig tog vi kontakt med skolorna igen, besökte de intervjuade eleverna och bad om synpunkter. Därigenom hoppades vi att känslan av delaktighet skulle sprida sig till även andra klasskompisar.

Enkäten vände sig nämligen inte bara till de intervjuade eleverna, utan till samtliga elever i åttonde klass på de tre grundskolorna och dessutom till IV-programmets elever på Bryggeriet. Vi såg det som viktigt att försöka motivera alla elever och det hoppades vi att de intervjuade eleverna skulle kunna hjälpa till med. Kanske inte sådär medvetet, utan mest genom att förmedla en intresseväckande anda kring undersökningen.

Enkäten var aldrig tänkt att besvaras på papper, utan vi ville använda datateknik. Det berodde för det första på effektivitetsvinsten. Om eleverna själva skrev in sina svar på datorerna så behövde ingen annan skriva in dem sen. Det sparade tid. Givetvis även pengar. För det andra ville vi med användandet av datateknik höja motivationen ytterligare. Det skulle kännas kul och spännande att fylla i enkäten. Särskilt viktig var möjligheten till interaktivitet. Därmed kunde vårt tagande (av elevernas svar) kompletteras med ett givande (av resultat).

Användningen av Internet kändes självklar. Enkäten skapades i form av en websajt och kopplades till en annan websajt där svaren registrerades. Frågor om känslor, lärande, lyssnande, förtroende, mål, medinflytande och framtidstro formulerades. Några frågor handlade om musik.

Ungdomars liv genomsyras i så stor utsträckning av musik. Det skapar stämning. Det kan också skapa motivation. Den kraften i musiken ville vi utnyttja. Tolv låtar från det senaste årets hitlistor valdes ut. Urvalet var tänkt att representera en bredd i stilar och popularitet. Korta snuttar av varje låt

komponerades om och spelades in. Genom ett enkelt musklick skulle eleven kunna få höra en igenkännbar del av varje låt. Samtidigt ombads eleverna sätta betyg på låtarna.

Tekniken visade sig dock inte hålla måttet. Interaktiviteten räckte inte till. Det tog för lång tid innan låtsnutarna spelades upp. Det tog också för lång tid innan vårt ”givande” visade sig, nämligen en hitlista över den aktuella ställningen. Det mest grundläggande problemet gällde kraven på datorer och program. Tillgången på teknik skiljer sig mycket mellan skolor. Internet finns t ex inte överallt. Tekniska fel hör till skolans vardag. Det går verkligen inte att ta tekniken för given.

Vi beslöt oss istället för att satsa på en mindre krävande teknik. Enkäten skapades som en kalkylbladsfil i MS Excel. Därmed kunde den få plats på en enkel diskett, trots en hel del utbroderingar i färger och bilder. Diskettutrymmet räckte dock inte till musiken. Den tvingades vi dessvärre lägga på hyllan. Interaktiviteten koncentrerades till en schemaläggning. Eleverna skrev in sina egna schemaönskemål och fick samtidigt se i diagramform hur ämnena fördelade sig. Om antalet timmar ändrades i något ämne så ändrade sig samtidigt diagrammets ämnesfördelning.

Skolorna

Samma tre skolor som i elevintervjuerna deltog i elevenkäten. På Rosengårdsskolan gick 132 elever ut nian år 2000. 52% klarade inte behörigheten för gymnasiet, dvs saknade betyg i svenska, engelska eller matematik. Det är den högsta andelen i Malmö. Till skolorna med högst andel utan gymnasiebehörighet hör även Sorgenfri och Kroksbäck. På Sorgenfri gick 40% av eleverna ut nian på våren 2000 utan behörighet i kärnämnen. På Kroksbäcksskolan uppgick andelen till 34%, vilket innebar en minskning från höstbetygets 47%. Endast Kroksbäcksskolan av de tre skolorna lyckades minska andelen obehöriga från höstterminen till vårterminen.

På de tre grundskolorna deltog sammanlagt 175 åttor. 68 av dem går på Kroksbäcksskolan, 72 på Rosengårdsskolan och 35 på Sorgenfriskolan. Svarsfrekvensen kan vi inte helt säkert uttala oss om eftersom det råder en viss osäkerhet om det totala antalet elever i vissa klasser. Enligt vår bedömning uppgick svarsfrekvensen till ca 90% på Kroksbäck och Sorgenfri, men ca 80% på Rosengård.

Könsfördelningen i hela populationen är inte helt jämn. Andelen killar uppgår till 55%. Mest ojämn är könsfördelningen på Rosengård, där 62% är killar. En av de tre klasserna på Rosengård består till hela 69% av killar. Även på Sorgenfri överväger killarna. På Kroksbäck är det tvärtom tjejerna som dominerar rent numerärt med 56%.

I den följande analysen relaterar vi svaren till både kön och etnicitet. Den definition av etnicitet som vi använder är en mycket grov indelning i två kategorier. Antingen är man född i Sverige eller så är man det inte. Det är det enda som vi tar hänsyn till. Kategorin född i Sverige inbegriper därmed elever med många olika etniska tillhörigheter. Både elever med svenskfödda föräldrar och elever med föräldrar födda utomlands ingår. En minst lika stor etnisk mångfald ingår i kategorin född utomlands.

Orsakerna till den grova indelningen är främst praktiska. Vi ville helt enkelt inte ställa för många frågor till eleverna. Frågor om föräldrarnas bakgrund kan dessutom lätt missuppfattas. Är det den biologiske föräldern som avses eller kanske en styvförälder? En grov indelning i födda respektive inte födda i Sverige tror vi ändå säger en hel del om skillnaderna i förutsättningar. Det har också visats i tidigare forskning, t ex i den rapport som vi refererar till ovan, ”Samband mellan resurser och resultat”, där sambandet mellan medelbetyg och olika elevkategorier analyseras. Enligt rapporten går den stora skiljelinjen inte mellan elever med svensk och utländsk bakgrund, utan mellan svenskfödda och elever födda utomlands.²¹

Av populationens samtliga elever är 66% inte födda i Sverige. På Rosengård uppgår andelen utlandsfödda till 81%. I en av de tre åttondeklasserna på Rosengård är så många som 86% födda utomlands. Sorgenfri består till drygt hälften av utlandsfödda och Kroksbäck till 59%.

Processframgång

Av ovan nämnda nio kriterier på processframgång innehåller enkäten frågor med anknytning till fem. Vi har ställt frågor om målen (långsiktiga såväl som kortsiktiga), inre relationer (lärande, lyssnande och lita på), medinflytande (innehåll såväl som arbetsformer) och mening (känslor inför ämnena). Dessutom möjliggör svaren analyser av vad vi har kallat strukturell selektivitet, det sjätte kriteriet i uppräkningslistan ovan. Vi kommer att ta reda på

²¹. Skolverket (1999:170) s 18.

i vilken utsträckning och på vilka sätt processen gynnar respektive missgynnar olika kategorier av elever.

Mål

Eleverna fick svara på två frågor om målen med utbildningen. Den första frågan gällde läroplanen. Hur mycket har man fått reda på om vad som står i läroplanen?

Som svarsalternativ har vi valt en fem-gradig skala från Helt otillräckligt till Helt tillräckligt. Valet av skalan beror på dess koppling till ett behov. Graden av tillräcklighet kan bara avgöras i förhållande till ett behov. Därmed underlättas tolkningen av svaren. Vi kan ganska säkert veta att eleverna svarar utifrån vilka behov de anser sig ha. Det kan dessutom inte vara vilka behov som helst. Behoven gäller skolgången.

Däremot skiljer sig säkert behoven i storlek. Höga ambitioner med skolgången kan vara kopplade till höga krav på information om läroplanen, men inte nödvändigtvis. Elever med lägre ambitioner kan mycket väl ställa högre krav på information. Kraven kanske ingår i ett allmänt ifrågasättande av varat i skolan. Ändå utgör skolgången en gemensam referenspunkt. Eleverna kan antas svara utifrån vad de anser sig behöva i sin skolgång.

Andra svarsskalor saknar liknande referenspunkter. Om eleverna tillfrågas på t ex en skala från mycket dåligt till mycket bra så vet vi inte vad de relaterar till. Hur skulle man tolka svaret ganska bra? Tyder det på ett visst missnöje? Inte nödvändigtvis. Mycket bra kan för en del betyda så bra som det egentligen inte behöver vara. Ingenting är fullkomligt, men det behöver det kanske inte vara.

Alla svar lägre än 5 i tabellen tyder däremot på ett missnöje. De som inte har svarat Helt tillräckligt vill få reda på mer och det gäller nästan alla. Hela 97% av alla elever anser sig inte helt nöjda med vad de har fått reda på om läroplanen. Hur de än ser på sin skolgång och hur stora behov de har av information så anser sig så gott som alla inte ha fått reda på tillräckligt. Den starkaste markeringen görs av 22%. Av skolorna anser man sig vara sämst informerad på Rosengårdsskolan.

1. Hur mycket har Du fått reda på om vad som står i läroplanen? (elevkategorier i %)²²

	Alla	K-k	R-d	S-i	Kille	Tjej	Sv	In	Sv-K	In-T
1 Helt otillräckligt	22	15	25	27	18	25	23	21	18	24
2	14	15	15	10	12	16	15	13	6	12
3	34	31	38	33	35	31	28	36	35	36
4	28	37	21	23	28	28	31	26	35	29
5 Helt tillräckligt	3	2	2	7	6	0	3	3	6	0
	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
Medel	2,8	2,9	2,6	2,7	2,9	2,6	2,7	2,8	3,1	2,7
Vet ej	24	22	31	14	30	18	33	20	48	21
Totalt	172	67	70	35	93	78	58	114	33	53

Av samtliga elever svarar 24% vet ej. På Rosengårdsskolan kan nästan var tredje elev inte ens ta ställning till frågan. De kan inte ens förstå vad frågan gäller. Den kategori som vet minst om läroplanen är dock inte eleverna på Rosengårdsskolan utan svenskfödda killar. Nästan varannan vet så lite om läroplanen att de inte ens kan ta ställning. Invandrarkillarna verkar vara betydligt bättre informerade. Endast 20% svarar vet ej.

Den andra målfrågan handlar om utbildningsmålen. Vi frågade hur mycket man i förväg brukar få reda på. Frågan ställdes för både svenska, matte, engelska, NO och SO. Vi valde samma svarsskala som lärarna använder i betygssättningen av eleverna. Även denna svarsskala innehåller en referenspunkt. Svaren relateras till den enskilde elevens förväntningar. Vi tolkar ett G som motsvarande uppfyllda förväntningarna, varken mer eller mindre. På samma sätt skall IG inte nödvändigtvis uppfattas som sämst i världen eller liknande, utan helt enkelt sämre än vad man har förväntat sig eller vad man anser sig kunna kräva.

²² . K-k=Kroksbäck, R-d=Rosengård, S-i=Sorgenfri, Sv=Födda i Sverige, In=Utrikes födda, Sv-K=Killar, födda i Sverige, In-T=Utrikes födda tjejer.

2. Hur mycket brukar Du i förväg få reda på om utbildningsmålen? (ämnen i %)

	Alla	Sv	Eng	Ma	NO	SO
1 IG	12	10	8	16	13	12
2 G	37	38	32	35	41	36
3 VG	33	39	37	31	29	28
4 MVG	19	13	22	19	16	25
	100	100	100	100	100	100
Medel	2,6	2,5	2,7	2,5	2,5	2,6
<i>Vet ej</i>	3	2	3	4	4	4
Totalt	164	164	164	164	164	164

Andelen som inte vet är mycket lägre än i föregående fråga. Nästan alla eleverna vet uppenbarligen vad de skall ta ställning till. Mest i förväg verkar man få reda på i engelskan. Det visar sig i både lägsta och högsta betyg. 59% av eleverna sätter ett betyg högre än godkänt på hur väl man anser sig bli informerad om utbildningsmålen i engelskan. I genomsnitt för de fem ämnena sätter en knapp majoritet av eleverna ett betyg högre än godkänt. Strax under genomsnittet hamnar matte och NO. Skillnaderna mellan ämnena kan dock inte betraktas som stora.

3. Hur mycket brukar Du i förväg få reda på om utbildningsmålen? (elevkategorier i %)

	Alla	K-k	R-d	S-i	Kille	Tjej	Sv	In	Sv-K	In-T
1 IG	12	9	12	17	10	14	14	11	14	14
2 G	37	38	40	26	36	37	40	34	41	35
3 VG	33	33	29	39	32	34	30	34	27	33
4 MVG	19	20	19	18	22	16	15	21	18	17
	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
Medel	2,6	2,6	2,5	2,6	2,7	2,5	2,5	2,7	2,5	2,5
<i>Vet ej</i>	3	1	7	1	2	5	2	4	3	8
Totalt	164	66	64	34	90	74	58	107	33	49

Mellan elevkategorierna är det andelen vet ej som skiljer sig en del. 7% av eleverna på Rosengård svarar vet ej, men bara 1% av eleverna på Sorgenfri och Kroksbäck. 8% av invandrartjejerna kan inte heller ta ställning till frågan.

I övrigt kan dock inte skillnaderna mellan elevkategorierna anses vara stora. Genomsnittet för samtliga elevkategorier hamnar mellan 2,5 och 2,7. Den högsta andelen IG finner vi bland eleverna på Sorgenfriskolan, men det uppvägs nästan helt av en hög andel VG.

Inre relationer

Vi frågade eleverna vad de tycker om sina lärare i svenska, engelska, matte, NO och SO. Tre frågor ställdes för varje ämne. Hur bra är de på att lära ut? Hur bra är de på att lyssna? I vilken utsträckning litar man på lärarna? Det bad vi eleverna att sätta betyg på. Samma skala användes som i ovanstående fråga.

4. Hur bra är lärarna på att lära ut och förklara? (ämnena i %)

	Alla	Sv	Eng	Ma	NO	SO
1 IG	10	7	5	12	15	10
2 G	31	29	28	34	38	29
3 VG	34	42	40	25	30	32
4 MVG	25	22	27	29	17	28
	100	100	100	100	100	100
Medel	2,7	2,8	2,9	2,7	2,5	2,8
Vet ej	3	2	2	3	6	3
Totalt	170	170	170	170	170	170

Bäst är lärarna på att undervisa i engelska. Det visar sig både i en låg andel IG och medelbetyget. Sämst betyg sätter eleverna på NO. Inte ens NO kommer dock i närheten av gränsen för betyget godkänt. I genomsnitt ligger samtliga ämnen en bra bit över. Lärarna är mer än godkända i att undervisa.

5. Hur bra är lärarna på att lära ut och förklara? (elevkategorier i %)

	Alla	K-k	R-d	S-i	Kille	Tjej	Sv	In	Sv-K	In-T
1 IG	10	8	12	11	8	12	11	9	12	12
2 G	31	33	33	25	32	31	32	31	29	29
3 VG	34	36	31	34	37	31	36	33	37	29
4 MVG	25	23	24	31	23	27	21	26	22	29
	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
Medel	2,7	2,7	2,7	2,8	2,8	2,7	2,7	2,8	2,7	2,8
<i>Vet ej</i>	3	1	6	1	3	3	2	4	4	4
Totalt	170	66	70	34	94	76	58	113	33	52

Svaren från de olika elevkategorierna skiljer sig nästan inte alls. Genomsnittet hamnar på runt 2,7, dvs lite mindre än VG. Ingen av elevkategorierna anser sig vara sämre gynnad än andra av lärarnas förmåga att undervisa.

Elevernas betyg på hur bra lärarna lyssnar följer samma mönster. Högst betyg sätter eleverna på engelskan. Lägst betyg får NO.

6. Hur bra är lärarna på att lyssna? (ämnen i %)

	Alla	Sv	Eng	Ma	NO	SO
1 IG	12	13	9	13	15	10
2 G	36	37	32	37	42	33
3 VG	28	29	31	24	26	30
4 MVG	24	21	29	26	17	27
	100	100	100	100	100	100
Medel	2,6	2,6	2,8	2,6	2,5	2,7
<i>Vet ej</i>	2	1	1	1	4	2
Totalt	170	170	170	170	170	170

Inte heller i elevkategoriernas svar märks det några påtagliga skillnader. Andelen IG varierar mellan 10-17%. Medelbetyget ligger på 2,6 eller strax över.

7. Hur bra är lärarna på att lyssna? (elevkategorier i %)

	Alla	K-k	R-d	S-i	Kille	Tjej	Sv	In	Sv-K	In-T
1 IG	12	11	11	15	10	14	12	11	15	17
2 G	36	36	37	35	37	35	36	37	34	34
3 VG	28	34	23	27	29	28	31	27	30	25
4 MVG	24	19	29	23	24	23	21	25	22	24
	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
Medel	2,6	2,6	2,7	2,6	2,7	2,6	2,6	2,7	2,6	2,6
Vet ej	2	2	3	1	2	2	1	2	2	2
Totalt	170	66	70	34	93	75	57	112	33	51

Något större är skillnaderna i betygen på förtroendet för lärarna. Engelskan betygssätter man i genomsnitt med 2,8, dvs nästan VG i genomsnitt. Sämst betyg sätts det på NO. NO utmärker sig också med en relativt hög andel som inte vet, 7%. Även i SO är det 7% som inte vet. Andelen vet ej ligger rent allmänt högre än i betygssättningen av såväl utlärandet som lyssnandet.

8. Känner Du att Du kan lita på lärarna? Sätt betyg! (ämnen i %)

	Alla	Sv	Eng	Ma	NO	SO
1 IG	16	17	12	17	21	14
2 G	32	35	24	36	39	27
3 VG	25	25	33	20	20	27
4 MVG	26	22	31	27	21	31
	100	100	100	100	100	100
Medel	2,6	2,5	2,8	2,6	2,4	2,7
Vet ej	5	3	3	4	7	7
Totalt	166	166	166	166	166	166

Svaren från elevkategorierna skiljer sig inte alls. I nästan samtliga fall uppgår genomsnittsbetyget till 2,6. Andelen IG varierar mellan 12% och 19%.

9. Känner Du att Du kan lita på lärarna? Sätt betyg! (elevkategorier i %)

	Alla	K-k	R-d	S-i	Kille	Tjej	Sv	In	Sv-K	In-T
1 IG	16	12	20	16	15	18	16	16	16	19
2 G	32	40	29	25	31	34	34	31	30	30
3 VG	25	24	23	32	26	23	26	24	28	22
4 MVG	26	25	27	27	27	25	23	28	26	28
	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
Medel	2,6	2,6	2,6	2,7	2,7	2,6	2,6	2,6	2,6	2,6
Vet ej	5	6	4	4	5	4	5	5	8	6
Totalt	166	65	67	34	92	74	58	109	33	49

Sammantaget visar sig skillnaderna mellan elevernas betyg på utlärande, lyssnande och förtroende vara mycket små. Svarsgenomsnittet för alla tre aspekterna hamnar på 2,6-2,7. I alla tre aspekterna sätter eleverna högst betyg på engelskan och lägst på NO.

I alla de fem ämnena är sambanden starka mellan betygen på utläring, lyssnande och förtroende. Bedömningarna går hand i hand. Är man nöjd med utlärningsförmågan är man också vanligtvis nöjd med lyssnandet och förtroendet. Omvänt gäller också. Ett missnöje med utlärningsförmågan går hand i hand med missnöje med såväl lyssnandet som förtroendet.

Medinflytande

Två frågor ställdes om medinflytande. Svartalalternativen angavs på en femgradig skala från Alldeles för lite till Alldeles för mycket, med alternativet Lagom som en mittpunkt. Precis som i ovanstående frågor kopplas skalan till en referenspunkt. Svaren möjliggör inte bara slutsatser om hur mycket medinflytande eleverna anser sig ha. Vi kan också sluta oss till om eleverna anser sig ha för mycket, för lite eller lagom medinflytande.

I Skolintegrationsprojektet kopplades skalan istället till lärarna. Eleverna ombads först svara på en fråga om hur mycket medinflytande man hade i förhållande till lärarna. Var det lika mycket, mer eller mindre? Därefter skulle man svara på hur mycket medinflytande man skulle vilja ha, återigen i förhållande till lärarna. En jämförelse mellan svaren på de två frågorna möjliggjorde slutsatser om eleverna ville ha mer eller mindre medinflytande.

Med svarsalternativ på skalan från Alldeles för lite till Alldeles för mycket och alternativet Lagom i mitten, räcker det med bara en fråga. För att få reda på i vilken utsträckning eleverna anser sig vara nöjda med sitt medinflytande behöver vi bara ställa en fråga. Å andra sidan försvinner den koppling till lärarna som ingår i Skolintegrationsprojektets svarsalternativ. Vi kan inte veta vad alternativet Lagom innebär i förhållande till lärarna. När en elev anger alternativet Lagom vet vi inte om det innebär lika mycket medinflytande som lärarna, mer eller mindre.

I detta projektet har vi dock nöjt oss med en koppling till elevernas egna referenspunkter. Eftersom vi inte ville ställa för många frågor till eleverna har vi valt bort kopplingen till lärarnas inflytande.

Den första frågan gäller medinflytande över innehållet. ”Hur mycket får Du vara med och bestämma om vad ni skall lära er?” Så löd frågan. Andelen som anger för lite medinflytande över innehållet skiljer sig nästan inte alls mellan ämnena. Knappt hälften av eleverna i samtliga ämnen anser att de har för lite medinflytande. Den enda avvikelser i svaren gäller SO. Där säger sig 20% av eleverna ha för mycket medinflytande. Därför är också andelen som svarar Lagom lägst i SO, 33%.

10. Hur mycket får Du vara med och bestämma om vad ni skall lära er? (ämnen i %)

	Alla	Sv	Eng	Ma	NO	SO
1 Alldeles för lite	32	32	29	34	33	32
2	16	15	17	18	17	15
3 Lagom	39	44	41	36	40	33
4	7	5	7	5	6	11
5 Alldeles för mycket	6	4	6	7	4	9
	100	100	100	100	100	100
Medel	2,4	2,3	2,4	2,3	2,3	2,5
Vet ej	4	2	4	2	7	4
Totalt	167	168	168	166	168	169

Skillnaderna är ganska stora mellan elevernas svar på de olika skolorna. På Rosengård säger sig 41% ha för lite medinflytande. Det svarar betydligt fler på både Sorgenfri och Kroksbäck, 53% respektive 54%. Andelen som anser

sig ha lagom med medinflytande är nästan hälften på Rosengård, men bara en tredjedel på såväl Kroksbäck som på Sorgenfri.

Av övriga elevkategorier skiljer sig svaren mest mellan killar och tjejer. Missnöjet är störst bland tjejerna. 54% anser sig ha för lite medinflytande, till skillnad från 44% bland killarna. Skillnaden är nästan lika stor mellan svenskar och invandrare. 53% av svenskarna anser sig ha för lite medinflytande, till skillnad från 45% bland invandrarna.

11. Hur mycket får Du vara med och bestämma om vad ni skall lära er? (elevkategorier i %)

	Alla	K-k	R-d	S-i	Kille	Tjej	Sv	In	Sv-K	In-T
1 Alldeles för lite	32	38	25	35	30	35	37	29	29	29
2	16	16	16	18	14	19	16	16	16	20
3 Lagom	39	34	46	33	41	36	33	42	35	38
4	7	8	7	6	7	7	7	7	10	8
5 Alldeles för mycket	6	4	6	8	8	4	6	6	11	5
	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
Medel	2,4	2,2	2,5	2,3	2,5	2,3	2,3	2,4	2,6	2,4
Vet ej	4	6	3	1	4	4	4	4	5	3
Totalt	167	65	69	33	91	76	58	110	34	52

En mindre andel av eleverna anser sig ha för mycket medinflytande. I genomsnitt rör det sig om 13%. Svensk-födda killar utmärker sig genom en högre andel än övriga kategorier. Drygt var femte svensk kille anser sig ha för mycket medinflytande.

Den andra frågan gäller medinflytandet över undervisningsformerna. ”Hur mycket får Du vara med och bestämma om hur ni skall lära er?” Så löd frågan. Som exempel angavs fördelningen mellan grupparbete och enskilt arbete. Andelen som anger för lite medinflytande över undervisningsformerna skiljer sig lite mer mellan ämnena än i föregående fråga om innehållet. I matte och NO anser sig drygt hälften ha för lite medinflytande. I SO är det 41%. SO är det ämne där högst andel elever anser sig ha för mycket medinflytande. Andelen Lagom skiljer sig däremot inte nämnvärt mellan ämnena. I samtliga ämnen säger sig runt 40% av eleverna vara nöjda med sitt medinflytande över undervisningsformerna.

12. Hur mycket får Du vara med och bestämma om hur ni skall lära er? (ämnen i %)

	Alla	Sv	Eng	Ma	NO	SO
1 Alldeles för lite	28	26	26	33	31	26
2	18	18	16	19	20	15
3 Lagom	40	41	45	38	36	40
4	7	9	8	4	6	10
5 Alldeles för mycket	7	6	4	7	7	9
	100	100	100	100	100	100
Medel	2,5	2,5	2,5	2,3	2,4	2,6
<i>Vet ej</i>	3	1	4	1	5	2
Totalt	164	166	163	162	164	164

En lite större skillnad visar sig däremot i elevkategoriernas genomsnittssvar. Det är särskilt eleverna på Sorgenfri som utmärker sig. Hela 55% anser sig ha för lite medinflytande över undervisningsformerna och bara var tredje svarar Lagom.

Av övriga elevkategorier anser sig svenskarna i större utsträckning än invandrarna ha för lite medinflytande. Det gäller dock bara de svenska tjejerna. De svenska killarna har inte mindre medinflytande än genomsnittet. Utmärkande för de svenska killarna är istället en relativt hög andel som anser sig ha för mycket medinflytande. Drygt var femte tycker att de bestämmer för mycket om undervisningsformerna.

13. Hur mycket får Du vara med och bestämma om hur ni skall lära er? (elevkategorier i %)

	Alla	K-k	R-d	S-i	Kille	Tjej	Sv	In	Sv-K	In-T
1 Alldeles för lite	28	30	24	33	28	29	31	27	25	24
2	18	16	17	22	15	20	18	17	16	20
3 Lagom	40	41	42	33	41	39	35	42	38	42
4	7	8	6	10	8	7	8	7	12	8
5 Alldeles för mycket	7	5	10	3	9	5	7	6	10	5
	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
Medel	2,5	2,4	2,6	2,3	2,5	2,4	2,4	2,5	2,6	2,5
<i>Vet ej</i>	3	3	3	1	2	4	3	2	4	4
Totalt	164	65	66	33	88	74	56	108	32	51

I inget ämne anser sig en majoritet ha lagom med medinflytande, varken över innehåll eller former. Andelen missnöjda utgör med andra ord en majoritet. Allra flest anser sig ha för lite medinflytande, men det finns också en mindre del som anser sig ha för mycket medinflytande. Det gäller särskilt inom SO. Där anser sig 20% ha för mycket medinflytande över innehåll såväl som arbetsformer. I samtliga ämnen råder det en stark samvariation mellan medinflytande över innehåll och former. Anser man sig t ex ha för lite medinflytande över innehållet så stämmer den uppfattningen in även på arbetsformerna.

Mening

Mening förknippas ofta med känslor. Det meningsfulla känns kul. Ett mått på det meningsfulla kan därför vara hur det känns. Vi frågade eleverna hur de brukar känna det när de skall ha svenska, engelska, matte, NO och SO. De fick välja mellan sju grundkänslor, nämligen glädje, likgiltighet, rädsla (nervositet, spänning), sorgsenhet (ledsnad, deppighet), motvilja, förväntan och ilska.

14. Hur brukar du känna dig när du ska ha följande ämnen? (ämnen i %)

	Alla	Sv	Eng	Ma	NO	SO
Glädje	54	61	63	45	43	56
Likgiltighet	19	24	18	12	20	20
Rädsla	7	2	7	14	6	6
Sorgsenhet	3	1	0	5	6	2
Motvilja	6	3	3	10	8	5
Förväntan	7	6	6	6	10	7
Ilkska	5	2	3	8	7	4
	100	100	100	100	100	100
<i>Vet ej</i>	9	11	7	6	10	10
Totalt	163	166	162	161	161	163

Drygt 60% känner sig glada när de skall ha svenska och engelska. Nästan lika många känner glädje inför SO, 56%. Lika glädjande känns det inte med matte och NO. I genomsnitt är det ändå nästan hälften som känner glädje, 45% inför matten och 43% inför NO. Räknar man ut ett genomsnitt för de fem ämnena så visar sig en majoritet på 54% känna glädje. Den näst vanligaste känslan är likgiltighet. Andelen likgiltiga varierar mellan 12% i matte och 24% i svenska. Övriga fem grundkänslor hamnar i genomsnitt runt 6%. Värt att poängtera är den relativt höga andel som känner rädsla inför matten, 14%.

**15. Hur brukar du känna dig när du ska ha följande ämnen?
(elevkategorier i %)**

	Alla	K-k	R-d	S-i	Kille	Tjej	Sv	In	Sv-K	In-T
Glädje	54	47	63	45	55	52	45	58	47	56
Likgiltighet	19	23	12	25	20	17	21	17	21	16
Rädsla	7	8	7	6	7	8	6	8	6	9
Sorgsenhet	3	1	4	3	2	3	4	2	3	3
Motvilja	6	7	4	7	3	9	9	4	4	6
Förväntan	7	9	4	9	7	8	8	6	8	7
Ilska	5	4	6	5	7	3	7	4	11	3
	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
<i>Vet ej</i>	9	12	6	8	8	8	10	8	8	6
Totalt	163	63	68	33	89	73	56	107	32	49

Det är särskilt på Rosengårdsskolan eleverna känner glädje. I genomsnitt känner 63% glädje, jämfört med färre än hälften på både Kroksbäck och Sorgenfri. Inför både svenska, engelska och SO känner så många som drygt 70% glädje. På denna skola där hälften av eleverna inte klarar behörigheten till gymnasiet känner man glädje.

Utifrån den bild av skolan som förmedlas i massmedia borde eleverna inte känna glädje. Den höga andelen IG borde istället vara förknippad med likgiltighet och motvilja. Inte på Rosengårdsskolan. Förutom en hög andel glädje är andelarna likgiltighet och motvilja låga, betydligt lägre än på de två andra skolorna. Vi bad rektorn Sverker Hagman om en förklaring.

Enligt Hagman betyder skolan särskilt mycket för invandrarelever. Skolan utgör inte bara en plats för kunskapsförmedling, utan dessutom en ingång i det svenska samhället. Det är framförallt genom skolan man rotar sig och utvecklar relationer. Förklaringen styrks av svaren i tabellen ovan. 58% av alla utlandsfödda känner glädje, jämfört med 45% av de svenskfödda.

Vid en första anblick tycks förklaringen inte ha med själva Rosengårdsskolan att göra. Det är den höga andelen utlandsfödda elever på Rosengårdsskolan som förklarar varför så många känner glädje. I en jämförelse med Sorgenfriskolan visar sig dock förklaringen inte räcka till. På Sorgenfriskolan känner inte en högre andel utlandsfödda elever glädje, utan något lägre än de svenskfödda. Förklaringen bekräftas inte heller på Kroksbäcksskolan. Där känner bara något fler av de utlandsfödda glädje.

Att så många känner glädje på Rosengårdsskolan beror uppenbarligen inte bara på den höga andelen utlandsfödda elever. Det verkar också bero på själva skolan. Även en närmare granskning av svaren från Rosengårdsskolan styrker misstanken. 68% av alla utlandsfödda på Rosengårdsskolan känner glädje, jämfört med 45% av de svenskfödda. Nånting på just Rosengårdsskolan gör de utlandsfödda eleverna gladare än de borde beroende på enbart sin bakgrund.

Eleverna på Rosengårdsskolan gör uppenbarligen inte vad som krävs för att klara gymnasiebehörigheten. Det framgår av betygen. Det behöver dock inte vara det samma som uppgivenhet och överksamhet. Eleverna gör nåt annat. Annars skulle de inte känna glädje. Trots de dåliga betygen saknar inte vardagen en mening. Tvärtom. Framför allt inte lektionerna i engelska. Hela 78% av de utlandsfödda eleverna känner sig glada när de skall ha engelska. Det tyder på framgång, dock inte en typ av framgång som omfattas av betygens definition. Denna framgång går bara att få syn på utifrån en annan framgångsdefinition. Dessutom krävs det andra mått.

Resultatframgång

Under sina år i skolan skall eleverna skaffa sig kunskap, men inte vilken kunskap som helst. Kunskapen skall vara användbar. Den skall vara till nytta för eleverna i deras framtida liv. Betygen ringar in den kunskap som anses vara nyttig. Sen sätter lärarna betyg på hur väl eleverna har tillägnat sig just denna kunskap. Betygen utgår ifrån att eleverna får lära sig rätt kunskap.

Men tänk om eleverna får lära sig fel kunskap i skolan? Då sätter lärarna betyg på vad eleverna inte behöver kunna. Vi säger inte att det är så. Däremot vill vi väcka tanken. Enligt vår uppfattning behövs det mycket mer diskussioner om vilken kunskap eleverna skall lära sig i skolan. Dessutom behöver måtten på vad eleverna faktiskt lär sig utvecklas. Vad resulterar skolan i? Det behövs det fler mått på. I detta projekt har vi prövat tre mått. Alla tre grundar sig på frågor till eleverna.

Kunskapsnytta

Vilken kunskap behövs i det framtida samhället? I vilken utsträckning lär sig eleverna en kunskap som de får nytta av? Vi ställde frågan till eleverna. I genomsnitt tror man sig få nytta av 72%. Omvänt anses i genomsnitt 28% av det man lär sig vara onyttigt.

16. Hur mycket av det som ni får lära er tror Du Dig få nytta av? (elevkategorier i %)

	Alla	K-k	R-d	S-i	Kille	Tjej	Sv	In	Sv-K	In-T
0-49%	9	5	12	9	11	6	13	7	12	2
50-99%	81	81	76	91	79	84	82	81	82	84
100%	10	14	12	0	10	10	5	13	6	13
	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
Medel	72%	76%	70%	70%	70%	76%	67%	75%	67%	80%
Median	75%	75%	75%	75%	73%	75%	70%	80%	70%	80%
Totalt	158	59	66	33	90	67	55	103	33	45

Är det mycket? Lite? Svårt att ta ställning till. Konstateras kan att svaren inte skiljer sig så mycket mellan skolorna. Medianvärdena skiljer sig inte alls. Svenskfödda verkar vara mer pessimistiska än invandrarna. Störst förhoppningar har invandrantjejerna. 80% tror de sig i genomsnitt få nytta av.

Utbildningsambitioner

Enligt läroplanen skall skolan inte bara förmedla särskilda kvantiteter av kunskap. ”Skolan skall sträva efter att varje elev utvecklar nyfikenhet och lust att lära”, står det i läroplanen. Nyfikenhet och lust att lära tillhör det som skolan skall resultera i. Ett mått på framgång kan då vara hur mycket eleverna vill fortsätta att utbilda sig.

17. Hur mycket vill Du utbilda Dig? (elevkategorier i %)

	Alla	K-k	R-d	S-i	Kille	Tjej	Sv	In	Sv-K	In-T
Grundskola	1	0	2	3	1	1	0	2	0	2
Gymnasium	23	29	24	9	18	28	29	19	30	28
Högskola, 3 år	17	12	21	17	25	7	21	15	27	4
Högskola, 5 år	48	49	42	57	48	49	43	51	39	49
Forskare	11	10	11	14	8	15	7	14	3	17
	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
Medel, antal år	16,0	15,8	15,8	16,7	15,9	16,1	15,5	16,3	15,1	16,2
Vet ej	8	13	7	0	7	9	2	11	3	13
Totalt	174	68	71	35	95	79	59	115	34	54

Av skolorna utmärker sig Sorgenfri. Där vill eleverna i genomsnitt utbilda sig 16,7 år, vilket nästan motsvarar 5-årig högskoleutbildning. Hela 88% vill fortsätta på högskola i minst 3 år. Eleverna på såväl Kroksbäck som Rosengård har inte lika höga utbildningsambitioner. På Kroksbäck kan 13% inte ens svara. Det kan däremot alla på Sorgenfri.

Av övriga elevkategorier vill invandrarna utbilda sig mer än svenskarna. Minst intresserad av att fortsätta utbilda sig är svenskfödda killar. De verkar också vara säkra på sin sak. Endast 3% svarar vet ej. Invandrartjejerna utgör motpol. Andelen elever med forskarambitioner toppas av invandrartjejerna. 17% av invandrartjejerna vill utbilda sig till forskare. Å andra sidan toppar invandrartjejerna också statistiken över andelen som inte vet.

Framgångstro

Läroplanen innehåller flera uppgifter som betygen inte täcker in. Till de viktigaste hör elevernas tro på sig själva och sin egen förmåga. Enligt läroplanen har skolan till uppgift att stärka den personliga tryggheten och självkänslan. Vi använder en fråga om framtidstro som mått på hur väl skolan lyckas. Framtidstro beror visserligen även på andra förutsättningar, t ex bakgrund och hemförhållanden. Det gäller dock även elevernas kunskapsutveckling. Enligt läroplanen skall undervisningen ”anpassas till varje elevs förutsättningar och behov”.

Vi frågade eleverna vad de tror om sin framtid. Svartalternativen löper på en fem-gradig skala från Mycket dåligt till Mycket bra. Till skillnad från i ovanstående frågor saknar skalan koppling till en referenspunkt. Eleverna fick mena precis vad de ville med uttrycket ”gå bra”.

**18. Tror Du att det kommer att gå bra för Dig i framtiden?
(elevkategorier i %)**

	Alla	K-k	R-d	S-i	Kille	Tjej	Sv	In	Sv-K	In-T
1 Nej, mkt dåligt	2	2	4	0	1	3	0	3	0	5
2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
3	16	15	19	13	14	19	9	21	6	21
4	43	30	54	43	46	39	48	40	58	42
5 Ja, mkt bra	39	53	23	43	39	39	43	36	36	32
	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
Medel	4,2	4,3	3,9	4,3	4,2	4,1	4,3	4,0	4,3	3,9
<i>Vet ej</i>	20	22	21	14	16	25	8	26	3	30
Totalt	175	68	72	35	95	79	59	116	34	54

Optimismen lyser anmärkningsvärt starkt. 39% sätter högsta betyg. På Kroksbäck tror drygt hälften att det skall gå mycket bra. Å andra sidan är det 22% som inte vet. Kanske är det därför på Sorgenfri som framtidstron får sägas vara starkast.

Kombinationen av en låg andel som inte vet och ett högt genomsnitt får de svenskfödda killarna att framstå som mest optimistiska. Minst optimistiska verkar invandartjejerna vara. Deras svar uppgår i genomsnitt till 3,9 vilket ändå får anses vara ganska högt. Svaren tyder inte på pessimism. Hela 75% tror att det skall gå mycket eller ganska bra. Mer betänkligt är då den höga andelen Vet ej. Hela 30% av invandartjejerna kan inte svara överhuvudtaget. De vet inte. Om tvivlet lyser igenom någonstans i tabellen får det anses vara i den siffran. I övrigt tyder svaren på en ganska stor optimism bland eleverna.

Slutsatser

Tre slutsatser möjliggörs av enkätanalysen:

1. För det första synliggör enkäten en rad problem i skolorna. Det är problem som inte syns när bara betygen används som måttstock. Synliggörandet av problemen kräver i grunden också en annan definition av framgång än den som betygen ringar in. Framför allt måste

skolprocessen göras viktig. Dessutom måste andra resultat av skolan lyftas fram än bara de som betygen mäter.

I del 2 argumenterade vi oss fram till en förnyelse av synen på framgång i skolan. Vi pekade också ut en rad framgångskriterier. I del 3 har vi använt definitionerna som grund för utvecklingen av måttstockar. I enkätform formulerade vi måtten som frågor med förutbestämda svarsalternativ. En del av frågorna gällde skolprocessen, andra handlade om skolans resultat.

De problem som enkätanalysen synliggör gäller framför allt mål och medinflytande. Eleverna vet alldeles för lite om läroplanen och anser sig behöva veta mycket mer. Alldeles för få säger sig vara nöjda med sitt inflytande över undervisningens innehåll såväl som dess former. Andelen missnöjda utgör en majoritet i samtliga ämnen. Merparten av de missnöjda vill ha mer medinflytande, men en mindre del tycker sig ha för mycket.

Av de tre skolorna verkar problemen med målen vara störst på Rosengårdsskolan. Nästan var tredje elev svarar vet ej på frågan om läroplanen och kan således inte ens ta ställning. På Sorgenfri och Kroksbäck är det bristen på medinflytande som ställer till större problem. Drygt hälften av eleverna på både Sorgenfri och Kroksbäck säger sig ha för lite medinflytande över innehållet.

2. Den andra slutsatsen gäller samband mellan problem och etnicitet. Sambandet aktualiseras i uppdragsdirektiven. Skolorna som vi skall intressera oss för i uppdraget karakteriseras utifrån ”nationaliteter och språk”. Även Skolverkets undersökning om resurser och resultat poängterar sambandet mellan problem och etnicitet, särskilt hos första generationens invandrare.

Vi drar en annan slutsats. I de flesta av våra frågor syns det inget samband alls med etnicitet. Om man är född i Sverige eller inte har ingen betydelse för hur man svarar på frågorna om ämnesmål, utläring, lyssnande och förtroende. I flera frågor där det syns ett samband förknippas inte invandrarna med problemen utan elever födda i Sverige. Av alla enskilda elevkategorier är det t ex svenskfödda killar som vet minst om läroplanen. Svenskarna är överlag mer missnöjda med sitt medinflytande än invandrarna.

Vi vill inte påstå att man har mätt fel i Skolverkets rapport. Skillnaderna mellan våra slutsatser beror på olika framgångsdefinitioner. Skolverksrapporten grundar sig på betygens framgångsdefinition. Vår rapport grundar sig på en förnyelse av synen på framgång i skolan. Därför kommer vi fram till olika slutsatser. Det påvisar då också vikten av hur man definierar framgång.

3. Den tredje slutsatsen gäller vilken framgång vi kan få syn på. I det kompakta mörker som de dåliga betygen frammanar syns det ändå några ljusglimtar. Att så många känner glädje ser vi som en ljusglimt, särskilt den höga andelen glädje på Rosengårdsskolan. De relativt stora förhoppningarna hos invandrarna, särskilt hos invandrantjejerna, om nyttan av utbildningen uppfattar vi också som en ljusglimt. Det gäller även de relativt höga utbildningsambitionerna, särskilt bland invandrarna.

Den kanske viktigaste ljusglimten visar sig dock i framtidstro. De flesta ungdomarna på utanförskapsskolorna ger uttryck för framtidstro, trots dåliga betyg och alla skrivelser i pressen.

4. FRAMGÅNGSRIKA SKOLOR

I del 2 argumenterade vi oss fram till nya framgångsdefinitioner, vilka sen låg till grund för utvecklingen av nya framgångsmått i del 3. Vi har därmed skaffat oss en kunskap om vad skolan behöver vara bra på för att kallas framgångsrik. Den kunskapen grundar sig på våra intervjuer med elever på tre skolor i Malmö och en elevenkät på samma skolor.

I denna del av rapporten vill vi först stärka och utvidga den kunskapen genom en internationell utblick. Vad kan vi lära oss från internationell forskning om framgångsrika skolor? Kapitel 1 innehåller en internationell utblick. I kapitel 2 redovisar vi resultaten från en egen specialstudie. Vi har valt ut 10 skolor som kan anses vara framgångsrika, åtminstone i några avseende. Vad lyckas man med på dessa skolor? Vilken framgång förverkligas? Hur åstadkommer man framgång? Hur blir man framgångsrik?

Del 4 syftar till att pröva och utveckla slutsatserna från rapportens föregående delar om framgång. Det sker i förhållande till dels pedagogisk forskning och dels 10 särskilt utvalda skolor i Sverige. Vi intresserar oss inte bara för resultatframgång utan även processframgång. Inte bara vad man gör intresserar oss, utan även hur man gör det.

Anknytningar till pedagogisk forskning

Rapporten har hittills präglats av en mer sociologisk ansats. Inom sociologin har man alltid intresserat sig för frågor om samhälle, innanförskap, utanförskap, processer, strukturer, makt och mening. Inom den pedagogiska forskningen är det särskilt två områden som uppdraget anknyter till. Det gäller dels skolors effektivitet och dels frågan om hemspråk-modersmål. Detta kapitel har skrivits av Göte Rudvall.

Internationell forskning om skoleffektivitet

Under hela efterkrigstiden har den pedagogiska forskningen i de västliga industriländerna ägnat sig mycket åt frågor om effekter av skolors arbete. Denna forskning, som varit särskilt omfattande i den anglosaxiska delen av världen, har främst bedrivits med kvantitativa metoder och varit mest

inriktad på kognitiva effekter. Till stor del har den handlat om hur väl skolor kunnat ge grundläggande färdigheter i läsning, skrivning och räkning till olika grupper av elever. De mest uppmärksammade studierna har haft karaktären av landsomfattande datainsamlingar från ett stort antal skolor.

Mest känd blev den som utfördes av James Coleman i omkring 3000 skolor i USA under början och mitten av 1960-talet på uppdrag av US Office of Education (Coleman et al 1966). Dess huvudresultat var att - bortsett från vissa effekter på svarta elever i Sydstaterna - olikheter i skolornas resurser, organisation och arbete hade mycket obetydlig effekt i förhållande till eleverna hembakgrund och sociala förhållanden. Skolornas ekonomiska resurser, deras storlek och storleken på klasserna, lärarnas utbildning och erfarenhet och undervisningsmetoderna - allt visade sig påverka studieresultaten mycket lite.

Nya strävanden

Colemans rapport och liknande resultat från andra studier ledde till en intensiv debatt i USA. Forskningsläget och debatten kring detta dokumenterades i en skrift *How Effective is Schooling? A Critical Reader of Research.* (Averch et al 1974). Debatten stärkte övertygelsen att endast djupgående förändringar av samhället i form av minskade skillnader mellan rika och fattiga skulle kunna skapa mer jämlika resultat i skolan och resultaten blev argument i den politik som ledde till president Lyndon Johnsons "krig mot fattigdomen" i USA.

Den fortsatta utvecklingen följde två olika spår. Det ena innebar stor satsning på åtgärder för att tidigt ge alla barn tillgång till pedagogisk stimulans. I storstäderna utvecklades förskoleprogram som avsåg att göra det lättare också för barn från fattiga familjer att få del av god undervisning och stöd för social utveckling. Stora federala resurser satsades på sådana program, såsom Head Start och Sesame Street. Det senare byggde till stor del på speciellt utformade TV-program (exempelvis den i svensk bearbetning utgivna serien "Fem myror är fler än fyra elefanter"). Forskning som granskade dessa program visade att de på kort sikt ofta var ganska framgångsrika men att de synbara verkningarna efterhand tunnades ut och försvann när barnen hade gått några år i skolan. Och Johnsons krig mot fattigdomen kom av sig när USA:s offentliga ekonomiska resurser alltmera slukades av Vietnamkriget.

Ett annat väsentligt resultat av debatten kring Colemans forskning var att det kom till stånd ny forskning och omfattande utvecklingsarbete som sökte motbevisa hans och andras pessimistiska slutsatser att skolornas sätt att arbeta i stort sett inte betydde något i förhållande till elevernas sociala bakgrund. Det tillkom under slutet av 1970-talet och början av 1980-talet ett stort antal vetenskapliga studier framför allt i USA och England men också i andra delar av världen som med förfinade forskningsmetoder granskade betydelsen av skolors olika sätt att arbeta och organisera sin verksamhet. Man fann där särskilt i storstäderna många exempel på att skolor kunde lyckas väl med att ge barn även med mycket ogynnsamma hemförhållanden goda kunskaper.

Ronald Edmonds, som var direktör för ett Center for Urban Studies vid Harvarduniversitetet, ledde omfattande sådana studier av skolor i storstäder i USA. Liknande studier har sedan fortsatt på olika håll i världen även under 1990-talet. (Se bl a översikter av Levine & Lezotte i Handbook of research on multicultural education (Banks et al 1995). En omfattande studie som utfördes av 12 skolor i London Inner City under slutet av 1970-talet av Rutter: Fifteen Thousand Hours (Rutter 1979) fick stor betydelse också för den svenska skoldebatten under 1980-talet.

Nyckelfaktorer för skolors effektivitet

Forskningen i USA kring skolors effektivitet har sedan den ovan nämnde Ronald Edmonds 1979 publicerade resultat från Harvard Center for Urban Studies identifierat att antal nyckelfaktorer för skapande av framgångsrika skolor särskilt med tanke på "urban poor". Den följande framställningen om dessa nyckelfaktorer bygger främst på en översikt, Management of Effective Schools, skriven av Creemers & Reinholds i The International Encyclopedia of Education, Second Edition 1994. Edmonds identifierade först fem faktorer som han i populariserad form gav stor spridning såsom femfaktorsteorin. Dessa fem faktorer var:

1. Höga förväntningar på elevernas prestationer.
2. En skolledare som också fungerar som inspirerande pedagogisk ledare.
3. Ofta återkommande mätning av elevernas prestationer.
4. En välordnad och trygg skolmiljö.
5. Betoning av grundläggande färdigheter.

Senare forskning har vanligen identifierat ytterligare ett par viktiga faktorer. Dessa har i de flesta fall varit personalens samstämmighet i uppfattningen om skolans mål och förmåga att samarbeta kring dessa samt god kontakt mellan hem och skola. Dessa olika faktorer formuleras ibland som korrelerat, eftersom varje faktor för sig inte kan betraktas som en orsak till goda resultat, utan samspelet mellan de olika faktorerna kan tillsammans på ett ibland oförutsägbart sätt påverka utvecklingen. Detta kan ske i både positiv och negativ riktning.

I början fäste man stora förhoppningar till att ha funnit metoder för att på bred front kunna förbättra skolornas resultat och göra dem mindre beroende av olikheter i elevernas sociala bakgrund. Efterhand som likartad forskning fortsatt att utvecklas och har bedrivits i allt fler länder har man funnit att förhoppningarna att finna klara generella lösningar visat sig överdrivna. Ett stort antal studier i USA under 1980-talet har visat att variationer i elevernas studieresultat endast till 8-15 % kunnat beräknas vara en följd av skolornas sätt att arbeta (Bosker and Scheerens 1989). Kombinerade brukar faktorerna leda till goda resultat men vad som skapar en positiv utveckling i vissa skolor kan visa sig verkningslöst eller ibland negativt i en annan skolkontext. Elevernas hemförhållanden och förhållandena i skolornas närområden har visat sig fortsatt ha en större betydelse än optimisterna inom olika kunskapsrörelser och "Effective Schools"-rörelser velat föreställa sig. En ensidig inriktning på kognitiva resultat med försummande av sociala, kulturella och kommunikativa aspekter har också visat sig kunna ha negativa följder.

Nedan kommenteras närmare vad forskning har visat om olika identifierade framgångsfaktorer och deras betydelse.

Ledarskap: Nästan all forskning har visat den stora betydelsen av ett målmedvetet inspirerande pedagogiskt ledarskap. Men forskning från olika länder har också visat att vad som är ett gott ledarskap är präglad av de nationella och lokala förväntningarna. I USA och England är ledarskapet vanligen mera hierarkiskt präglad än t ex i Nederländerna och Sverige, där skolledaren mera är en "primus inter pares", som måste utöva ett genuint demokratiskt ledarskap för att all personal ska känna att de är med och "äger" utvecklingsprocessen.

Stabilitet inom personalen: Stor personalomsättning med många vikarier har i regel visat sig ha negativa verkningar på skolresultaten. Flera studier har visat att där ledningen kunnat rekrytera lärare på sådant sätt att de från

början haft klart för sig skolans grundläggande inriktning så har detta haft en positiv betydelse. Där det finns ett väl fungerande lagarbete blir vanligen personalomsättningen mindre och det blir en god studiemiljö. Det är svårt att avgöra om det är lagarbetet i sig eller personalstabiliteten som leder till de goda resultaten.

Undervisningsplanering och arbete med lokala skolplaner: Betydelsen av målinriktat arbete i skolorna med undervisningsplanering och lokala arbetsplaner framhålls i flera undersökningar. För den obligatoriska skolans tidigare årskurser framhålls betydelsen av ett målmedvetet arbete med grundläggande färdigheter i läsning, skrivning och räkning. I flera undersökningar i Nederländerna framhålls betydelsen av meningsfulla regelbundna hemuppgifter särskilt när det gäller att utveckla den verbala förmågan sådan den kan mätas med verbala IQ-test.

Uppmuntran av både personal och elever: Betydelsen av en positiv anda i skolan framhålls i flera undersökningar. Det gäller både skolledningens visade uppskattning av personalen och lärarnas uppmuntran av eleverna. Däremot är det inte lika självklart att många prov är det bästa sättet att visa eleverna att lärarna följer deras framsteg och utveckling. I USA tycks detta fungera motivationshöjande och prestationshöjande, medan det i andra länder kan ha en rakt motsatt negativ effekt, såsom påvisats i ett stort Junior School Project i England (Mortimore et al 1988).

Föräldrakontakter: Betydelsen av nära och goda kontakter mellan skolan och föräldrarna framhålls i de flesta undersökningar. Skolor som bedöms framgångsrika visar sig ha mera kontakter än mindre framgångsrika skolor med föräldrarna kring frågor om hur det går för deras barn och hur de kan hjälpa barnen att nå de mål som skolan ställt upp. De mest framgångsrika skolorna involverar föräldrarna i skolans arbete också direkt i klassrummet.

Andra viktiga erfarenheter från forskningen:

1. När man granskat skolor utifrån både kognitiva och icke kognitiva resultat har man ofta funnit att de skolor som var bra i det ena avseendet inte lika mycket var det i andra avseenden. Det tycks vara en mycket svår och komplex uppgift att skapa en skola som är bra för eleverna i både kognitivt och socio-emotionellt hänseende. Det behövs fördjupade måldiskussioner när man inom en skola finner stora obalanser härvidlag.
2. Forskningen har också visat att det inte går att utforma allmänna rekommendationer om önskvärda förändringar oberoende av en skolas

historia, traditioner, elevsammansättning och förväntningar i närområdet. Att på ett bra sätt utveckla och leda en skola är mycket kontextberoende. Det som visar sig vara effektivt i en viss skolmiljö kan visa sig kontraproduktivt i en annan.

3. Granskning av skillnader mellan och inom skolor har ofta visat att den faktiska effekten av hela skolans sätt att arbeta i förhållande till andra skolor varit mindre än de skillnader som funnits mellan olika skolklasser i samma skola. Det visade sig ibland att de skillnader mellan olika skolor som kunde påvisas framför allt var en effekt av enskilda klassers resultat.
4. En viktig erfarenhet från forskningen om framgångsrika skolor är att om man vill förbättra förhållandena vid en skola bör det ske med beaktande av ett brett spektrum av faktorer så att både den organisatoriska och informella sociala strukturen påverkas. Det framhålls också att det är viktigt att förändringarna kommer att beröra själva undervisningen och inte bara attityderna, som lätt kan komma att ändras.
5. Om man vill åstadkomma en sådan djupgående förändring är det viktigt att få hjälp med utvärdering av personer utifrån, som kan formulera sina iakttagelser utan att vara beroende av maktförhållanden inom organisationen. Man bör i en sådana utvecklingsprocess söka finna en balans mellan vad personalen själv vill åstadkomma och impulser som kommer utifrån. Denna balansfråga är mycket intrikat. För lite impulser utifrån av idéer och förändringsförslag kan innebära stagnation medan för mycket och hårdhänt förändringstryck utifrån kan skapa motstånd och fördjupa inre konflikter.

Slutsatser: Forskning om effektiva skolor

Det som mest intresserat dem som utfört den redovisade forskningen är i allmänhet framgångsmått som avser kognitiva testresultat och betyg. Det finns också en tonvikt på grundläggande färdigheter såsom läsning, skrivning och räkning. Man ägnar större intresse åt slutresultat än åt den process som föregått resultaten. Det har såsom ovan nämnts framgått att det ibland visat sig motsättningar mellan skolors sociala och emotionella och dess kognitiva mål.

Då man reflekterar över de olika framgångskriterier som identifierats och sambandet mellan dem finns också anledning att skilja på långsiktiga och

kortsiktiga mål. Ett par frågeställningar blir då särskilt viktiga. Det förekommer sällan i forskningen om effektiva skolor granskning och uppföljningar som visar hur lärarnas sätt att undervisa och elevernas arbete i skolan påverkat elevernas inställning till studierna, den nyfikenhet och tillfredsställelse med skolarbetet och intresse för fortsatta studier som de visat.

Det finns sällan uppgifter om hur man involverar eleverna i ansvaret för deras egen kunskapsprocess. Det intryck man får i de flesta studierna är att eleverna framför allt är objekt för undervisning och att deras egna möjligheter att påverka studieprocessen inte ägnas uppmärksamhet. Val av innehåll och sätt för eleverna att ta del av den uppfattas som en läraruppgift att bestämma. Framgång i skolornas sätt att arbeta mäts framför allt i hur väl eleverna har tillägnat sig det som de blivit tillsagda att göra. Hur detta sätt att arbeta påverkar elevernas syn på möjligheten att påverka den egna livssituationen och vilja och förmåga att ta ansvar för de egna studierna och situationen i skolan framgår inte.

I Sverige har frågor om elevernas medinflytande och medansvar i skolan i allt större omfattning kommit att betonas i läroplaner och andra styrdokument, samtidigt som det i olika undersökningar påvisats i hur liten utsträckning detta realiserats i praktiken. Det är därför viktigt att beakta sådana framgångsmått samtidigt som man granskar hur eleverna tillgodogör sig de grundläggande färdigheter som behövs för fortsatta studier och aktivt deltagande i ett modernt yrkes- och samhällsliv.

Hemspråksundervisningens uppgång och fall

Länge fanns i debatten och forskningen om invandrabarns inläring av ett andra språk både i Sverige och i andra länder mycket olika synsätt på hur de bäst skulle komma in i det nya hemlandets språk och kultur. Det fanns vitt spridda föreställningar om att för mycket kontakt med det gamla hemlandets språk kunde vara skadlig och att massivt "språkbad" i det nya språket var det bästa sättet att tillägna sig det. Målet var oftast en långtgående assimilation i det nya landets kultur.

Efterhand har åtminstone forskningen blivit mera entydig. En omfattande internationell forskning har visat att det även för inläring av ett nytt språk är viktigt att man visar respekt för barnens bakgrund och identitet och låter dem fortsätta att vara väl förankrade i den egna kulturen. Samtidigt är man klar över att det finns stora skillnader mellan hur olika invandrargrupper tillägnar

sig det nya landets språk och kultur. Skilda grupper möter det nya hemlandet och dess samhällsförhållanden på olika sätt beroende på kön, utbildningsbakgrund och social ställning i det land de kommer ifrån.

Det finns också skillnad mellan mer skriftspråkspräglade kulturer och dem som är starkt förankrade i den muntliga kulturen, såsom romerna. Det finns hos invandrarna i många fall rädsla för att behöva uppge sin gamla kultur och etniska identitet som försvårar tillägnande av ett nytt språk och nya förhållningssätt. Även i dessa fall visas att det inte finns någon bättre väg än att med bevarad respekt för ursprungskulturen söka finna former för att låta barnen möta det nya. Här spelar personer som inom skolan kan utgöra en brygga, såsom hemspråkslärare - modersmålslärare, en mycket stor roll.

Goda översikter över forskningsläget rörande betingelser för invandrabarns skolframgång finns bl a i Skolkommitténs antologi E.-S. Hultinger & C. Wallentin (red) Den mångkulturella skolan (1996) (Se här särskilt artikeln H. Johansson: Invandrarelevens skolsituation) samt i en skrift från Rinkeby språkforskningsinstitut, M. Axelsson (red): Tvåspråkiga barn och skolframgång - mångfalden som resurs. (1999).

Svensk invandrapolitik visade redan under 1970-talet förståelse för vad som är viktigt för invandrades integration i samhället. Längre hade det inte funnits någon officiell sådan politik, men den allmänna inriktningen hade inneburit krav på anpassning och assimilering. Detta gällde i huvudsak också i samband med arbetskraftsinvandring under 1960-talet, då hemspråksundervisning började införas.

På grundval av en särskild invandrarutredning blev det emellertid ett riksdagsbeslut 1975 som klart tog avstånd från den tidigare assimilationstanken. Man ville i stället främja invandrades språkliga och kulturella identitet. De mål som då fastställdes för invandrapolitiken var valfrihet, jämlikhet och samverkan. För vuxna invandrare tillkom krav på studier i svenska språket för att få tillträde till arbetsmarknaden, det som kommit att kallas sfi. Det tillkom också 1977 beslut om en hemspråksreform som ålade kommunerna att anordna hemspråksundervisning till alla elever som behövde och önskade det. Det utgick särskilda statsbidrag till denna undervisning.

Hemspråksundervisningen har från denna tid två olika inslag. Det är i första hand fråga om undervisning i barnens modersmål, det som kallades för hemspråket. Men det är också fråga om studiehandledning avsedd att underlätta invandrabarnens arbete i olika ämnen och förståelse av vad som

krävs av dem för att klara sig bra i en svensk skola. 1977 tillkom en tvåårig hemspråkslärarutbildning samt en tvåårig förskollärarytbildning för tvåspråkiga studerande. Sverige var under några år unikt i världen i sin stora satsning på utbildning av både unga och vuxna invandrare grundad på förståelse för betingelserna för deras språkliga och kulturella integrering på jämlik grund i samhället. Men det varade inte länge.

I och med att invandringen ökade och därmed kostnaderna för hemspråksundervisningen kom också efterhand ett ökat motstånd mot denna undervisning i den offentliga debatten. Många, även beslutsfattare i stat och kommun, föreställde sig att sådan undervisning försvårade barns inläring av svenska och deras anpassning i det svenska samhället. Flera kända invandrare vittnade om hur de kunnat lära sig bra svenska utan tillgång till hemspråksundervisning. Att det kunde vara olika när enstaka högt begåvade individer kom till skolan och upptogs i dess gemenskap och när stora grupper, ofta med låg utbildning från det gamla hemlandet, kom till Sverige togs inte i beaktande.

Nedrustning av hemspråksutbildningen i skolan och avskaffande av hemspråkslärarutbildningen kom sedan snabbt i början av 1990-talet. Riksrevisionsverket gjorde en mycket kritisk granskning av hemspråksreformen. Man fann det olämpligt att barnen gick miste om annan undervisning på svenska på grund av att hemspråksundervisningen oftast ägde rum inom vanlig skoltid. Kostnaderna för arbete i mycket små grupper kritiserades, och krav framfördes på bättre samordning mellan den hemspråksundervisning som skedde i olika skolor i en kommun. I anslutning till kommunaliseringen av skolan 1990/91 försvann de särskilt öronmärkta statsbidragen för hemspråksundervisningen, och kommunerna fick helt överta ansvaret för finansieringen.

Här är inte platsen att ge en mera detaljerad beskrivning av vad som blev följderna av dessa åtgärder. Det kan bara konstateras att flera olika ändringar i grundskoleförordningen och gymnasieförordningen begränsade kommunernas skyldigheter att anordna hemspråksundervisning. Det fastställdes då att det i allmänhet skulle krävas minst 5 elever som hörde till samma språkgrupp för att kommunen skulle ha skyldighet att anordna sådan undervisning. Den skulle i de flesta fall inte heller få bedrivas under mer än 7 år av skoltiden. Undervisningen skulle också normalt förläggas utanför timplanebunden tid för att eleverna inte skulle försumma undervisningen på svenska i andra ämnen.

Hemspråkslärarna kom oftast att tillhöra en separat förvaltningsorganisation som låg utanför de enskilda skolorna. De kom att få tjänstgöring mest utanför vanlig skoltid och ambulera mellan flera olika skolor. Möjligheterna att delta i lagarbetsplanering rörande undervisningen försvann härmed, liksom möjligheten att ge studiehandledning i naturliga sammanhang åt invandrareleverna. Förändringarna ledde till en snabb minskning av hemspråksundervisningen. När den var som högst var den för grundskolans del 68 % av elever som var berättigad till en sådan (1986). 1994 hade andelen sjunkit till 55%. I gymnasieskolan var andelen högst 1987 med 51 %. 1994 hade andelen där sjunkit till 37%. Och minskningen har bara fortsatt.

Utbildningen av hemspråkslärare (modersmålslärare) har ännu mera drastiskt raserats. Kortare snabbutbildningar som i början funnits för att åtminstone ge någon lärarutbildning i en bristsituation försvann. Utredningar om den tvååriga hemspråkslärarutbildningen kritiserade den främst i två avseenden. Man fann både att den gav de blivande hemspråkslärarna en alltför dålig bild av det svenska samhället och dess kultur och att de svenska lärarutbildarna kände alltför dåligt till förhållandena i de studerandes hemländer. Man rekommenderade att hemspråkslärarna också skulle ha något annat ämne för att inte behöva fördela tjänstgöringen på flera skolor. Därför avskaffades 1990 den tvåspråkiga hemspråkslärarutbildningen, och det blev i stället inslag av hemspråk tillsammans med andra ämnen i den nya grundskollärarutbildningen. Det blev sex olika varianter med hemspråk som inslag.

Huvudproblemet var att inträdeskraven med språkprov i svenska var så höga att ytterst få invandrare kunde uppfylla dem. För att ändå få några utbildade hemspråkslärare prövades ett slag en etapputbildning efter två år inom 1-7-utbildningen till grundskollärare. Men efter ett par år avskaffades den. Genomgående tycks när det gäller utbildning av hemspråkslärare - modersmålslärare principen ha varit att "låta det bästa bli det godas fiende". På grund av kommunernas dåliga finanser försvann också till största delen de kortare fortbildningskurser som funnits inom vissa kommuner. Under 1990-talet har sålunda lärarutbildning för dessa grupper praktiskt taget upphört. Drygt hälften av dem som tjänstgör som modersmålslärare saknar formell behörighet för sina uppgifter.

Det har alltså skett en kraftig marginalisering av undervisningen i det som nu kallas för modersmålet i strid med vad forskningen visat om vad en god sådan undervisning betyder såväl för elevernas identitet och självkänsla som för inläringen av det nya landets språk. Den bristfälliga eller nästan

obefintliga lärarutbildningen har också ökat utanförskapet i skolans värld för hemspråklärarna - modersmåslärarna.

Skolkommittén kom i sitt slutbetänkande (SOU 1996:143) med en rad förslag som gällde invandrarelevens situation som alla hade innebörden att stärka deras tillgång till sitt eget modersmål. Man hade gått igenom forskningsläget och kommit till slutsatser av samma slag som vi har angivit. Man föreslog att beteckningen hemspråk skulle ändras till modersmål. Man ville också att de begränsningar som fanns i kommunernas skyldighet att anordna undervisning i detta skulle tas bort och att det skulle bli en rättighet för alla att få undervisning på sitt modersmål. Riksdagen beslutade 1997 om en ändring från beteckningen hemspråk till modersmål. Men de ekonomiskt betingade restriktionerna för inrättande av undervisningsgrupper blev kvar i den nya förordningstexten (SFS. 1997:599)

Det har under slutet av 1990-talet och början av 2000-talet tillkommit nya försök att få flera lärare med utländsk bakgrund. Det finns på flera håll metodiskt-didaktiska akademiska kurser för modersmåslärare som är avsedda att underlätta för dem att undervisa i skolan också i annat ämne. Och i den nya lärarutbildning som beslutats av riksdagen år 2000 finns också inslag av etapputbildning som ska göra det möjligt att först få kompetens att enbart bli modersmåslärare för att senare, om svenskkunskaperna räcker, kunna fortsätta utbildningen i ytterligare ett ämne.

På förslag från Skolkommittén har också kraven för att den som har utländsk lärarexamen ska behörighetsförklaras som lärare av Högskoleverket något begränsats i författningstexten. I skollagen står det nu i stället för "behärska svenska språket" att lärarna skall ha "de kunskaper i svenska som behövs" för den undervisning som skall bedrivas. (Lag 1999: 887)

Men det kvarstår som ett faktum att 1990-talet med dess stora invandring av flyktingar från olika håll i världen har varit ett förlorat årtionde när det gäller att få fram modersmåslärare med en god utbildning. Om man ska peka på något enskilt förhållande som starkast bidragit till att situationen i invandrartäta skolor visar på studieresultat som är sämre än för motsvarande helsvenska elever så är det sannolikt bristen på väl utbildade modersmåslärare med goda betingelser för sitt arbete. Man kan inte vänta att invandrareleverna ska känna sig jämlika med sina svenska kamrater och tro att de kan prestera lika bra som de gör när lärarna från deras egna hemländer har så låg status och är så påtagligt sämre utbildade än de svenska lärarna.

Tio skolor – inblickar i framgång

Vi har valt ut tio skolor för närmare granskning. Ingen av dem ligger i Stockholmsförorterna Hjulsta eller Rinkeby. Det kanske en och annan förvånas över. När det talas om framgång brukar man framhålla just skolorna i Hjulsta och Rinkeby. Ändå ingår de inte i vårt urval. Det skall absolut inte tolkas som ett ointresse. Det finns säkert mycket att lära. Framgångsrika exempel finns det dock även på andra håll i landet. Istället för de ganska väl dokumenterade skolorna i Hjulsta och Rinkeby har vi valt att uppmärksamma mindre kända exempel på framgång i vår rapport. Några har det skrivits en del om i massmedia. De flesta är ganska okända.

Vårt urval består av skolor i Malmö, Göteborg, Stockholm och Norrköping. Merparten av skolorna är belägna i städernas förorter. Sju skolor är kommunala och tre friskolor. I urvalet finns förskola, grundskola och gymnasieskola representerade.

På samtliga skolor har det genomförts intervjuer med skolledare och lärare. På så sätt har vi skaffat oss en grundläggande information. Vi har dock inte nöjt oss med skolledningarnas beskrivningar. Med all respekt för hur skolledningarna ser på sina skolor kan retoriken lätt förblinda. Därför behöver fler röster komma till tals. Det behövs intervjuer såväl som enkäter med både elever, lärare och föräldrar. Det skulle också behövas observationer av vad som faktiskt pågår i klassrum, vinklar och vrår. Men tiden har inte räckt till.

Istället har vi satsat på att skraddarsy en metod som lämpar sig för just detta projektets förutsättningar. Metoden måste kunna hjälpa fram en både detaljerad och problematiserad kunskap, dessutom under stark tidspress. För att lyckas har vi valt att avgränsa undersökningsobjektet till enskilda klasser eller undervisningssituationer. Istället för att själva besöka skolorna inbjöd vi skolorna till att besöka oss under en heldagskonferens. Ledningen på respektive skola uppmanades att välja ut en lärare som kunde representera och svara för det framgångsrika.

På konferensen gav varje lärare en kort presentation på max 15 minuter av vad man anser sig ha lyckats med, hur man gör och kvarstående problem. Det svarade mot behovet av detaljerad kunskap. Problematiseringen av kunskapen skedde genom kritiska diskussioner efter varje presentation. Sammanlagt ägnade vi 30 minuter åt varje skola.

På grund av den korta tiden begränsade vi diskussionerna till tre teman. För det första ville vi diskutera vad den framgång som lärarna beskriver betyder för elevernas medinflytande. Vilken betydelse har elevernas medinflytande i den framgång som lärarna försöker åstadkomma? För det andra undrade vi hur framgångarna visar sig i resultaten? För det tredje diskuterade vi sambanden mellan framgång och skolan som helhet.

Effektiviteten i problematiseringen byggde på deltagarnas särskilda kompetens. Vem som helst deltog inte i konferensen, utan lärare med särskilda kunskaper om vad det innebär att lyckas, hur framgång känns igen, svårigheterna och hur man kan göra. Den expertis som samlades på konferensen kan anses vara särskild lämpad för problematisering av goda exempel. Presentationerna och diskussionerna dokumenterades både på band och genom skrivna referat. Fyra personer förde anteckningar. Två huvudansvarade för referat om grundskolan, en för förskolan och en för gymnasieskolan.

Efterhand har vi särskilt kommit att urskilja tre aspekter på elevernas medinflytande. Förverkligandet av medinflytande beror för det första på språk och kommunikation. Eleverna måste kunna tala för sig och göra sina röster hörda. För det andra beror medinflytande på närheten mellan lärare och elever. Närhet handlar om hur eleverna kan ge uttryck för sitt medinflytande, men också om uppbyggnaden av det förtroende som krävs. Avgörande för medinflytande är, för det tredje, också hur lärarna ser på eleverna. I vilken utsträckning ser man på eleverna som egna subjekt?

I resultatet från skolledarintervjuerna och Malmökonferensen finns alla tre aspekterna belysta. De förverkligas dock på olika sätt och i olika utsträckning. Vissa skolor är mer intressanta utifrån en av aspekterna. Andra är främst intressanta ur en annan aspekt. Indelningarna i den följande presentationen av skolorna har styrts av hur vi har funnit skolorna vara intressanta. Det vi tar upp om förskolan Korpen gäller främst sånt som har med språk och kommunikation att göra. Det är nämligen i dessa avseenden vi har funnit Korpen vara särskilt intressant.

Vi har försökt att hålla oss ganska strikt till respektive tema. Det innebär att en del information om respektive skola har inte kommit med. Det kan inte ingå i vårt uppdrag att vara fullständiga i presentationerna av skolorna. Istället har vi koncentrat oss på det tematiskt intressanta.

Efter de tematiskt styrda presentationerna ägnar vi ett kapitel åt kopplingen mellan framgång och helhet. Ingår framgången i en helhet? Vad är i så fall

drivande i denna helhet? Hur förhåller sig strävan efter framgång till skolorna som helhet? Kännetecknas hela skolan av framgången eller liknar den mera en ö?

Språk och kommunikation

Korpen

Förskolan Korpen ligger i Flemingsberg, en av Huddinge kommuns fem kommunaldelar. Korpen ingår i den kommunala förvaltningen och består av fyra avdelningar. Antalet barn uppgår till 73. Av Flemingsbergs totala befolkning på ca 11.000 personer är 44% födda utomlands. Enligt personalen har ca 97% av barnen utländskt ursprung från en mängd olika nationaliteter. På varje avdelning består personalen av tre heltidstjänster, varav två förskollärare och en barnskötare. För några av barnen i behov av särskilt stöd finns resurspersoner.

Korpen presenterades på Malmökonferensen av Lena Pabán och Paulina Narkaj. De berättade om hur en framgångsmodell gradvis har vuxit fram. Inga färdiga recept har övertagits. Personalen har istället under lång tid genom diskussioner arbetat fram egna metoder. Man har strävat efter att göra alla delaktiga oavsett utbildning eller antal yrkesverksamma år. Det har fått ta tid. I samband med anställningar av ny personal har man lagt vikt vid att synliggöra förhållningssätt, metoder och dokumentation. Det har då också inneburit kritisk självprövning. Många lärarkandidater gör sin praktik på Korpen och den möjligheten till impulser utifrån vill man gärna utnyttja, bl a genom diskussioner och ett kritiskt ifrågasättande.

På Korpen arbetar man mycket tätt i åldrarna. Barnen delas upp i mindre, homogena grupper. För att skapa trygghet eftersträvar man en kontinuitet i grupperna, såväl i sammansättning som i vad man gör. Istället för en mängd utåtriktade aktiviteter, håller man sig gärna hemma och upprepar tidigare aktiviteter. Man vill att barnen skall känna igen sig och göra sig bekanta med vardagen. Samma saga läses om och om igen. Barnen skall inte behöva känna sig oroliga. När det blir dags för utflykt åker man därför gärna till samma plats som tidigare. Allt för att skapa trygghet.

Barnen på Korpen kommer från många olika språkgrupper. Den första kontakten med svenskan sker ofta på förskolan. Svenskan betraktar man på Korpen som det gemensamma språket. Barnen behöver lära sig svenska för

att kunna tala med varandra. Inläringen av svenska kopplas till relationerna i barngruppen. Därför läger man stor vikt vid dialogen med barnen. Så mycket som möjligt försöker man samtala. Det underlättas också av indelningen i smågrupper. Även dialogen mellan barnen ser man som viktig.

På Korpen arbetar man väldigt sällan i samling som annars är utmärkande för förskolan. Högst en gång om dagen samlas alla, men då bara en kort stund för en sång. Samlingen ger inte det utrymme för inläring som finns i en liten grupp. Dessutom måste man för eller senare i en grupp med tjugo barn gå in och tysta eller förmana barn, vilket ger negativ respons. Personalen vill inte tysta barnen. Man vill ju att barnen ska tala. Man vill också lyssna aktivt på barnen och visa intresse så att barnet kan utveckla en glädje i berättandet.

Personalen undviker tillrättavisningar av barnen. Istället försöker man göra sig själv till förebild. Om t ex barnet talar med korta meningar målar man själv ut i längre meningar. Personalen förhåller sig mycket medvetet till språket. Istället för enkla hänvisningar till den eller det kallar man saker vid namn och sätter ord på vad man gör. Språket ses som det viktigaste redskapet för kommunikation, förståelse och kunskap. Ett bra språk ger självförtroende och makt. Det ger möjlighet att påverka den egna situationen. Barnet kan tala om vad det vill och inte vill. Personalen strävar efter att ge barnen så många ord som möjligt för vad de behöver här och nu. Det första som barnen får lära sig på Korpen är att säga nej. Att kunna säga nej till ex korv är att ha kommit en bit på vägen att bestämma själv över sin situation.

På Korpen arbetar man mycket med sagor och drama. Arbetet kan pågå under lång tid och på olika sätt med samma saga. Barnen väljer en saga, vilken man sedan arbetar med konkreta material kring. Från bok till drama till sagolåda. Konkret och med så många sinnen som möjligt. För de små barnen väljer man ofta en bok som anknyter till barnens egna konkreta vardag eller verklighet istället för exempelvis Beskows Tomtebobarnen.

Varje barn har en pärm, Barnets pärm, en slags portfolio som barnet har med sig för att bli syn på sitt lärande. Den har gjort att även personalen har fått syn på sitt lärande och utvecklat dokumentation för barnens språkutveckling. Genom att spela in barnens aktiviteter på ljudband eller video, transskribera och analysera texterna får man förutom en dokumentation i barnpärm, ett underlag för språkutvecklingen och hur

man kan arbeta vidare med det enskilda barnet. På Korpen ser man det som viktigt att aldrig slå sig till ro. Det finns en strävan efter att vilja gå vidare och utveckla yrkeskunnandet.

På Korpen används i språkträningen TPR-metoden (Total Physical Response) ”Svara Med Kroppen” för att barnen ska nå baskunskaper i svenska. Utifrån olika teman som finns i förskolans vardag som kläder, kroppen och mat får barnet lekfulla instruktioner att utföra med kroppen exempelvis ge mig gaffeln, peka på skeden. När barnet känner sig redo vill det själv säga ordet. Det är barnet som styr när man bygger vidare på temat eller när det är dags att byta tema. Begreppet eller ordet sätts in i olika sammanhang och barnet får språkupplevelser genom att använda alla sina sinnen genom att se, höra, smaka, lukta och känna. Genom att måla, klippa, rita och använda lera kan barnen också bearbeta ordet.

Hyacinten

Hyacintens förskola ligger i Hyllie, en av Malmös 10 stadsdelar, och tillhör det ena av två spår på Holma-skolan. Antalet barn uppgår till 45, uppdelade på två avdelningar med 18 respektive 27 barn. Barnen bor i delområdet Holma där andelen utrikes födda uppgår till 46%. Sammanlagt har 65% av befolkningen utländsk bakgrund.

Endast den ena av de två avdelningarna på Hyacinten har ingått i vårt projekt. Där har 17 av de 18 barnen invandrarbakgrund. Personalen består av 2,75 heltidstjänster samt 1 resursperson på heltid för barn med behov av särskilt stöd.

På Hyacinten har man använt sig av teckenstöd för att befrämja barnens språkutveckling. Teckenstödet har sin utgångspunkt i de dövas teckenspråk och består av speciellt utvalda tecken som man förstärker talet med. Metoden presenterades på Malmökonferensen av Christel Larsson-Lunderquist, förskollärare på Hyacinten. Hon har i sitt arbete under många år använt drama och musik. Barnen lär sig bättre om hela kroppen används. Det är en insikt som har vuxit fram.

Utvecklingen av metoden började för tre år sen då Hyacinten fick ta hand om två barn med Downs syndrom. Eftersom teckenstöd är en vetenskapligt beprövad metod i arbetet med barn som har Downs syndrom hölls det en snabbintroduktion för personalen. En logoped överlämnade en låda med

hundra tecken. Även andra barn visade stort intresse. Barnen lärde sig också snabbt vad tecknen betydde. De lärde sig tecken till kända sånger.

En tanke väcktes om att teckenstödet kanske kunde användas i kommunikationen med alla barn. Tecken började användas vid samlingar och de konkreta matsituationerna. Barnen lärde sig tecken för tallrik, kniv, och gaffel. Inkörsporten bestod av substantiv och verb som är ganska lätta att teckna. Även adjektiv, t ex färgerna, tecknades.

Men efter ett halvår kände personalen sina begränsningar och behov av fortbildning. De ansökte om pengar och fick ett utvecklingsbidrag så att alla kunde gå en teckenkurs. Intresset sloknade dock på den ena avdelningen, och idag är det bara på en av Hyacintens avdelningar som man arbetar med teckenstöd.

Alla barn får lära sig tecken och de används som förstärkning i de allra flesta situationer. Personalen är nära barnen och pratar hela tiden och tecknar och förstärker. Dagens femåringar som varit med från starten kan idag flera hundra tecken och talar samtidigt mycket bra svenska. Personalen har också utökat sin teckenkunskap och detta avspeglas i de yngre barnens språkfärdigheter. För de yngsta barnen eller de utan någon svenska tar man först tecknet och sedan efter en eller ett par veckor kommer ordet. De små barnen använder sedan ofta tecknen till de vuxna och även till kompisarna. De lite äldre som redan talar bra svenska använder sedan tecknen i mindre utsträckning.

Christel Larsson-Lunderquist berättar om en femårig kille som började på Hyacinten en kort tid efter ankomsten till Sverige. Han kunde knappt ett ord svenska. Efter bara en månad hade han snappat upp kopplingen mellan tecken och ord. Sen gick det snabbt med språkinläringen.

Teckenstöd underlättar också språkinläringen rent handgripligt. Ljud kan vara svåra att härma. En handrörelse är däremot lättare att forma. Det kan också personalen hjälpa till med. Handrörelsen utgör en symbol och bild. Den kan också kännas igen i rörelsen, vilken även skapar andra associationer.

Föräldrarna informeras noga om metoden. På föräldramöte visar personal och barn sång och saga med tecken. Därefter delar man upp sig i mindre grupper och samtalar kring metoden. Pussel, kort och bilder används som illustrationer. Varje termin spelas barnens tal in, transskriberas och

analyseras. Det ligger sen till grund för språkträningen. Barnen berättar en saga och utifrån den analyseras språket.

Det finns exempel på fyraåringar som har knäckt läskoden genom tecknandet och även hur barnen kan rätta de vuxna när de gör fel. Barnen blir väldigt observanta. I metoden ingår också en öppenhet för barnens förslag. Är det så att barnet bara kan fem ord så vill man ta vara på dessa.

Tanken med metoden är att stödja språkinläringen i svenska, inte att lära sig ett tredje eller fjärde språk. Tecknen ska vara stöd för minnet, visuellt och symboliskt. Därför är man noga med att avgränsa teckenstödet från teckenspråk, dvs tecknad svenska. Personalen upplever metoden som en stor framgång. Barnen lär sig språket tidigare och snabbare. Det finns också ett starkt stöd inom utvecklingspsykologin för inläring genom användning av flera sinnen och konkreta symboler.

Gårdsten

Gårdstensskolan tillhör Gunnareds stadsdelsförvaltning i Göteborg. Den är indelad i tre parallella spår och består av årskurs 4 till 9. Eleverna undervisas i åldershomogena grupper och av horisontella arbetslag. Av skolans ca 400 elever har ca 95 % ett annat modersmål än svenska. Ett 40-tal språk finns representerade. I Gårdsten totalt sett uppgår andelen utrikes födda till 55%.

På Malmökonferensen presenterades Gårdstensskolan av Ina Lindblom, tidigare mellanstadielärare och sedan två år specialpedagog. Enligt henne utmärker sig Gårdstensskolan framför allt genom en satsning på modersmålslärare.

Satsningen heter Gårdstensprojektet och kretsar kring en studieverkstad, centralt belägen på skolan. Den är öppen mellan kl 7.30-17. Där finns modersmålslärare tillgängliga på fasta tider under dagen. Lärare med både svensk och utländsk bakgrund arbetar tillsammans i studieverkstaden. Eventuella skillnader i synsätt får därmed en chans att överbryggas. Även resurspersoner i området har knutits till studieverkstaden. Totalt är 17 personer inblandade. Finansiering sker med projektpengar.

Eleverna kan själva söka till studieverkstaden eller bli anvisade dit av sin ämneslärare. Där kan de få hjälp med läxor, både före och efter skoltid. De kan också få hjälp under lektionstid. De allra flesta kan få hjälp på sitt modersmål.

Ina Lindblom framhåller flera stora fördelar med studieverkstaden. Eleverna ser att vuxna landsmän har jobb, vilket kan verka inspirerande för fortsatta studier. Det faktum att eleverna får hjälp på sitt eget språk innebär att hemspråksundervisningen kan integreras mera funktionellt i ett kunskapsökande. Undervisningen i studieverkstaden handlar om samma sak som undervisningen i den egna klassen. Eleverna som går ifrån missar därmed inget.

Närhet

St Botvid

St Botvid är en av tre kommunala gymnasieskolor i Botkyrka kommun. Den ligger i den norra delen av Botkyrka i ett område som heter Hallunda. Skolans 600 elever är fördelade på sex olika program: Estetiskt (cirkus- eller musikinriktning), Handel och administration, Naturvetenskap, Samhällsvetenskap, IV (inriktning introduktionskurs för invandrare) samt Gymnasiesärskolan. Antalet lärare är ungefär 60, de flesta behöriga och ca 10 med invandrarbakgrund.

Merparten av eleverna bor i Botkyrkas norra delar, dvs Hallunda/Norsborg, Fittja och Alby. I dessa tre områden uppgår andelen utrikes födda till minst 46% (Hallunda/Norsborg).²³ Vi saknar en siffra för andelen utrikes födda elever på St Botvid, men den kan antas överstiga andelen bland befolkningen i stort.

På Malmökonferensen deltog specialläraren Gail Nörby. Hon berättade om det senaste årets stora förändringar. En ny skolbyggnad togs i bruk vid starten av höstterminen 2000. Tidigare låg skolan mer centralt i Hallunda. "Bruna huset vid E4-an". Så hette det då. Skolan hade dåligt rykte på grund av stora problem. Nu har man flyttat till nybyggda lokaler, ljusa och väl planerade.

Skolans rektor heter Tom Hagman. Han arbetade tidigare under många år på Bredbyskolan i Rinkeby, men rekryterades till St Botvid i samband med flytten. Under Hagmans ledning har skolan kommit att präglas mer av lagarbete och längre sammanhängande arbetspass, tema- och projektinriktade. Arbetslag har skapats med lärare i olika ämnen. Så långt det har gått att lösa praktiskt delar lärarna i arbetslaget arbetsrum. Varje

²³ . Integrationsverket (2000).

arbetslag ansvarar för en klass och leds av en pedagogisk utvecklingsledare som för dessa uppgifter har sin undervisningstid minskad med hälften.

På St Botvid strävar man efter att bygga upp personliga relationer mellan lärare och elever. Det läggs mycket tid på personliga kontakter med både eleverna och deras föräldrar. Rektorn Tom Hagman poängterar föräldrarnas betydelse. ”Det är viktigt att få förtroende för föräldrarna, även om barnen har fyllt arton år”. Han menar att föräldrarna måste få möjlighet att ta aktiv del i sina barns utbildning och skolgång. ”Man får inte koppla bort föräldraskapet trots att ungdomarna är myndiga”.

Även rent lokalmässigt har man försökt att underlätta utvecklingen av personliga relationer mellan lärare och elever. Skolan har delats in i mindre enheter. Enligt Gail Nörby är det i de lokala enheterna lärarna tillbringar merparten av sin tid. Där finns också lärlagens arbetsrum. Det gemensamma personalrummet för hela skolan besöks sällan.

Som vi uppfattar utvecklingen på St Botvid satsar man på ett helhetstänkande, både kunskapsmässigt och socialt. Genom inriktningen på tema- och projektarbeten lär sig eleverna flera ämnen i en helhet. Skapandet av ämnesövergripande arbetslag underlättar samtidigt för utvecklingen av helhetliga sociala relationer. Eleven möter inte bara enskilda lärare, men inte heller ständigt nya utan en begränsad krets. Fungerar inte relationen med den ena läraren så kanske den kan fungera med den andra.

Helhetstänkandet kommer även till uttryck i gemensam planering och kompetensutveckling. Alla lärare betraktas som ansvariga för elevernas språk- och begreppsutveckling på svenska. Kommunikation och språk är dessutom centrala teman i lärarnas egen kompetensutveckling. För elever med utländsk bakgrund möjliggör det en inläring av svenska i alla ämnen, men också en utveckling av personliga relationer med alla lärare.

Marielundsgymnasiet

I Norrköpings kommun har Marielundsgymnasiet huvudansvaret för det individuella programmet (IV). Det totala elevantalet uppgår till ca 500. Andelen elever med invandrarbakgrund anges till ca 50%. Merparten av verksamheten på Marielundsgymnasiet är förlagd till den drygt 100 år gamla byggnaden på Stockholmsvägen. Undervisningen bedrivs också på flera andra platser i Norrköping.

Det individuella programmet vänder sig till elever som saknar godkänt betyg från grundskolan i något av kärnämnen svenska, svenska 2, matematik eller engelska. I alla kommuner är det individuella programmet en förberedelse för de nationella programmen i gymnasieskolan. Detta kan dock innebära olika kombinationer av studier, kurser och praktik anpassat efter elevens behov och intressen.

På Marielundsgymnasiet har man utvecklat flera unika varianter av IV-programmet. Sedan 1997 finns det två sk basklasser som bedrivs i samverkan med socialnämnden. Här får ett 20 tal elever i ålder 16-20 år med behov av extra stöd hjälp av lärare, skolterapeuter och fritidsledare till ett socialt förändringsarbete tillsammans med sin familj. Skoldagen knyts dessutom ihop med fritiden. Fritidssysselsättningar planeras utifrån varje ungdoms behov och intresse.

Varje skoldag är indelad i två delar. Under den ena delen arbetar man gemensamt med inläring och diskussioner. Under den andra delen av dagen följer man sina individuella arbetsplaner. Basklasskonceptets typ av samarbete mellan skolan och socialtjänsten har kommit att spridas till flera andra kommuner.

En annan variant av IV-programmet på Marielundsgymnasiet heter ”Second chance school project”. Det bedrivs med stöd av EU i 11 länder. I Sverige deltar endast Marielundsgymnasiet. Tanken är att underlätta inträdet på arbetsmarknaden för ungdomar som inte kan skaffa sig ett yrkesutbildning genom de ordinarie nationella gymnasieprogrammen.

Utbildningen innehåller både en teoretisk och en praktisk del. Den praktiska utbildningen sker ute på företag under en mentors ledning. Skolan utarbetar tillsammans med de berörda företagen individuella studieplaner för eleverna. Eleverna som deltar i projektet får möjlighet att också åka utomlands till andra skolor som deltar i samma program och vara med på bl a fotbolls- och baskettturneringar. Av de 40 elever som hittills har avslutat projektet har enligt rektorn 21 fått fasta jobb.

Enligt rektorn har man som främsta mål på Marielundsgymnasiet att bygga relationer. Undervisningen får komma efterhand. Rektorn ägnar därför mycket tid åt att gå runt och besöka alla klasser. Han ser det som viktigt att vara synlig. Dessutom pratar han mycket med både elever och personal.

På Malmökonferensen presenterades Marielundsgymnasiet av Bitte Sävström. Hon berättade en hel del om hur man försöker befrämja

utvecklingen av sociala relationer. Marielundsgymnasiet saknar t ex personalrum. Eleverna och lärarna vistas i samma lokaler. Det bäddar för möten och intryck. Man äter gemensamt i samma matsal och fikar i ett gemensamt café.

Den samlade kompetensen av personal med olika bakgrund och erfarenheter som samverkar i skolan underlättar också för mötandet av elevernas behov. Fortlöpande kontakter eftersträvas med både syv-personal (studie- och yrkesvägledning) och elevvårdspersonal. Det skapas täta nätverk, i vilka inte bara föräldrar kan ingå utan även andra närstående personer t ex syskon, flickvän eller morfar.

Bryggeriet

Verksamheten vid Individuella programmet på Bryggeriets Bildningsbyrå presenterades på Malmökonferensen av föreståndaren Torsten Buhre. Den bedrivs enligt avtal med Skolförvaltningen i Malmö sedan början av läsåret 2000/2001. Namnet kommer av att lokalerna tidigare ägdes av Pripps Bryggerier. En grupp ungdomar har med stöd av ideella föreningar, kommunen och några sponsorer själva byggt norra Europas största skateboardanläggning. En del av de ungdomar som var med om detta finns också med i den nyskapade Bildningsbyrån som driver IV-programmet.

Det är en ovanligt stor andel grundskoleelever i Malmö som vid slutet av år 9 inte har betyg så att de kan börja ett nationellt program. Vid slutet av vårterminen 2000 var det 21%. Av dessa går nu 32 i Bryggeriet. 19 har invandrarbakgrund. Men också de övriga känner sig på olika sätt utanför det vanliga svenska samhället med bidragsberoende och olika slags sociala problem och har i allmänhet ett tämligen torftigt språk.

Buhre har själv en långvarig bakgrund som idrottsledare och en fil doktorsexamen i arbetsfysiologi. Han har också arbetat som lärare inom grundskolan. Personalen i övrigt är utvald bland personer som också har stor erfarenhet av arbete med ungdom och ett likartat förhållningssätt.

Nyckelord i detta förhållningssätt är förtroende, respekt och ansvar. Förtroende innebär att eleverna bemöts utan att man knyter an till deras ofta trassliga bakgrund med skolmisslyckanden och sociala problem. De möts med respekt. Man visar att man tror på deras ord och förklaringar. De övervakas inte i detalj så som de ofta blivit tidigare i grundskolan utan ges stort eget ansvar för studierna. Man söker möta dem där de är och inte ge

dem svårare uppgifter än de förväntas klara, men inte heller underskatta dem. De har i allmänhet kommit till den nya utbildningen med mycket negativa förväntningar både på sin egen förmåga och på att samhället ska ge dem en plats i framtiden.

Mycket tidsutrymme ges åt samtal om dem själva och deras livssituation. Lärarna söker skapa sådana relationer till dem att de kan känna trygghet och vågar blicka framåt och finna mening i vad de gör. Föräldrarna involveras också starkt i att följa vad som sker i utbildningen och hur det går för deras barn. Man kräver att eleverna ska finnas i skolan när de inte är ute i praktik på något företag. Men vad de gör under dagen övervakas inte i detalj. De får veta att de själva har ansvar hur det går med studierna. Kontakt tas med föräldrarna om de inte kommer till skolan. Skulle frånvaron överstiga 71 timmar anmäls detta till CSN så att deras studiebidrag dras in.

Arbetet organiseras på ett likartat sätt varje vecka enligt fasta rutiner med planering under måndagen av beting för veckans arbete med utvärdering och genomgång under slutet av veckan av de genomförda uppgifterna.

Till den sociala träningen hör att de själva får ta ansvar för konflikter med kamraterna som ofta uppstår kring samvaro och gemensamt arbete. En del har mycket latent aggressivitet och starka destruktiva tendenser och det uppstår lätt kaotiska situationer. Sedan de på egen hand har fått klara ut dessa situationer föres mycket samtal om hur de själva har bidragit till att dessa uppstått och varför de inte kunnat fullgöra sina gemensamma uppgifter.

Buhre nämnde att man redan efter ett halvt år har funnit att de bättre lärt sig att fungera i grupp och se sitt eget ansvar i en konfliktsituation. Han tyckte sig se att flera är på rätt väg när det gäller att bryta destruktiva mönster och skapa förväntan hos dem själva att de ska kunna påverka sin egen framtid.

Inför intagning till detta årets studier har lärargruppen inte haft möjlighet att alls påverka vilka som antagits. Buhre menade att det skulle varit till stor fördel om personalen kunde vara med i antagningsprocessen. Han ser att en konstellation av elever som från början visat en vilja att förändra sin livssituation skulle kunna hjälpas bättre än om många är helt uppgiva redan från början och bara finner sig på nytt insatta i en tvångssituation som de inte kunnat påverka.

Sammanfattningsvis framhöll Buhre i den diskussion som följde på hans presentation att den viktigaste framgångsfaktorn han kunde se när det gällde

att hjälpa elever i en svår social situation var att bygga upp nära personliga relationer till eleverna. Det gällde då också att ge dem den tid de behövde för att samtala om de situationer de hamnade i. Det gäller att ge dem känsla för att de har både rättigheter och skyldigheter. De flesta har inte kunnat se detta utan mest tidigare känt frustration när de inte genast kunnat få sin vilja fram. Buhre fann att en kombination av tålmod och konsekvens från de vuxnas sida bidrog till att de unga började kunna tro på sig själva och känna glädje över att lyckas med sådant som de tidigare inte hade känt som möjligt. Han hade upplevt situationer då eleverna ville ta kontakt med sina gamla lärare för att visa vad de nu kunde åstadkomma. Det faktiska resultatet av årets arbete i form av godkända resultat på nationella prov och betyg visar sig dock först om ett par månader.

Syn på eleven

Örtagård

Örtagårdsskolan ligger i Rosengård, en av Malmös 10 stadsdelar. Den är indelad i tre spår. Varje spår består av alla årskurser från förskoleklass till årskurs 9 samt särskola och skolbarnomsorg. Personalstyrkan uppgår till sammanlagt 160 personer, varav 20 har ett annat modersmål än svenska.

I delområdet Örtagård är 61% av befolkningen födda utrikes. Totalt har 92% utländsk bakgrund. Av skolans 850 elever har ca 93% ett annat modersmål än svenska. Flest elever har sin bakgrund i ett arabiskt land.

I Malmö beslutar de tio stadsdelsförvaltningarna i frågor om barn och unga, vård och omsorg, individ och familj (socialtjänst), fritid och ungdomsverksamhet. Under stadsdelschefen sorterar verksamhetschefer, varav fyra chefer för barn och ungdom.

I det lokala skolutvecklingsavtalet på Örtagård lägger man särskilt vikt vid synen på eleverna. Det tydliggörs en bild av eleverna som kompetenta, aktiva, sökande, kreativa och sociala. ”Barn vill och kan ta ansvar och vara delaktiga om de får lov och får tid till detta.”²⁴ Det sägs också att barn har resurser, lust att lära och många erfarenheter med sig när de börjar skolan. Detta tolkar vi som en syn på eleverna som subjekt. Det står i kontrast till en syn på eleverna som objekt då enbart personalens planer och önskemål skall få bestämma.

²⁴ . Lokalt utvecklingsavtal för Örtagårdsskolan.

På Malmökonferensen representerades Örtagårdsskolan av Sara Thorén. Hon är 1-7 Svenska/So-lärare. I snart fem år har hon arbetat på Örtagårdsskolan, hela tiden med samma klass som hon har följt från årskurs 1. Föräldra- och elevmedverkan utgör nyckelord för henne.

Förhållningssättet till barnen består i att ständigt ställa frågor och försöka gå på djupet med vad eleverna säger. Barnen måste få möjlighet att formulera sina tankar och utveckla språket. Dessutom behöver diskussionen barnen sinsemellan stimuleras. Sara Thorén ser det som viktigt att "invänta" barnens utveckling och tillåta misslyckanden. Gemensamt med barnen vill hon ta reda på hur man skall gå vidare.

Lärarna har använt sig av psykologen Barbro Goldingers arbetsmodell med familjegrupper för att skapa trygghet bland eleverna. Eleverna är indelade i fyra grupper om 6-7 elever. De med större färdighet i svenska har fördelats mellan grupperna för att stimulera språkutvecklingen. De olika nationaliteterna har också fördelats och på olika sätt försöker man mildra konflikter av etnisk karaktär så som mellan araber och albaner. Man arbetar med drama och rollspel.

Ett antal ansvarsområden sköts veckovis av de olika grupperna efter förslag från eleverna. Den helt övervägande behållningen av detta ansvarstagande är en trygghetskänsla och en god sammanhållning i grupperna och klassen. Det språkliga samspelet utvecklas, förhoppningsvis hand i hand med den sociala kompetensen.

En gång om året bjuder man in föräldrarna till familjegruppsträff. Varje familjegrupp anordnar träff var för sig med föräldrarna. Innehållet i träffarna planeras tillsammans med eleverna vilka framför allt håller i det praktiska. Det ställs krav på att alla ska komma. Denna form för möten har visat sig vara ett bättre sätt att nå föräldrarna än genom större möten eller utskick.

På familjegruppsträffarna kan man diskutera sådant som studieteknik, läxhjälp hemma, konflikter och elevernas prestationer. Tema och arbete i verkstäder visas för föräldrarna. Det informeras om mål och kursplaner. Protokoll skrivs och redovisas för hela klassen.

Modellen med familjegruppsträffar ser Sara Thorén som en möjlighet till mer personliga kontakter med föräldrarna. I mötet mellan elever och föräldrar kan också en ökad respekt eleverna emellan grundläggas. Samtidigt är det en ganska tidskrävande modell för lärarna eftersom varje grupp träffas för sig.

Värner Rydén

Även Värner Rydén skolan ligger i Rosengård. Den består av ca 825 elever i årskurs 1-9 och ca 100 elever i förskoleklasser. Merparten av eleverna bor i delområdena Törnrosen och Persborg. Där uppgår andelen personer med utländsk bakgrund till 91% respektive 70%. Av eleverna har 97 % utländsk bakgrund. De tre största grupperna är albansktalande, arabisktalande och turkisk-talande.

På Malmökonferensen deltog Eva Petrov från Värner Rydén skolan. Hon berättade om hur man har skapat ett särskilt ämne av social kompetens. Idén föddes för flera år sen. Lärare ville förbättra elevernas studieresultat. Genom undervisning i social kompetens hoppades man kunna skapa bättre relationer mellan lärare och elever, men också en bättre inlärningsmiljö. En arbetsgrupp med representanter för personalen från förskolan och skolan utarbetade en kursplan som godtog av de olika arbetslagen. Undervisningen påbörjades i augusti 2000.

Tanken är att både förskolan, förskoleklassen och grundskolan ska genomsyras av ämnet social kompetens. Gemensamma normer skall bli en realitet. Ur läroplanens kapitel om värdegrunden har man valt fem mål:

- Regler och normer för samvaro och samarbete
- Konflikthantering och självkontroll
- Inse konsekvenser och ta ansvar för såväl relationer som sitt eget arbete
- Respektera andras särart
- Formulera självkänedom

Undervisningen anpassas till barnens ålder och mognad. Eleverna har en 50-minuterslektion i veckan i ämnet. En månad i taget arbetar man med ett av fem teman som kopplas till målen. Under månad 1 heter temat "gemensamma procedurer". Därefter följer "slagsmål och glåpord", "uppmärksamma varje tillfälle när arbetet fungerar väl och stämningen är god", "traditioner" och "formulera åsikter om mig själv". Efter den femte temamånaden börjar man om med det första temat.

Läraren eller arbetslaget planerar lektionen som inom vida ramar håller sig under den aktuella rubriken. Metoder kan vara diskussioner, rollspel, forumspel och värderingsövningar. Sen är det meningen att alla under hela skoldagen, i praktisk handling såväl som i samtal, skall tillämpa den aktuella

månadens regler. Personalen på skolan har påtagit sig ett gemensamt ansvar för att se till så att alla elever följer reglerna.

Framgång och skolans helhet

Förhållandet mellan strävan efter framgång och skolan som helhet kan se så olika ut. På Korpen försöker man involvera hela personalen. Vi uppfattar det inte som att någon enskild person är drivande, utan istället verkar man vilja göra alla ansvariga. Det tar å ena sidan tid och kräver ibland att man måste backa några steg. Å andra sidan innebär det att hela förskolan genomsyras av samma framgångsmodell.

På Hyacinten är framgången begränsad till en enskild avdelning. Där har ambitionerna vuxit fram delvis av en tillfällighet och delvis i ett samarbete inom personalgruppen, men också genom en nära samverkan med barnen. Från Holmaskolans ledning och övriga personal har man inte haft något stöd. Personalen måste t o med använda sin fritid för merparten av fortbildningen. Efter tiden på förskolan delas barnen upp på olika klasser och spår. Det man har lyckats åstadkomma på Hyacinten tas inte tillvara.

Även på Örtagård verkar framgången vara begränsad till en ö. Den satsning på föräldra- och elevmedverkan som Sara Thorén och hennes närmaste kollegor driver tycks inte genomsyra hela skolan. Satsningen har visserligen stöd i det lokala skolutvecklingsavtalet och i början var skolledningen starkt engagerad. I satsningen ingick då också fortbildning. Efterhand har man fått klara sig mer på egen hand. Enligt Sara Thorén beror det delvis på den snabba utbyggnaden av skolan från 350 till 850 elever på bara några år.

På Värner Rydén driver man däremot igenom en satsning som skall genomsyra hela skolan, från förskola och uppåt. Det sker genom skapandet av ett nytt ämne och nya rutiner. Enligt Eva Petrov är det inte skolledningen som utgör drivkraft, utan lärarkollegiet. I denna satsning ingår så gott som inget elevinflytande.

Ett annat exempel på hur man kan strukturera en hel skola utifrån en framgångsmodell är Marielundsgymnasiet. Personalens självstyre i de olika enheterna verkar dock vara ganska stort. Enligt Bitte Sävström får även eleverna vara med och bestämma en hel del, men i de mindre grupperna. Den allmänna strukturen saknar de inflytande över. I skolans allmänna struktur ingår även ordningsregler av typen förbud mot mössa, jacka eller

mobiltelefon i matsalen. ”Vi har vissa regler här. Du är välkommen hit om du köper vårt koncept”, säger rektorn.

Freinetskolan Kastanjen och Katolska skolan av Notre Dame

Två skolor som genomsyras av helhetstänkande är Kastanjen och Katolska skolan av Notre Dame. Båda ingår i vårt urval. Kastanjen ligger i Botkyrka och drivs av ett personalkooperativ i form av en ekonomisk förening. I styrelsen sitter representanter från förskolan, grundskolan, fritidsverksamheten, köket samt rektor. Kastanjen består av både förskola och grundskola. Det totala antalet elever uppgår till 198, varav ca 70% uppges ha invandrarbakgrund.

På Malmökonferensen presenterades Kastanjen av Marie Alneskog, lärare för elever från årskurs 3 till 5. Hon bekräftade Freinet-pedagogikens styrande betydelse för helhetstänkandet på Kastanjen. I centrum står relationen mellan handen (det praktiska) och hjärnan (det teoretiska). Det kan komma till uttryck i att eleverna hjälper till med praktiska saker, t ex dukning, torka av bord och städning. Även föräldrar deltar i praktiska aktiviteter. Samma grundideologi gäller alla på hela skolan.

Katolska skolan av Notre Dame ligger i Göteborg, närmare bestämt i stadsdelen Örgryte. Den mer än 100 år gamla skolan styrs av en stiftelse som har delegerat det pedagogiska ansvaret till skolledningen. 380 elever går på skolan, fördelade på alla åldrar från förskola till årskurs 9. En majoritet har invandrarbakgrund.

På Katolska skolan av Notre Dame är det den katolska tron som styr. Det framgår tydligt av den lokala arbetsplanen: ”Katolska skolans elever, föräldrar och personal bildar en gemenskap som är knuten till katolska kyrkan i Göteborg, det katolska stiftet i Stockholm och till katolska kyrkan i sin helhet, som är en världsomspännande trosgemenskap./.../ Stödja elevens begåvning och möjligheter att utveckla tron, genom att ge tillgång till Guds ord samt visa vägen till en personlig relation med Jesus Kristus.”

Enligt Kerstin Relfsson, som presenterade Katolska skolan av Notre Dame på Malmökonferensen, deltar alla elever i morgonsamlingar och mässan. Det ingår i vad man har accepterat genom att välja skolan. Alla är fullt medvetna om att kristna värderingar genomsyrar skolan.

Skillnaderna må vara stora mellan Freinetskolan Kastanjen och Katolska skolan av Notre Dame, men vi slås ändå av likheterna. Båda skolorna

genomsyras av en viss ideologi. Det är denna ideologi man har accepterat genom valet av skola. Den helhet som kännetecknar skolorna beror på ideologin.

Innebär det då elevinflytande och ett tillvaratagande av elevernas intressen? Inte nödvändigtvis. Kerstin Relfsson på Katolska skolan medger självkritiskt att elevernas medinflytande kan bli bättre.

På Kastanjen ingår elevinflytande i själva ideologin. Det försöker man förverkliga genom en ganska långt driven temaindelning av undervisningen. I klassråden spånar Kastanjens elever fram en lång lista med temaönskemål. En liknande 'brainstorming' genomförs bland personalen på den personalkonferens som inleder varje temaperiod. Elevrepresentanter från varje klass träffas sedan tillsammans med ansvariga lärare och diskuterar sina förslag. Genom ett sorts pusslande tar man reda på vilka av förslagen som hör ihop och som tillsammans kan bilda tema. Särskild hänsyn tas till de äldre elevernas uppnåendemål. De teman som fastställs gäller sen för hela skolan och läsåret.

Inom varje tema väljer eleverna själva vad de vill arbeta med. Valen ligger till grund för bildandet av arbetsgrupper. Fakta insamlas med hjälp av t ex böcker, tidningar, videofilmer, studiebesök, föreläsningar av pedagoger eller av äldre elever på skolan.

Genom att, som t ex på Kastanjen och Notre Dame, under längre perioder arbeta med ämnesövergripande teman eller projekt skapas sammanhållna kunskapskontexter där eleverna får möjlighet och tid att gå på djupet i olika innehållssammanhang.²⁵ Att arbeta med teman av det här slaget innebär att eleverna även har en sorts "inre" frihet att själva och i större eller mindre grupper påverka hur man lägger upp sitt arbete. Eleverna får på så vis den tid som behövs för att undersöka sin inre och yttre värld och de får tid för reflektion, diskussion och kunskapsutveckling inom ramen för den sociala arena som skolklassen i gynnsamma fall kan utgöra.²⁶

Vid sidan om temaarbetena bedrivs en hel del av undervisningen på Kastanjen genom eget arbete. Varje måndag får eleverna ett beting i olika ämnen, vilket är vad de skall hinna med under veckan. Planeringen får eleverna sköta själva och utförda uppgifter bockas av på ett särskilt schema.

²⁵ . Se L-G Malmgren 1986

²⁶ . Det finns ett flertal studier som visar att ett sådant sätt att organisera undervisningen gynnar elevernas språk-, begrepps- och kunskapsutveckling samt elevernas personliga utveckling. Se bl a L-G Malmgren & J Nilsson (1993).

Enligt Marie Alneskog lyckas man inte särskilt väl med elevernas inflytande över betingens innehåll. Medinflytandet blir så lätt begränsat till när olika saker skall göras och i vilken ordning.

Även på Katolska skolan av Notre Dame bedrivs en hel del av undervisning i tema. Den katolska tron sätter dock gränser för elevernas medinflytande. Även på Kastanjen sätter helhetsideologin gränser för vad man får och kan göra. Gränserna har bestämts på förhand av vuxna. Det måste eleverna rätta sig efter. Sen kan det kanske ändå ingå en rätt stor flexibilitet i ramarna. Kanske kan förändringar av ramarna förhandlas fram.

Betydligt mer tvingande är då de ramar som amerikanskan Lorraine Monroe pläderar för. Hon har som rektor vid en skola i Haarlem i New York krävt att eleverna skall underteckna kontrakt med 12 "icke förhandlingsbara" åtaganden rörande ordning och arbetsinsatser. Om kontraktet inte undertecknas får eleverna inte börja i skolan. Metoden har visat sig leda till goda resultat i form av betyg och möjlighet till fortsatta studier. På flera håll i Sverige har man därför låtit sig inspireras och prövat liknande kontrakt, om än dock inte av karaktären inträdesbiljett i stil med vad Monroe pläderar för.

En helt annan form av kontrakt är det som har genomförts på Bredbyskolan i Rinkeby. Det innebär ett gemensamt ansvarstagande från elever, föräldrar och skola för elevernas skolgång och studieresultat. Eleven förbinder sig att göra sitt bästa och vara närvarande under minst 90% av tiden. I gengäld skall skolan se till så att eleven lyckas klara minst betyget godkänd i alla ämnen. Det upprättas en individuell utvecklingsplan för varje elev, särskilt inriktad på en god språkutveckling.

Bredbyskolan har också uppmärksammats för sina goda betygsresultat. Det sätter forskaren Nihad Bunar i samband med den elevdemokrati som kontrakten utgör ett av flera uttryck för.²⁷ Dessvärre har vi inte haft möjligheter att fördjupa oss i Bredbyskolans kontraktmodell. Vi ser det dock som angeläget att undersöka i vilken utsträckning modellen kan stärka såväl elevernas som deras föräldrars medinflytande och samtidigt leda till goda studieresultat, även för elever med utländsk bakgrund.

Slutsatser: Vad kan vi lära?

I vår granskning av framgångsrika skolor har vi valt att fokusera på elevernas medinflytande. En sådan fokusering finns det stöd för även inom

²⁷. N Bunar (1999).

internationell forskning. Elevernas medinflytande har en avgörande betydelse för framgång. Betydelsen av medinflytande framgår även av de intervjuer och enkäter som har genomförts med elever. Fokuseringen på medinflytande har skett utifrån tre infallsvinklar. Vi har skilt mellan språk och kommunikation, närhet mellan lärare och elever, samt lärarnas syn på eleverna.

1. Den första slutsatsen gäller hur väl man lyckas. Det kan vi inte riktigt veta. I merparten av fallen beror det på en allt för kort tidsperiod. Man har helt enkelt inte hållit på tillräckligt länge. Det finns dock också en mer generell förklaring. I samtliga fall beror det på bristfälliga mått. Den framgång som åstadkoms saknas det till viss del mått på. Kanske sätter den inte spår i betygen, åtminstone inte på kort sikt. Kanske resulterar den i kvaliteter som betygen inte mäter, t ex rättskänsla, generositet, tolerans och ansvarstagande.

Alla framgångssatsningar undermineras av bristen på framgångsmått. Vem gör rätt? Hur gör man rätt? I vilka avseenden? Det kan ingen riktigt veta i dagens läge. Det skapar en osäkerhet. Den lyste också igenom på Malmökonferensen.

2. Den andra slutsatsen gäller språk och kommunikation. Gårdstensskolan verkar vara på rätt väg med den integration av verksamheter som studieverkstaden innebär. Vi ser det som viktigt att integrera modersmålet och svenska 2 i den ordinarie undervisningen. En användning av andra språk än verbalspråket ser vi också som viktigt. Den metod med teckenstöd som man har utvecklat på Hyacintens förskola borde kunna användas även inom grundskolan.
3. Den tredje slutsatsen gäller närheten mellan lärare och elever. Det är angeläget att skapa gynnsamma fysiska förutsättningar. Det verkar man ha kommit ganska långt med på St Botvid, Marielundsgymnasiet och Kastanjen. På dessa skolor och dessutom på Bryggeriet strävar man också mycket medvetet efter att bygga upp personliga relationer mellan lärare och elever. Det kan ske genom involverandet av föräldrar och kanske även uppbyggandet av nätverk. Som vi ser det finns det mycket att lära av St Botvid, Bryggeriet, Kastanjen och Marielundsgymnasiet om närhet mellan lärare och elever.
4. Den fjärde slutsatsen gäller synen på eleverna. Det går en skiljelinje mellan objektorienterade och subjektorienterade synsätt. Värner Rydén satsning på social kompetens tycks grunda sig på en mer

objektorienterad syn. Ämnet och dess innehåll har skapats av personalen utan elevmedverkan. Eleverna framstår som i detta fall objekt för personalens planer och engagemang. Satsningen verkar mycket ambitiös och rymmer säkert mycket insikt, men avsaknaden på elevmedverkan ser vi som en avgörande brist. Hur elevinflytandet i övrigt tar sig uttryck inom skolan och dess undervisning har vi inte haft möjlighet att ta reda på.

Det lokala skolutvecklingsavtalet på Örtagård ger uttryck för en subjektorienterad syn. Det är också en syn som verkar genomsyra den undervisning som Sara Thorén och hennes kollegor på Örtagård bedriver. En subjektorienterad syn ges det uttryck för även på Korpen när man låter barnen prata till punkt utan ständiga tillrättlägganden. Hyacintens satsning på teckenstöd genomsyras också av en subjektorienterad syn i det att man möjliggör en mer jämställd form av kommunikation mellan barn och vuxna. På Kastanjen ingår en subjektorienterad syn i helhetsideologin.

Vi är varma förespråkare av ett subjektorienterat synsätt. Rent formellt strider det objektorienterade synsättet mot läroplanens krav på elevernas medinflytande och delaktighet i planeringen av studierna. Objektorienterade synsätt tar inte tillvara på den positiva kraft som vi menar finns hos varje elev. En planering över huvudet på eleverna kan förstärka elevernas känsla av underläge. Det kan kanske leda till kortsiktigt goda resultat om eleverna accepterar sitt underläge. I större skala och på längre sikt ser vi det dock som ganska förödande. Det ger knappast upphov till ansvarstagande och initiativrika individer, vilket det framtida samhället så väl behöver.

5. Den femte slutsatsen gäller behovet av helhet. Det räcker inte med satsningar var för sig på språk och kommunikation, närhet respektive subjektorientering. En varaktig framgång kräver att det skapas helheter av alla tre. Därför ser vi St Botvids helhetsmodell som särskilt intressant. Där görs alla lärare ansvariga för elevernas språkutveckling. Skapandet av arbetslag och uppdelningen av skolan lokalmässigt i mindre enheter underlättar för närhet mellan lärare och elever. Bland personalen verkar en subjektorienterad syn på eleverna vinna mark. Den märks också i St Botvids lokala arbetsplan där godkända betyg kopplas till en kombination av eget ansvarstagande och professionell handledning. Ännu har man inte infört kontrakt med ömsesidiga förpliktelser, i stil med Bredbyskolan, men det tycks vara på gång.

5. GODA EXEMPEL OCH SPRIDNINGEN AV DEM

Vi avslutar rapporten genom att utfärda ett antal rekommendationer. Samtliga bygger på vad vi har kommit fram till i rapporten. Rekommendationerna är insorterade under fyra huvudrubriker, vilka svarar mot de fyra frågor som ställdes i del 1.

1. Det behövs nya definitioner på framgång!

Betygens definitioner på resultatframgång måste kompletteras med definitioner på processframgång, framför allt vad gäller elevernas medinflytande. Det är särskilt viktigt på vad som kan kallas utanförskapsskolor, vars elever utgör spjutspetsar för erfarenheter, kunskaper och kulturer som skulle kunna vara berikande för hela det svenska samhället. Vad ett framgångsrikt tillvaratagande av dessa potentialer kan innebära behöver definieras.

2. Det behövs nya mått på framgång!

Betygens mått på resultatframgång måste kompletteras med mått på processframgång, framför allt vad gäller elevernas medinflytande. Olika mått på medinflytande, kvantitativa såväl som kvalitativa, behöver utvecklas. Dessutom måste det utvecklas mått för sambanden mellan process- och resultatframgång.

3. Elevernas medinflytande behöver förstärkas!

Enligt den forskning som redovisas i rapporten har elevernas medinflytande en avgörande betydelse för framgång i skolan. Det är särskilt viktigt på utanförskapsskolorna. Ett framgångsrikt tillvaratagande av utanförskapets potentialer kräver elevernas medinflytande. Det måste omfatta såväl innehåll, arbetsformer, ordningsregler som andra förhållanden som gäller hela skolan. Ett framgångsrikt förverkligande av elevernas medinflytande bygger på följande åtgärder:

- **Språk och kommunikation:**
 - Integrera modersmål och svenska som andraspråk i den ordinarie undervisningen, t ex enligt modell på Gårdstensskolan med studieverkstad.
 - Satsa på en utveckling och spridning av kunskap om hur undervisningen i svenska som andraspråk organiseras i samspel med andra ämnen.
 - Gör alla lärare ansvariga för elevernas språk- och begreppsutveckling på svenska, t ex enligt modeller på St Botvid och Korpens förskola.
 - Satsa särskilt på kompetensutveckling av modersmållärare och lärare i svenska som andraspråk.
 - Aktualisera de av Skolkommittén framlagda förslagen i dess slutbetänkande i avsnittet Modersmål och andra språk (s 304-319) som ännu inte blivit föremål för beslut av regeringen.
 - Utveckla en användning av andra språk än verbalspråk, t ex enligt modell med teckenstöd på Hyacintens förskola.
- **Närhet:** Satsa på skapandet av personliga relationer mellan lärare och elever, t ex enligt modeller på St Botvid, Bryggeriet, Kastanjen och Marielundsgymnasiet.
- **Syn på eleverna:** Utveckla en subjektorienterad syn på eleverna, t ex enligt modeller på Örtagårdsskolan, Förskolan Korpen, Hyacintens förskola och Freinetskolan Kastanjen. Det innebär ett utnyttjande av de positiva krafter som enligt vår uppfattning finns hos varje elev. Dessutom skapas det motivation och ansvarstagande.
- **Helhet:**
 - Skapa ämnesövergripande integration av undervisningen i teman, t ex enligt modell från Kastanjen och Katolska skolan.
 - Utveckla helheter av språk och kommunikation, närhet mellan lärare och elever, samt subjektorienterade synsätt på eleverna, t ex enligt modell från St Botvid.

- Satsa på ömsesidigt förpliktande kontrakt mellan lärare, elever och föräldrar, t ex enligt modell från Bredbyskolan. Utforma inga kontrakt över huvudet på eleverna. Gör istället eleverna delaktiga!

4. Det behövs utveckling och spridning av kunskap!

Utvecklingen av nya framgångsdefinitioner och framgångsmått behöver ske i samverkan mellan alla berörda parter. Erfarenhet, kunskap och reflektion måste tas tillvara. Det gäller både elever, personal och föräldrar.

TABELLFÖRTECKNING

1. Hur mycket har Du fått reda på om vad som står i läroplanen? (elevkategorier i %)	43
2. Hur mycket brukar Du i förväg få reda på om utbildningsmålen? (ämnen i %)	44
3. Hur mycket brukar Du i förväg få reda på om utbildningsmålen? (elevkategorier i %)	44
4. Hur bra är lärarna på att lära ut och förklara? (ämnen i %)	45
5. Hur bra är lärarna på att lära ut och förklara? (elevkategorier i %)	46
6. Hur bra är lärarna på att lyssna? (ämnen i %)	46
7. Hur bra är lärarna på att lyssna? (elevkategorier i %)	47
8. Känner Du att Du kan lita på lärarna? Sätt betyg! (ämnen i %)	47
9. Känner Du att Du kan lita på lärarna? Sätt betyg! (elevkategorier i %)	48
10. Hur mycket får Du vara med och bestämma om <u>vad</u> ni skall lära er? (ämnen i %)	49
11. Hur mycket får Du vara med och bestämma om <u>vad</u> ni skall lära er? (elevkategorier i %)	50
12. Hur mycket får Du vara med och bestämma om <u>hur</u> ni skall lära er? (ämnen i %)	51
13. Hur mycket får Du vara med och bestämma om <u>hur</u> ni skall lära er? (elevkategorier i %)	52
14. Hur brukar du känna dig när du ska ha följande ämnen? (ämnen i %)	53
15. Hur brukar du känna dig när du ska ha följande ämnen? (elevkategorier i %)	54
16. Hur mycket av det som ni får lära er tror Du Dig få nytta av? (elevkategorier i %)	56
17. Hur mycket vill Du utbilda Dig? (elevkategorier i %)	56
18. Tror Du att det kommer att gå bra för Dig i framtiden? (elevkategorier i %)	58

LITTERATUR

- Averch, Harvey A et al (1974) *How Effective Is Schooling? A Critical Review of Research*. Englewood Cliffs, New Jersey: A Rand Education Policy Study
- Axelsson, Monica (red) (1999) *Tvåspråkiga barn och skolframgång – mångfalden som resurs*. Stockholm: Rinkeby språkforskningsinstitut
- Banks, James A et al (1995) *Handbook of Research on Multicultural Education*. New York: Macmillan
- Blair, Maud et al (1998) *Making the Difference: Teaching and Learning Strategies in successful Multi-ethnic Schools*. Open University: Center for Sociology and Social Research
- Bosker R J & Scheerens, J (1989) Issues in the interpretation of the results of school effectiveness research. *International Journal of Educational Research* 13 (7)
- Bunar, Nihad (1999) Skolan mitt i förorten. Skolan, segregationen och integrationen. *PARTNERSKAP för MULTIETNISK INTEGRATION 1:99*. Umeå
- Coleman, James S et al (1966) *Equality of Educational Opportunity*. Washington DC: US Office of Education
- Creemers S & Reynolds D (1994) Effective Schools, Mangement of. I Husén, T & Postlethwaite, (eds) *The International Encyclopedia of Research*. Oxford: Pergamon Press
- Frykman, Jonas (1998) *Ljusnande framtid. Skola, social mobilitet och kulturell identitet*. Falun: Historiska Media
- Giddens, Anthony (1999) *Tredje vägen. Om förnyelsen av socialdemokratien*. Lund: Atlas
- Goldinger, Barbro (1979) *Familjegrupeer i skolan*. Stockholm: W & W
- Granath, Gunilla (1997) *Gäst hos överkligheten. En 48-årig sjundeklassares dagbok*. Avesta: Ordfront förlag

- Hargreaves, Andy (1998) *Läraren i det postmoderna samhället*. Lund: Studentlitteratur
- Hultinger Eva-Stina & Wallentin, Christer (red) (1996) *Den mångkulturella skolan*. Lund: Studentlitteratur
- Illeris, Knud (1991) *Pedagogikkens betydning*. Köpenhamn: Unge Pedagoger
- Integrationsverket (2000:6) Låt oss tala om flickor *Integrationsverkets rapportserie 2000:6*. Norrköping
- Integrationsverket (2000:9) En statistisk presentation av storstadskommunerna. Nationell utvärdering av Storstadssatsningen. Delrapport. *Integrationsverkets rapportserie 2000:9*. Norrköping
- Malmgren, Lars-Göran (1986) *Den konstiga konsten*. Lund: Studentlitteratur
- Malmgren, Lars-Göran & Nilsson, Jan (1993) *Litteraturläsning som lek och allvar*. Lund: Studentlitteratur
- Mortimore P et al (1988) *School Matters: The Junior Years*. Wells: Open Books
- Nordström, Gert Z (1992) *Bilden i det postmoderna samhället*. Malmö: Carlssons
- Rubinstein Reich, Lena & Tallberg Broman, Ingegerd (2000) Den svenska skolan i det mångkulturella samhället. *Rapporter om utbildning 6/2000 - Malmö Högskola, Lärarutbildningen, Regionalt Utvecklingscentrum*. Malmö
- Rutter, M J et al (1979) *Fifteen Thousand Hours: Secondary Schools and their Effects on Children*. London: Open Books
- Skolverket (1999:160) Nationella kvalitetsgranskningar 1998. *Skolverkets rapport nr 160*. Örebro
- Skolverket (1999:170) Samband mellan resurser och resultat. En studie av landets grundskolor med elever i årskurs 9. *Skolverkets rapport nr 170*. Kalmar
- SOU (1996) *Krock eller möte. Om den mångkulturella skolan*. Stockholm: Utbildningsdepartementet (Delbetänkande av Skolkommittén SOU 1996:143)
- SOU (1997) *Skolfrågor - om skola i en ny tid*. Stockholm: Utbildningsdepartementet (Skolkommittén 1997:121)

Stigendal, Mikael (1999) *Sociala värden i olika sociala världar. Segregation och integration i storstaden*. Lund: Studentlitteratur

Stigendal, Mikael (2000) Skolintegration - lösningen på skolans problem? *Rapporter om utbildning 1/2000 - Malmö Högskola, Lärarutbildningen, Regionalt Utvecklingscentrum*. Malmö

Stockholms stad (2000) Skolundersökning. Skolåren 7-9. *Utrednings- och statistikkontoret*. Stockholm

Ålund, Aleksandra (1997) *Multikultiungdom- kön, etnicitet, identitet*. Lund: Studentlitteratur