

Anpassning och motstånd

GÖTEBORG STUDIES IN EDUCATIONAL SCIENCES 281

Monica Johansson

Anpassning och motstånd

En etnografisk studie av gymnasieelevers institutionella identitetsskapande



GÖTEBORGS UNIVERSITET
ACTA UNIVERSITATIS GOTHOBURGENSIS

© *Monica Johansson, 2009*
ISBN 978-91-7346-657-8
ISSN 0436-1121

Foto: Francis Howard

Avhandlingen finns även i fulltext på

<http://hdl.handle.net/2077/20234>

Distribution: ACTA UNIVERSITATIS GOTHOBURGENSIS
Box 222
SE-405 30 Göteborg, Sweden

Tryck: Geson Hylte Tryck, Göteborg, 2009

*Till mina föräldrar
Sven och Märta Olsson*

Abstract

Titel: Adaption and resistance. An ethnographic investigation of the development of institutional identities amongst upper secondary school pupils

Language: Swedish with a summary in English

Keywords: Upper secondary school, ethnography, institutional identity, pupil identity, differentiation, adaption and resistance, structuration theory

ISBN: 978-91-7346-657-8

Nearly all pupils in Sweden continue their studies at upper secondary school. A central point of departure in this thesis is therefore to examine how the upper secondary school deals with its now both complex and difficult to interpret task of "one school for all" and to describe and analyse the creation of identity for pupils within this institution. How the creation of identity occurs in different programmes during the pupils' period of education is specifically studied with a theoretical starting point in Anthony Giddens' structuration theory complemented with theories that concern pupil adaption and resistance.

The study was conducted at a municipal upper secondary school and used critical ethnographic research and document analysis. The programmes that were included in the study are the individual programme, the health care programme and the technical programme. Five pupil groups were followed for three school years.

The results show that the differentiation of pupils within the education system is strengthened in the everyday activities of the upper secondary school. At a general school level, an explicit pupil identity is sought after, but in the different programmes different possibilities for the pupils to achieve this are discerned. The pupils are faced with different demands and expectations depending on which upper secondary school programme they are studying at. This applies to both their performances and the social relations of the positioning processes involved in being a pupil. The creation of pupils' identities is formed and developed in different ways and can also be related to the prevalence of special support, as well as to gender, social background and ethnicity.

During their education most pupils strive towards adapting to the pupil identity that the school, at a general level, seeks. But they do so with varying degrees of resistance. In the thesis, the results are discussed in relation to the increased marketisation of the education system where individual performance, control and the evaluation of pupils are becoming more and more central. There is a need to critically examine these questions since they have such significant consequences for the future of young people.

Innehåll

Förord

DEL I. UTGÅNGSPUNKTER

KAPITEL 1. INLEDNING.....	17
Avhandlingens disposition	19
KAPITEL 2. GYMNASIESKOLANS UPPDRAG OCH UTVECKLING.....	21
Gymnasieskolans uppdrag som "en skola för alla"	21
Gymnasieskolans skilda syften	23
1960-talets utredningar och Lgy 70	23
Utredningsarbete och försök under 1980-talet	24
Gymnasiereformer under 1990-talet.....	25
Individuella programmet	26
Gymnasieskolans fortsatta utveckling	27
Liknande skolformer i ett internationellt perspektiv.....	29
Sammanfattande reflektioner.....	30
KAPITEL 3. TIDIGARE FORSKNING OM ELEVERS IDENTITETSSKAPANDE I SKOLAN	33
Identitetsskapande för elever genom relationer, differentiering och prestation	35
Betydelsen av relationer	36
Skolans differentiering	38
Olika uttryck för elevidentitet	40
Elevidentitet i relation till kön, social bakgrund, etnicitet och förekomst av särskilt stöd	43
Elevers olikheter i skolan	43
Kön.....	46
Social bakgrund.....	52
Etnicitet	56
Särskilt stöd	59
Sammanfattande reflektion och behov av vidare forskning.....	63
KAPITEL 4. TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER OCH CENTRALA BEGREPP	67
Teoretiska utgångspunkter	68
Institutioners betydelse över tid och rum	69
Rutiner, regler och resurser	70
Aktörers medvetenhet, makt och handling	70
Identitetsbegreppet	73
Positionering för identitet	73
Institutionell identitet	74
Kritik mot struktureringsteorin	75
Studiens begreppsförståelse och användning av begrepp.....	76
Studiens begreppsanvändning	76
Begrepp relaterade till elevers kön, bakgrund och erfarenheter	79
DEL II. METOD	
KAPITEL 5. SYFTE OCH METOD.....	85
Syfte och forskningsfrågor	85
Kritisk etnografisk ansats	86
Forskningsetik	89
Forskningskrav	90
Individskyddskrav	91
Förstudie	94
Urval och tillträde till fältet	95
Dataproduktion och analys	99
Studiens design och olika metodiska inslag över tid	99
Deltagande observation och fältsamtal	101
Intervjuer.....	108
Skolproducerade dokument och artefakter.....	110

Analysprocessen.....	111
Textproduktion och presentation av empiri	115
Att redovisa sin förståelse.....	116
Studiens trovärdighet	118
KAPITEL 6. PRESENTATION AV VIKASKOLANS MILJÖ, VERKSAMHET OCH AKTÖRER	121
Vikaskolans miljö, verksamhet och aktörer.....	121
Omvårdnadsprogrammet.....	122
Teknikprogrammet.....	123
Individuella programmet	125
Avslutning av rundvandringen	127
DEL III. RESULTAT	
KAPITEL 7. SKOLANS INSTITUTIONELLA ORDNINGAR	131
Gymnasieelever i Vikaskolans övergripande institutionella ordning.....	131
Vikten av närvaro och olika former av kontroll.....	132
Läxor, prov och betyg	133
Matematikämnets tyngd på skolan	134
Gymnasieelever i Vikaskolans övergripande institutionella ordning.....	136
Gymnasieelever på de olika programmen	137
Godkända betyg, självförtroende och social anpassning på IV.....	137
Ansvar för andra på OP	141
Hårt arbete, kunskapsutveckling och eget tänkande på TE	143
Vilka strategier används för att elever ska bli på det sätt som skolan efterfrågar?	145
Kontroll, bedömning och betygsättning	145
Vikten av sociala relationer	148
Sammanfattande reflektioner – rutiner, regler och resurser i skolans institutionella ordningar	152
KAPITEL 8. ELEVER SOM AKTÖRER I DE INSTITUTIONELLA ORDNINGARNA	155
Vad vill eleverna få ut av skolan?.....	155
Instrument som kan användas i framtiden.....	156
Skolan som arena för sociala relationer	158
Elevernas strategier för att förhålla sig till och hantera skolans institutionella ordningar	162
Anpassning	163
Anpassat motstånd	166
Motspänstig anpassning	168
Uttalat motstånd.....	171
Att inte delta – motstånd eller anpassning?.....	174
Sammanfattande reflektioner – elever som aktörer i de institutionella ordningarna.....	177
KAPITEL 9. SKOLANS OCH ELEVERNAS ANSPRÅK PÅ VARANDRA	181
Överensstämmande anspråk.....	182
Anspråk på det som erbjuds och ges	183
Diskrepanser i anspråk	184
Anspråk på något mer	185
Anspråk på något annat.....	186
Anspråk på något som ännu inte finns	187
Sammanfattande reflektioner – ömsesidighet och diskrepanser i anspråk	190
KAPITEL 10. POSITIONERINGSPROCESSER PÅ PROGRAMMEN	193
Positioneringsprocesser för de tre programmets elever	193
"Jag tyckte från början att jag sätter inte min fot här"	194
Delvis godkänd, anpassad och klar för ett nationellt program.....	197
"Hur stavas lavemang?".....	199
"Det är löning på torsdag den tjugofemte"	204
En elev som är vårdpersonal.....	206
"Kan vi inte få se en film om verb?"	208
"Men det kan vi ändå"	211
På väg mot vetenskapen med matematik och datorer som verktyg.....	212
Sammanfattande reflektioner – positioneringsprocesser i tid och regionaliserade rum	215
Differentierande processer	215

Betydelsen av regionalisering för institutionellt identitetsskapande	218
KAPITEL 11. POSITIONERINGSPROCESSER I RELATION TILL KÖN, SOCIAL BAKGRUND OCH ETNICITET	221
Betydelsen av kön.....	221
Traditionellt uttryckta förställningar och grupperingar av kön.....	222
”Inte kortkort och inte uringat, se snygg och prydlig ut”	225
Grupperingar av det underrepresenterade könet	227
Elevernas sociala bakgrund och framtid	228
Utbildning, arbete och ekonomi	229
”Typ underklassen går där”	231
Etnicitet som språkliga svårigheter och erfarenhetsmässiga möjligheter	233
Uttryck för tillkortakommanden och svårigheter	233
Erfarenheter och språk som kan användas i skolan	234
Hänvisningar till hemmiljöns inverkan	235
Sammanfattande reflektioner – institutionellt identitetsskapande och betydelsen av kön, social bakgrund och etnicitet	235
KAPITEL 12. INSTITUTIONELLA ELEVIDENTITETER	241
De efterfrågade	242
De delvis tillhörande.....	244
De kanske lämpade	247
Sammanfattande reflektioner – signifikans, dominering och legitimering vid institutionellt identitetsskapande	249
 DEL IV. DISKUSSION	
KAPITEL 13. MÖJLIGHETER OCH BEGRÄNSNINGAR VID INSTITUTIONELLT IDENTITETSSKAPANDE.....	257
Kunskapandets metoder	258
Differentiering till skilda positioner	260
Anpassning och motstånd.....	264
Värdet av pedagogisk forskning.....	268
SUMMARY	271
REFERENSER	285
BILAGA A – E	

Förord

Nu när det är dags att sätta punkt för avhandlingsarbetet kommer jag att tänka på följande meningar: ”Beroendet av andra människor, inte friheten från dem, är vad som gör oss till människor. Beroendet av och tacksamheten mot andra människor” (Rosenberg, 2003, s. 13). Jag vill instämma i dessa kloka ord genom att nedan nämna några som haft stor betydelse för mig.

Inledningsvis vill jag rikta ett stort och ödmjukt tack till alla de elever, lärare och övrig skolpersonal som jag haft förmånen att möta under studiens fältarbete. Utan er hade jag inte kunnat genomföra denna studie. Jag är imponerad av att ni på olika sätt försöker hantera de svårigheter ni ställs inför i utbildningssystemet. Ni har generöst bjudit på er själva och delat med er av tid, erfarenhet och kunskap. Detta har ni gjort utan att få särskilt mycket tillbaka av mig. I textens analyser har era olika personligheter, ert engagemang och er humor inte fått det utrymme det har i mitt minne.

Högskolan i Skövde har finansierat min forskarutbildning vilket bidragit till en stor trygghet för mig och här finns det också många jag vill nämna:

Johan Almer och Mattias Strand, tidigare prefekt respektive prefekt vid Institutionen för kommunikation och information som båda varit ett gott stöd. Mina glada arbetskamrater i F-huset för intresserade frågor, uppmuntrande tillrop och konkret hjälp i olika former. De som läst och bidragit med värdefulla synpunkter på mina texter vilka är Erik Andersson, Gerd Gustafsson (som jag även har förmån att dela arbetsrum med), Susanne Gustavsson (vilken också tålmodigt svarat på mina många frågor), Susanne Klaar och Astrid Ottoson. Magisterstudenter och doktorandgruppen i pedagogik som under ledning av Ulla Runesson diskuterat mina olika textavsnitt. Kennert Orlenius som även i den akademiska vardagen ”lever med etiken i sitt hjärta”. Personalen vid biblioteket som snabbt och effektivt bistått med hjälp och Vera Lindroos för översättningsarbete. Tack alla!

Hemvisten för min forskarutbildning har varit vid Göteborgs universitet på Institutionen för pedagogik och didaktik. Där finns flera som har del i den både lärorika och roliga tiden på forskarutbildningen. Marianne Andersson, vars vänliga effektivitet är känd och uppskattad bland oss doktorander. Lisbetth Söderberg som hjälpte mig vid utformningen av avhandlingens slutliga layout. Under såväl avhandlingsarbete som kurser, har jag också mött många doktorander och kursledare som i hög grad bidragit till min egen kunskapsutveckling. Jag vill här särskilt nämna Elisabet Öhrn, som också var en konstruktiv diskutant på mitt slutseminarium. Tack alla!

Under avhandlingsarbetet har jag haft förmånen att omges av fyra sinsemellan mycket olika handledare. Birgit Lendals Rosendahl, vars skarpa frågor inledningsvis fick mig att reflektera över mina egna förgivettaganden. Dennis Beach, som generöst delat med sig av sin kunskap inom etnografi och vars omedelbara (och kärnfulla) respons jag har haft stor hjälp av. Inga Wernersson, med god förmåga att snabbt sätta fokus på väsentligheter och som skoningslöst (men med "glimten i ögat") genomskådar innehåll som saknar substans. Många tack Birgit, Dennis och Inga! Ett innerligt tack vill jag rikta till min huvudhandledare Bengt Persson, som följt mig genom hela forskarutbildningen. Jag uppskattar särskilt din tålmodiga läsning av mina många texter och din noggrannhet med det skrivna ordet. Som handledare har du under alla år haft en prestigelös och konsekvent hållning som innefattat respekt för mina växande kunskaper inom forskning. Tack Bengt!

Goda vänner och släktingar är oundgängliga i livet och några av dem vill jag här särskilt uppmärksamma och tacka. En av dem är Kristina Ramberg som engagerat bistått med sina kunskaper i det engelska språket. Min syster, Maria Andersson, har förtroendefullt stöttat mig under avhandlingsarbetets alla år. Lisa Andersson, min systerdotter, har med skarp blick läst korrektur och även bidragit med insiktsfulla kommentarer på avhandlingens innehåll. Jag vill också tacka mina kloka föräldrar, Sven och Märta Olsson, som alltid uppmuntrade mig att studera vidare – kanske för att ni aldrig själva fick den möjligheten. Därför tillägnas denna avhandling just er två.

Avslutningsvis några ord till min make och våra två tonårssöner, som är de vars vardag jag påverkat allra mest under de senaste åren. Tack Martin och Daniel för att ni finns och fyller vårt hem och vår vardag med skratt, många vänner, ständig efterfrågan på god mat, hög musik, World of Warcraft och mängder av idrottsaktiviteter. Det visar på, att det i livet inryms många olika värden. Till sist... ett alldeles speciellt tack till min make. Just i år har vi varit tillsammans i 30 år och ditt stillsamma stöd förefaller oändligt och erbjuder mig alltid med generös självklarhet. Det finns mycket mer att tillägga, men det får stanna mellan oss två. Tack Ulf!

Mariestad en solig morgon i juni 2009

Monica Johansson

DEL I
UTGÅNGSPUNKTER

KAPITEL 1

INLEDNING

Den svenska gymnasieskolan befinner sig som utbildningsinstitution i skärningspunkten mellan den obligatoriska skolan, högskolan och arbetslivet. Möjligen är det en av orsakerna till att dess uppdrag, form och innehåll under lång tid varit föremål för diskussion och intresse. Diskussioner som berört gymnasieskolan har förts från olika perspektiv och på olika arenor. Ibland är det till exempel politiska debatter och utredningar på nationell nivå och ibland förs diskussionen lokalt av eleverna och lärarna själva. Ur vetenskapligt perspektiv, har skolformen däremot inte blivit föremål för särskilt mycket uppmärksamhet och forskning. Det är en av orsakerna till att detta är en avhandling som studerar svensk gymnasieskola. I avhandlingen studeras gymnasieskolan som pedagogisk institution, vilket syftar på dess målinriktade formella utbildningsverksamhet. Avhandlingens perspektiv riktas mot hur gymnasieskolan hanterar sitt komplicerade och svårtolkade uppdrag som ”en skola för alla” (se t.ex. Skolverket, 2007). Denna fråga kan också hänföras till den ständigt återkommande diskussionen om differentiering inom det svenska skolsystemet vilken exempelvis Lundahl (2008) benämner som ”den primära stridsfrågan i svensk utbildningspolitik” (s. 44). I avhandlingen granskas hur intentionen och uppdraget ”en gymnasieskola för alla” kan förstås och hur detta på olika sätt blir synligt och framträder i gymnasieskolans sociala praktik. Avhandlingen utgår från frågor om hur det som sker i gymnasieskolans vardag, kan bidra till att skapa och utveckla elevers identitet men också, hur dessa processer och elevidentiteter kan förstås i relation till gymnasieskolans verksamhet. I denna etnografiska studie har elevgrupper på olika program i en kommunal gymnasieskola följts över tre läsår. Avhandlingen skildrar sammantaget hur elevidentiteter utvecklas från gruppernas första dag på gymnasieskolan och fram till det att eleverna avslutar sina studier där.

Den sista dagen på gymnasiet benämns ofta med att eleverna ”tar studenten”. Detta är i många svenska gymnasieskolor en uppmärksam och högtidlig tradition som utformas på lite olika sätt. Ofta brukar de elever som slutar sina gymnasiestudier högljutt sjunga ”Studentsången” den sång som kommit att

förknippas med avslutningen av gymnasieåren. Sången slutar med att strofen: ”Där de härliga lagrarna gro” sjungs två gånger varpå de vita studentmössorna under hurrarop kastas mot himlen. Studenterna brukar också under firandet ingå i olika slags parader och gå eller åka under banderoller, som de egenhändigt formulerat och textat. ”Idag är vi i alla fall i tid!” och ”Bäst på fest – värst på test!” är några exempel på formuleringar jag noterat på sådana banderoller. Exemplet är tidsmässigt hämtade från gymnasieskolans avslutande del, då eleverna tillbringat tre år i gymnasieskolan och kan sägas vara väl förtrogna med denna verksamhet. Valet till gymnasieskolan är dock centralt för eleverna även i tidigare skolform, då gymnasiestudier aktualiseras under grundskolans senare år. Inför starten av gymnasieutbildning har jag själv hört uttalanden som pekar på, att gymnasieskolan redan innan eleverna ens börjat där har betydelse för deras identitetsskapande. Följande minnesvärda kommentar från Tobias, en tidigare elev på ett individuellt program (IV) där jag själv arbetade som lärare, får utgöra ett exempel på gymnasieskolans betydelse för elevers identitet:

Först ville jag inte börja på IV. Jag trodde att det bara var puckon och värstingar som gick där. Nu vet jag ju att det inte är så... de flesta är ju precis som jag (Tobias, 1998).

Hur kan de olika uttrycken på banderollerna ovan och Tobias kommentar förstås, om de sätts i ett vidare sammanhang? Om vi vid utveckling av elevidentiteter, inte endast utgår från eleverna som individer och grupper utan också relaterar detta till handlingar i skolan och till utbildningssystemet som helhet. Omvänt kan vi också relatera utbildningssystemet till det som händer i skolvardagen och dess betydelse för elevers identitetsskapande. I studien har denna förståelse valts som en central teoretisk utgångspunkt, då handlingar och sociala system betraktas som sammanflätade med och återskapande av varandra (Giddens, 1984). Mot bakgrund av de förändringar den svenska gymnasieskolan genomgått under de senaste åren, väcktes mina frågor om hur exempelvis budskapet på banderollerna och Tobias kommentar kan förstås ur ett övergripande samhällsperspektiv och i relation till gymnasieskolan som en arena för ungdomars identitetsskapande. Exemplet med banderollerna och kommentaren är hämtade från de inledande och avslutande momenten av elevers möte med gymnasieskolan, men vad har hänt under åren mellan starten och avslutningen? Vilka processer inom gymnasieskolan, bidrar till att skapa och utveckla olika elevidentiteter?

I studien har jag valt att använda mig av det sammansatta huvudbegreppet institutionell identitet. Detta begrepp kommer att introduceras och förklaras närmare i den kommande avhandlingstexten (se kapitel fyra). Kortfattat uttryckt handlar dock institutionell identitet om att aktörer i olika institutioners verksamhet omfattas av specifika identiteter (Jenkins, 2004). Dessa identiteter blir också en del av och bygger upp institutionens identitet, vilket får betydelse både för institutionen och för dess aktörer. För skolan som institution är det två identiteter som framstår som mycket centrala nämligen elever och lärare. I denna studie är fokus på elevidentitet inom skolan som institution och hur elevidentiteter där utvecklas och skapas. Även om avhandlingen främst har fokus på elevidentitet och eleverna som grupp, så innebär det inte, att lärare eller skolans övriga personal är oviktiga eller osynliga. Både elever och lärare betraktas i studien därvidlag som en del av skolan som institution och som aktörer i verksamheten. Det är dock eleverna, och inte lärarna, som är denna studies primära subjekt.

Jag finner det mycket angeläget och aktuellt att utveckla kunskap om gymnasieskolans sociala praktik och de elevidentiteter som där skapas. Gymnasieskolan är sedan länge en skolform som nästan alla grundskolans elever börjar i, men långt ifrån alla fullföljer (se t.ex. Svensson, 2008). Ungdomars erfarenhet av gymnasieskolan kan numera därför beskrivas som allmän, men det som sker i gymnasieskolans vardag är mindre beforskat.

Avhandlingens disposition

Avhandlingen är strukturerad i fyra delar som i tur och ordning behandlar studiens utgångspunkter, metod, resultat och diskussion. Dessa fyra delar innehåller avhandlingens tretton kapitel.

Första delen är denna och här presenteras studiens bakgrund och utgångspunkter i fyra olika kapitel. I det första kapitlet introduceras studien och avhandlingens disposition redovisas. Kapitel två är en bakgrundsbeskrivning där gymnasieskolans uppdrag och utveckling kort redovisas. I det tredje kapitlet redovisas tidigare forskning som berör identitetsskapande i skolan och i kapitel fyra redogörs för studiens teoretiska utgångspunkter och centrala begrepp.

Avhandlingens andra del har främst en inriktning på metod och det femte kapitlet inleds med studiens syfte och forskningsfrågor. Vidare i kapitlet

behandlas sedan studiens design och aspekter som på olika sätt kan relateras till studiens metod. I det sjätte kapitlet introduceras studiens miljö och aktörer och det utgör därmed ett övergångskapitel mellan metod- och resultatdel.

I avhandlingens tredje del redovisas i sex kapitel studiens resultat. Strukturen i dessa kapitel utgår från beskrivning och analys av institutionellt identitetsskapande som process. En beskrivning av analysförfarandet och hur det successivt utvecklats under studiens gång finns specifikt redovisat i kapitel fem. I det första, mer introducerande resultatkapitlet (sju) riktas fokus mot studiens skola som institution och de regler och resurser som där blir synliga som strukturerande för identitetsskapande. Detta beskrivs och analyseras som skolans institutionella ordningar, vilket då syftar på skolan som socialt system. I kapitel åtta riktas sedan specifikt uppmärksamheten mot eleverna som aktörer i institutionen och hur deras handlingar kommer till uttryck i skolan. Det nionde kapitlet väver sedan samman de två tidigare kapitlen om skolan som institution och eleverna som aktörer vilket analyseras som skolans och elevernas anspråk på varandra. Sedan följer i kapitel tio och elva en beskrivning och analys av positioneringsprocesser och tillgängligheten till positioner för eleverna på de olika gymnasieprogrammen. I kapitel tio redogörs för förändringar över tid för studiens olika elevgrupper och här uppmärksammas också särskilt stöd. I det elfte kapitlet redovisas sedan mer explicit relationen mellan institutionellt identitetsskapande och elevers kön, sociala bakgrund och etnicitet. Kapitel tolv är det sista resultatkapitlet och här fokuseras på studiens olika elevidentiteter.

Fjärde delen utgör avhandlingens diskussionsdel och innehåller avhandlingens trettonde kapitel. I detta avslutande kapitel diskuteras studiens resultat som en helhet, då alla resultatkapitel avslutas med en specifik diskussion av det som behandlats i respektive kapitel.

KAPITEL 2

GYMNASIESKOLANS UPPDRAG OCH UTVECKLING

Gymnasieskolan är en skolform vars syfte, innehåll och organisation varit föremål för många och långdragna politiska diskussioner och utredningar. För att kontextualisera föreliggande studies sociala praktik redovisas i detta kapitel en kort genomgång av några utredningar och policydokument som berört gymnasieskolan under de senaste 50 åren och bidragit till skolformens förändring. I kapitlet presenteras också en översiktlig internationell utblick där liknade skolformer i andra länder relateras till den svenska gymnasieskolan. Kapitlet avslutas med en sammanfattande reflektion där denna studies inriktning och perspektiv kommenteras.

Den kommande genomgången gör inte anspråk på att fullständigt beskriva gymnasieskolans bakgrund, utveckling och uppdrag. Istället fokuserar genomgången på sådant som kan bidra med förståelse för hur det som berör gymnasieskolans uppdrag som ”en skola för alla” kan tolkas och hur skolformen förändrats över tid. Utgångspunkten i genomgången är främst statliga utredningar, propositioner och styrdokument som berör svensk gymnasieskola från 1960-talet och fram till idag. I kapitlet hänvisas också till material från Skolverket, den dåvarande Myndigheten för skolutveckling och till några specifika studier inom området.

Gymnasieskolans uppdrag som ”en skola för alla”

Den svenska gymnasieskolans har under en relativt kort tidsperiod utvecklats från att ha varit en utpräglad tillvals- och urvalsskola, till att ha blivit en skolform som visserligen är frivillig, men i praktiken obligatorisk. I samband med implementeringen av Läroplanen för de frivilliga skolformerna (Lpf 94) var det en stark betoning på att gymnasieskolan skulle bli en skola för alla ungdomar (Skolverket, 2007). Detta uppdrag blev sammantaget svårare att genomföra än som var planerat. Även om cirka 98 procent av grundskolans elever idag

fortsätter till gymnasiet är det endast mellan 65 – 75 procent¹ som går ut gymnasieskolan med godkända betyg från ett nationellt eller specialutformat program. Bland de elevgrupper som inte avslutar gymnasieskolan med godkända betyg, finns en tydlig överrepresentation av elever där föräldrar har låg utbildningsnivå och/eller invandrarbakgrund (SOU 2000:39; SOU 2008:27; Svensson, 2008). Om eleverna inte har uppnått betyget G i engelska, matematik, svenska/svenska som andraspråk enligt grundskolans mål, är de i nuläget inte behöriga att börja på något av de 17 nationella gymnasieprogrammen. De är istället hänvisade till gymnasieskolans individuella program, som är tänkt att ha en huvudsakligen kompensatorisk kunskapsfunktion (Skolverket, 2000). Att detta har varit och fortfarande är problematiskt får följande citat belysa:

Det torde ha framgått att det individuella programmet betingas av den nya gymnasiereformen, men att det även är ett resultat av en inbyggd historisk segregationstendens i svensk gymnasieskola. Såväl kvalitativa som kvantitativa studier tyder på att det individuella programmet inte ger de kompensatoriska effekter som åsyftas utan snarare bidrar till att marginalisera gymnasieskolans svagaste grupper (SOU 2000:39, s. 33).

I den ovan refererade utredningen fastslås vidare, att den svenska gymnasieskolan fortfarande är segregerande, eftersom de programval eleverna gör i hög grad följer föräldrarnas utbildningsbakgrund. Fortfarande rekryterar exempelvis det naturvetenskapliga programmet flest elever från hem där föräldrar är högutbildade (Broady & Börjesson, 2005). Härnqvist (1978) konstaterade redan för trettio år sedan att forskningen fortsätter att redovisa dessa resultat:

The present situation in research gives the impression that there is too much repetition of findings which have been established over and over again (Härnqvist, 1978, s. 53).

Differentiering i relation till social bakgrund, kan alltså sedan länge anses som väldokumenterad inom forskning om gymnasieskolan. Nilsson Lindström (1998) menar att gymnasieskolan kan liknas vid en modernare variant av det tidigare parallella skolsystemet där elever också var uppdelade efter kön i pojk- och flickskolor. I den nutida strukturen för gymnasieskolan framstår detta, enligt min uppfattning, som problematiskt och svårt att förändra. De olika programmen är i

¹ Beroende på hur betyg räknas i relation till avklarade poäng.

hög grad traditionellt strukturerade utifrån de förväntade krav som ställs inför vidare studier och arbetsliv.

I de följande avsnitten ska gymnasieskolans utveckling över tid närmare beskrivas, men först diskuteras kort gymnasieskolans syften.

Gymnasieskolans skilda syften

Gymnasieskolan har, som tidigare nämnts, varit föremål för flera statliga utredningar och organisatoriska förändringar. Wallin (1997) menar att gymnasieskolan kan härledas till tre skilda syften: ”att ge (allmän) bildning, att förbereda för högre studier och att lägga en grund för verksamhet i ett yrke” (s. 16). Han skriver vidare att dessa olika syften vid olika tidpunkter och i olika utredningar balanserats på olika sätt. Ett annat perspektiv som sätter fokus på dessa syften är enligt Wallin, att gymnasieskolan numera kan beskrivas som en skola för alla, då den ska möta alla ungdomar. Lunds (2006) ord kan därför användas som sammanfattning på gymnasieskolans uppdrag:

Var vi än börjar i historien finner vi att gymnasieutbildning handlar om hur relationerna mellan en ”för alla” gemensam medborgarbildning – förberedelse för högre studier – och yrkesförberedelse hänger ihop (Lund, 2006, s. 58).

Wallin (1997) skriver att: ”Varje reform av skolan är ett barn av sin tid” (s. 15) och utredningarna och förslagen nedan, menar jag, ska förstås i relation till den tid då de tillkom.

1960-talets utredningar och Lgy 70

Utredningarna i början och mitten av 1960-talet berörde det dåvarande gymnasiet (SOU 1963:42), fackskolan (SOU 1963:50) och i en senare utredningar även yrkesutbildning (se t.ex. SOU 1966:3). I dessa utredningar kom skolformernas bredare demokratiska uppdrag alltmera att fokuseras, men också samhällets ökade behov av utbildad arbetskraft. Utredningarna ovan behöver också förstås i relation till förändringen av grundskolan under 1960-talet. Genom dess läroplaner från 1962 och 1969 infördes en mera sammanhållen skolform för alla barn i Sverige. Det var från denna gemensamma grundskola som gymnasieelever skulle rekryteras och på så sätt kan skolformerna beskrivas som alltmera beroende av varandra. I utredningarna om gymnasiet och fackskolan lades grunden till 1965 års gymnasium som bidrog till att gymnasiet och fackskolan till viss del närmades varandra. De något senare utredningarna om

yrkesutbildningen var mycket radikala (Hultqvist, 2001), då de föreslog en sammanslagning mellan de tre skolformerna. Detta förslag fick under 1960-talet föga gehör. Trots det omfattande utredningsarbetet ovan, skedde inga större förändringar i direkt anslutning till utredningarna. Ungdomsutbildningen var under många år fortfarande uppdelad på olika skolformer beroende på utbildningsinriktning. Genom ett riksdagsbeslut 1968 (Prop. 1968:140) infördes en gemensam läroplan och skolform för de tidigare tre skolformerna gymnasium, fackskola och yrkesskola². Det är här intressant att notera att namnet som gavs till den nya skolformen hämtades från det tidigare teoretiskt inriktade gymnasiet med tillägget skola. Jag har inte funnit att namnet i sig var föremål för någon diskussion eller debatt³.

Den gymnasieskola som startade under 1970-talet har ibland beskrivits och tolkats som starten till en gemensam gymnasieskola för alla ungdomar. I praktiken handlade det dock om en organisatoriskt gemensam gymnasieskola som fortfarande var differentierad. Gymnasieutbildningen var uppdelad på närmare trettio två-, tre- och fyraåriga linjer med olika inriktningar. Linjerna var specifikt förberedande för ett yrke eller mer teoretiskt inriktade. Inom denna gymnasieskola rymdes också ett stort antal kortare specialkurser av olika slag (SOU 1986:2).

Utredningsarbete och försök under 1980-talet

Endast några år efter Lgy 70 så tillsattes en ny utredning och i direktiven ingick då frågan om hur den sociala snedrekryteringen till gymnasieskolan skulle hanteras (Lund, 2006). 1981 presenterades ett förslag (SOU 1981:96) som inte genomfördes, men som istället, enligt Hultqvist (2001) kom att påverka den gymnasiereform som genomfördes i början av 1990-talet. Resultatet av utredningen 1981 blev dock viss försöksverksamhet. Arbetsgrupper för översyner av den gymnasiala utbildningen tillsattes och i ett betänkande (SOU

² I *Pedagogisk Uppslagsbok* (Läraryrket, 1996) står det under ordet gymnasieskola inledningsvis följande:

gymnasieskola, icke-obligatorisk skolform för elever som fullgjort grundskolan. Gymnasieskolan tillkom genom en serie riksdagsbeslut 1964-71 om en revidering och sammanläggning av det tidigare gymnasiet, den då på försök införda tvååriga fackskolan och den genom riksdagsbeslut 1966 klart förstärkta kommunala yrkesskolan (Läraryrket, 1996, s. 226).

³ Ordet gymnasium förklaras (Norstedts, 2000) med "högre avdelning av läroverket" (s. 155) och betyder i grekiskan ursprungligen idrottsplats. Ordet skola förklaras i referensen ovan vidare som "vila och underhållning i andliga sysselsättningar" (s. 400).

1986:2) finns ett kapitel med rubriken *En gymnasieskola för alla*. I kapitlet redovisas olika åtgärder som skulle bidra till denna utveckling och sammanfattningsvis kan de beskrivas med att skolformen skulle bli mera flexibel. Utgångspunkten i kapitlet är proposition 1983/84:116 som uttrycker att gymnasieskolan skall vara en skola för alla som lämnar grundskolan. I förslaget diskuteras särskilt en elevgrupp som en nyckelgrupp i en ”gymnasieskola för alla”. Det är elever som är lågt motiverade eller upplever svårigheter med studierna. ”Denna är nämligen en nyckelgrupp i arbetet med att skapa en gymnasieskola för alla elever” (SOU 1986:2, s. 164).

Gymnasiereformer under 1990-talet

Under 1990-talet genomfördes i alla skolformer förändringar mot en mål- och resultatstyrd skola (Prop. 1990/91:18). För gymnasieskolans del har också en ökad marknadsanpassning blivit tydligt framträdande. En utveckling där gymnasieskolor lyder under andra huvudmän än kommuner har startats. Konkurrensen om eleverna har ökat och gymnasieskolornas marknadsförning blivit allt kraftfullare. Dessutom har lokala gymnasieskolors praktik framträtt allt tydligare genom exempelvis specialutformade program vilket påverkat elevers val till gymnasieskolan (Lund, 2006; Sandell, 2007).

Genom propositionen *Växa med kunskaper* (Prop. 1990/91:85) drogs riktlinjerna upp för dagens gymnasieskola. Under början av 1990-talet infördes successivt Lpf 94 och det är i huvudsak den som anger riktningen för dagens gymnasieskola. I korthet innebar förändringarna att tidigare linjer och specialkurser ersattes med 16 treåriga nationella program och ett individuellt program. Senare tillkom också specialutformat program och teknikprogrammet, som då blev det 17:e programmet. På alla de nationella programmen ingår gemensamma kärnämnen/kurser som ska leda till grundläggande högskolebehörighet. De olika programmen har även ämnen/kurser som är specifika och ger det dess karaktär, vilket också uttrycks i formulerade program mål. Enligt gymnasieförordningen (SFS, 1992: 394) ska en fullständig gymnasieutbildning på ett nationellt eller specialutformat program omfatta 2500 poäng. Det finns för varje nationellt program häften utgivna av Skolverket, där program mål, kursplaner, betygskriterier och kommentarer till dessa finns samlade. En närmare redogörelse för de tre program som ingår i denna studie presenteras i kapitel sex. Nedan har jag dock valt att specifikt kommentera det individuella programmet då detta program skiljer sig markant från de nationella programmen och har varit föremål för många politiska diskussioner.

Individuella programmet

Individuella programmet har en historia som inte låter sig beskrivas särskilt enkelt och därför görs här en mer omfattande redovisning. Det individuella programmet är också det program som emellanåt beskrivs som det program, som skulle göra en gymnasieskola för alla möjlig (Myndigheten för skolutveckling, 2006).

Programmet har delvis sin bakgrund i det kommunala uppföljningsansvar som gällde fram till 1992 vilket innebar att kommuner hade ansvar för att ungdomar upp till 20 år hade sysselsättning. Detta övergick efter 1992 till gymnasieskolorna, då det individuella programmet tillkom (Skolverket, 2007). När inträdeskraven till gymnasieskolan ändrades 1998 och angav krav på betyget G i engelska, matematik och svenska/svenska som andraspråk från grundskolan kom detta att påverka det individuella programmet. Syftet med programmet blev då huvudsakligen kompensatoriskt och målet, att eleverna skulle bli behöriga till ett nationellt program, kom allt mera i fokus (Myndigheten för skolutveckling, 2006). De ändrade inträdeskraven innebar också en ökning av antalet elever på programmet från 5 till 8 procent av de elever som avslutat grundskolan. Sedan dess har elevantalet 7 procent varit relativt stabil (Myndigheten för skolutveckling, 2006; Skolverket, 2007). År 2006 skärptes lagstiftningen då även det individuella programmets elever fick rätt till studier på heltid, vilket övriga elever på gymnasiet haft sedan länge. Statliga medel till kvalitetshöjningar utgick också till kommunerna i samband med dessa förändringar (Skolverket, 2007).

Det individuella programmet saknar program mål och det är elevens individuella studieplan som anger den ram som ska styra utbildningen. Det finns dock ett programhäfte, *IV 2000:21* (Skolverket, 2000), som i sitt utförande påminner om de nationella programmets. Häftet för IV har dock en annan karaktär på sitt innehåll. Istället för program mål och kursplaner, finns grundskolans kursplaner för engelska, matematik och svenska som bilagor. Erfarenheter från arbetet på programmet redovisas och ett avsnitt är också skrivet av forskaren Elisabeth Hultqvist. Utvecklingen av det individuella programmet har varit föremål för flera olika insatser, där ett av de senaste exemplen är ett stödmaterial utgivet av Myndigheten för skolutveckling (2006)⁴. Materialet har fått namnet *Kvalitet inom*

⁴ På materialets framsida är det en bild av maskrosor som växer i en springa mellan cementplattor vilket kan inbjuda till olika tolkningar av synen på det individuella programmet.

IV – hela skolans ansvar och där finns ett kapitel som heter *En gymnasieskola för alla?* och inledningsvis kan följande läsas:

Sedan 1970-talet har tanken att gymnasieskolan ska vara till för alla slagit rot i svensk utbildningspolitik. IV har tillkommit för att den ambitionen ska bli verklighet. IV:s historia och förhistoria är således historien om hur uttrycket ”en skola för alla” har tolkats (Myndigheten för skolutveckling, 2006, s. 11).

Några sidor längre fram konstateras följande: ”Verkligheten har visat att gymnasieskolan – trots IV – inte är till för alla” (s. 13). Jag tolkar detta som att Myndigheten för skolutveckling vill påvisa att det finns en diskrepans mellan politisk retorik och faktiska förhållanden.

Gymnasieskolans fortsatta utveckling

Gymnasieskolan har fortsatt att utredas. I slutbetänkandet *Den nya gymnasieskolan – problem och möjligheter* (SOU 1997:107) redovisar en parlamentarisk kommitté sina slutsatser. Av dessa framgår att det finns svårigheter i gymnasieskolan som inte kunnat hanteras på ett tillfredställande sätt. Några av dem beskrivs enligt följande:

De två kulturerna i gymnasieskolan, yrkeskulturen och den akademiska kulturen, märks fortfarande i gymnasieskolan, t.ex. i lokaldispositioner, i tjänstefördelningar, i samarbetsformer m.m. I extrema fall märks de också i enskilda lärares inställning till elever på olika program. En av ambitionerna med förändringarna av gymnasieskolan har varit att de socialt betingade skillnaderna mellan olika utbildningar skulle minska. Det finns nu tvärtom tecken på att de sociala skillnaderna ökar (SOU 1997:107, s. 10).

Gymnasieskolan fungerade alltså inte tillfredställande och 2002 kom gymnasiekommitténs betänkande *Åtta vägar till kunskap – ny struktur för gymnasieskolan* (SOU 2002:120). Detta betänkande resulterade dock endast i ett förslag med elva steg till en förändrad gymnasieskola (Prop. 2003/04: 140) och denna proposition antogs av riksdagen utan ändringar. En strukturell översyn var under 2006 också påbörjad (benämnd som GY 07) i enlighet med dessa steg. Arbetet avbröts hastigt vid regeringsskiftet hösten 2006. En ny gymnasieutredning tillsattes skyndsamt och ett förslag till en ny gymnasieskola *Framtidsvägen – en reformerad gymnasieskola* (SOU 2008:27) presenterades i mars 2008, efter en förhållandevis kort utredningstid av ensamutredaren Anita Ferm.

Kommittédirektiven till utredningen (Dir. 2007:8; 2007:143) omfattade att föreslå en ny struktur för svensk gymnasieskola med ett särskilt fokus på yrkesutbildningen. Uppdraget utgick från principen att gymnasieskolan skulle vara en frivillig skolform som bygger vidare på grundskolans kunskaper. I förslaget har utredaren haft att utgå från gällande läroplan och lagstiftning. Eleverna ska enligt direktiven till utredningen ges möjlighet att välja gymnasieutbildning efter ”fallenhet och intresse” (Dir. 2007:8, s. 1). Förslaget innehåller i korthet följande:

Totalt inrättas 19 treåriga gymnasieprogram där 14 av programmen är yrkesinriktade och fem högskoleförberedande. För inträde till programmen föreslås krav på varierat antal godkända ämnen från grundskolan, men antalet ökar i jämförelse med dagens tre ämnen. Alla de föreslagna programmen leder inte till grundläggande högskolebehörighet, även om det ska finnas möjlighet att läsa till detta på alla program. Det individuella programmet ska enligt förslaget läggas ner, eftersom det inte anses svara upp mot de behov och den bakgrund som eleverna på detta program beskrivs ha. Istället för detta program föreslås tre lösningar som delvis kan vara samverkande. Den första är att grundskolan ska ansvara för ett preparandår för de elever som bedöms ha möjlighet att bli godkända i de ämnen som behövs för vidare gymnasiestudier. Utredaren betonar att detta är grundskolans ansvar och i linje med hur majoriteten av de nordiska länderna har valt att göra. Det andra förslaget är ett individuellt alternativ:

För de elever som inte bedöms klara av att bli behöriga till ett nationellt program inom ett år eller är i behov av särskilt stöd föreslår jag att kommunen erbjuder utbildning inom ett individuellt alternativ (SOU 2008:27, s. 44).

Ett exempel på en grupp som bedöms behöva ett sådant alternativ är, enligt utredningen, elever med neuropsykiatriska diagnoser. Inom detta alternativ föreslår utredaren också att insatser kan behöva vara av både social och pedagogisk karaktär. Den tredje lösningen, programintroduktion, är ett alternativ för elever som har utländsk bakgrund och snabbt behöver lära sig svenska och få sina kunskaper validerade. Utöver dessa alternativ föreslår utredaren att den nuvarande gränsen för reducering av program tas bort. Istället kan gymnasietiden förlängas eller studier på gymnasial vuxenutbildning bli aktuell.

I ett temanummer av *Utbildning och demokrati* (2008) har fokus i artiklarna varit på vilka ambitioner som kan utläsas från förslaget ovan. Genomgående betonas att det förefaller tveksamt om den nya gymnasieskolan kan vara en möjlig

framtidsväg för alla elever. Snarare befaras en alltmera uppdelad och differentierande skolform samtidigt som gymnasieskolan, paradoxalt nog, förväntas motverka effekter av elevers sociala bakgrund. I analyserna av det nya förslaget noterar dock flera författare, att detta inte är framträdande i förslaget och heller inte i direktiven till utredningen.

Liknande skolformer i ett internationellt perspektiv

Utvecklingen som beskrivits ovan kan jämföras med hur andra länder organiserar sin gymnasieutbildning varvid både likheter och skillnader framträder. Generellt finns inom EU en riktning mot en önskad högre utbildningsnivå för befolkningen (SOU 2008:27). I detta avsnitt ska en kortfattad överblick av liknande skolformer i andra länder göras.

I ett internationellt perspektiv presenterar Olofsson (2005) tre olika modeller för gymnasieutbildning vilka i stora drag också kan kopplas till och exemplifieras med några olika länder. Olofsson betonar dock att dessa modeller inte är statiska. Modellerna beskrivs med utgångspunkt i näringslivsanknuten, statligt reglerad och frivillig gymnasial utbildning. Fokus i framställningen är på yrkesutbildning, men också akademisk gymnasieutbildning berörs alltså i modellen.

Den näringslivsanknutna modellen är utmärkande för exempelvis Danmark och Tyskland. För yrkesutbildning utmärks den av bland annat hög standardisering och samarbete med företag (Olofsson, 2005). Tyskland har som helhet också ett skolsystem som redan från grundskolan är känt för att vara tidigt differentierat (LeTendre, Hofer & Shimizu, 2003). Danmarks yrkesutbildning är inte heller integrerad med det teoretiska och högskoleförberedande gymnasiet på liknade sätt som i Sverige (SOU 2008: 27). Nästa modell är beskriven som en statligt reglerad modell och här tas Sverige som exempel, men också Frankrike. I denna modell är både akademisk utbildning och yrkesutbildning styrd av offentlig verksamhet men olika partsintressen har visst inflytande. Denna modell utmärks också av en socialpolitisk anknytning Den sista modellen beskrivs som en frivillig modell inriktad på huvudsakligen generell utbildning där yrkesutbildning mera är en frivillig angelägenhet för enskilda företag. Exempel på länder där denna modell tillämpas är USA och till viss del Storbritannien (Olofsson, 2005).

Om vi avgränsar jämförelsen till några av de nordiska länderna är Norge och Sverige de länder som mest liknar varandra när det gäller en mer sammanhållen gymnasieutbildning (Arnesen & Lundahl, 2006). I Norge går alla ungdomar i en och samma skolform med treåriga studieförberedande program och tre- eller fyraåriga yrkesprogram. I Danmark och Finland är det däremot skilda skolformer för studieförberedande och yrkesförberedande program. Det finns inget alternativ som direkt motsvarar det svenska individuella programmet i varken Danmark, Finland eller Norge. I dessa länder är det i regel den avlämnande skolformen som ansvarar för att eleverna får möjlighet att inhämta godkända betyg, i de fall detta behövs för vidare studier (SOU 2008:27).

Sammanfattande reflektioner

Avslutningsvis kan återigen konstateras att gymnasieskolan periodvis varit föremål för många och långa utredningar och titeln på den tidigare citerade boken av Wallin (1997) *Gymnasieskolan i stöpsleven – då nu alltid* är fortfarande aktuell. Politiska diskussioner och debatt om gymnasieskolan har varit relativt frekvent förekommande i Sverige. Ett intressant politiskt utspel var när Morgan Johansson (2007), tidigare statsråd för socialdemokraterna, i en invit till folkpartiet vill samverka om en ny gymnasiereform med den borgerliga alliansen. Självkritiken från Johansson om gymnasieskolan är sammantaget hård. Johansson skriver att han tror, att gymnasiereformen från 1990-talets början var ett misstag. Särskilt kritisk är han till det individuella programmet som beskrivs mycket negativt i artikeln. Emellanåt har också forskare varit aktiva och tagit del i debatten. I en artikel riktar Lindblad (2003) skarp kritik mot gymnasieskolan och de då planerade förändringarna. Han argumenterar för att det finns en paradox och ett systematiskt fel i strukturen vilket bidrar till att gymnasieskolan leder till en ökad marginalisering för vissa grupper av ungdomar. Gymnasieskolan både kvalificerar och diskvalificerar ungdomar till framtida samhällsställningar trots, att dess syfte numera kan sägas vara normaliserande och inte som tidigare, särskiljande. Lindblad menar alltså att särskiljandet av ungdomar numera sker inom gymnasieskolans egen ram.

Gymnasieskolans förändring kan, i min tolkning, sammanfattningsvis beskrivas som en utveckling från en urvals- och tillvalsskola till en skolform som i praktiken har blivit obligatorisk även om den inte omfattas av skolplikten. När jag läser utredningarna och policydokument från de sista 50 åren, blir min slutsats att gymnasieskolans olika uppdrag och differentieringsfrågan framstår

som bestående över tid. Att gymnasieskolan har varit och fortfarande är socialt differentierande är uppenbarligen också svårt att förändra. Detta går på olika sätt som en röd tråd genom utredningarna ovan. Frågan om gymnasieskolans differentiering betonas dock, enligt min och flera andras uppfattning (jfr t.ex. Hjort Liedman & Liedman, 2008; Lundahl, 2008) däremot inte i *Framtidsvägen – en reformerad gymnasieskola* (SOU 2008:27). Denna fråga verkar heller inte, i samma utsträckning, ha varit centralt i de internationella exempel som redovisats i genomgången ovan. I den nya svenska utredningen nämns visserligen kön som en aspekt av jämställdhet inom gymnasieutbildning, men social bakgrund är så gott som osynlig. Etnicitet och funktionshinder beskrivs när de alternativ som ska ersätta det individuella programmet redovisas. Elevers fallenhet och intresse nämns däremot i samband med val till gymnasiet och detta problematiseras föga i relation exempelvis betydelsen av föräldrars utbildningsbakgrund. Mot bakgrund av genomgången i detta och föregående kapitel och i relation till en eventuellt ny gymnasieskola, finner jag det därför alltmera angeläget att rikta uppmärksamheten mot gymnasieskolans sociala praktik. I nästa kapitel görs en genomgång av tidigare forskning som på olika sätt belyser institutionellt identitetsskapande.

KAPITEL 3

TIDIGARE FORSKNING OM ELEVERS IDENTITETSSKAPANDE I SKOLAN

I denna studie har jag valt att studera institutionellt identitetsskapande med fokus på gymnasieelever. Forskningsgenomgången tar därför sina utgångspunkter i ett urval av forskning om skolan som institution, om elevidentitet och om relationen mellan dessa. I genomgången har lyfts fram det som jag anser vara av betydelse för studiens valda forskningsområde. Därför är det huvudsakligen forskning från det pedagogiska området som tas upp. Det finns i genomgången också redovisning av forskning från exempelvis socialantropologi och socialt arbete om det är områden av betydelse för min studie som belysts.

I genomgången är det främst forskning som berör utbildningsområdet för den aktuella åldersgruppen och skolformen som uppmärksammas. Det finns dock undantag där forskning om andra skolformer och åldersgrupper också redovisas. Aktuell forskning om svensk gymnasieskola har särskilt fokuserats, då det under de senaste åren skett en avsevärd ökning av främst avhandlingar om just denna skolform. Gymnasieskolan verkade tidigare ha hamnat i den pedagogiska forskningens skugga och orsakerna till detta är antagligen flera. Övergripande kan det, exempelvis förklaras med att de allmänpedagogiska frågorna enklare studeras i grundskolan eftersom det där inte sker en uppdelning till olika program enligt elevernas val. Dessa val följer ju också, som tidigare redovisats, i hög grad föräldrars utbildningsbakgrund och elevernas kön. Möjligen kan en ytterligare förklaring vara, att gymnasieskolan tidigare hade karaktären av en urvals- och tillvalsskola och att skolformen då inte var särskilt intressant för den pedagogiska forskningen. Oavsett orsaker, finns begränsad tidigare forskning om gymnasieskolan som helhet, men under de senaste åren har det alltså skett en viss ökning. Studier från grundskolan kan i vissa fall forskningsmässigt vara giltiga även för gymnasieskolan. Min uppfattning är emellertid, att viss försiktighet bör iakttas vid jämförelser, eftersom skolformerna till exempel har olika historia, tradition och former för elevgruppering och differentiering. Samtidigt anser jag att tidigare forskning och kunskapsutveckling inom grundskolans område bör relateras till utveckling och förändring inom

gymnasieskolans verksamhet, då skolformerna påverkar varandra. Dessutom är det numera, samma elever i de båda skolformerna. I forskningsgenomgången uppmärksammas i huvudsak slutsatserna från forskningen. Detta hör också ihop med mer eller mindre explicit teoretisk kunskapsutveckling och begreppsförståelse, men i kapitlet utvecklas inte detta i särskilt hög grad. De teoretiska utgångspunkter och begrepp som är aktuella i denna studie finns istället samlade i kapitel fyra och delvis också i kapitel fem.

Forskningsgenomgången struktureras i två huvudspår, som delvis överlappar varandra. Jag har huvudsakligen valt att placera redovisning av tidigare forskningsresultat i en del av genomgången. Det hade dock varit möjligt att splittra studiernas resultat för redovisning under olika avsnitt. Oftast har ett sådant tillvägagångssätt undvikits. Däremot gör jag successivt uppsummeringar av forskningsgenomgången och diskuterar betydelsen av den tidigare forskningen för denna studie.

Det första spåret är mer introducerande och behandlar allmänt och mer övergripande identitetsskapande för elever i skola och specifikt gymnasieskola. I avsnittet beskrivs betydelsen av differentiering och elevers olika positioner, både sociala och sådana inriktade på prestationer och bedömning. Det andra spåret, som är mer omfattande, fördjupar sedan redovisning av forskning som mer uttalat och specifikt uppmärksammat och problematiserat betydelsen av elever kön, sociala bakgrund, etnicitet och förekomst av särskilt stöd⁵. Här berörs också forskning som handlar om elevers anpassnings- och motståndsstrategier i skolan.

Mot bakgrund av forskningsgenomgången avslutas kapitlet med en sammanfattande reflektion och centrala frågor för denna studie redovisas.

⁵ De begreppsformuleringar jag själv använder mig av i studien är kön, social bakgrund, etnicitet och särskilt stöd (se kapitel fyra). Jag har i regel valt att benämna elevernas kön med kvinnliga/manliga elever eller unga kvinnor/unga män. I forskningsgenomgången använder jag dock de begrepp som förekommer inom respektive studie t.ex. tjejer, pojkar, klass och ras.

Identitetsskapande för elever genom relationer, differentiering och prestation

I detta avsnitt redovisas mera allmänt forskning om verksamhet i skolan som jag bedömt har betydelse för elevers identitetsskapande. Det är studier som fokuserat på olika uttryck för elevidentitet och relationers betydelse för detta. Forskning om differentiering och prestationer med tillhörande bedömning och betygsättning tas också upp i avsnittet när det kan ses som betydelsefullt för identiteten som elev. Som en introduktion redovisas först ett par studier med mer övergripande perspektiv på gymnasieskolan som en arena för elevers identitetsskapande.

Frykmans (1998) etnologiska studie *Ljusnande framtid* berör bland annat processer där barn och ungdomar blir elever. Mot bakgrund av 1900-talets bildningskultur argumenterar Frykman för att skolan idag, snarare förstärker den sociala tillhörigheten än bidrar till gränsöverskridande för elever. De elever som enligt Frykman är förlorare, är de från hem där studietradition saknas. Frykman efterfrågar att skolan ska vara annorlunda i relation till hemmens miljö och tydlig i sitt uppdrag. Hellsten och Peréz Prieto (1998) har i en annan studie gått igenom och analyserat Skolverkets egna undersökningar. Syftet har varit att söka förklaringar till varför inte alla elever klarar sin gymnasieutbildning och varför vissa elever inte når förväntade resultat i den nuvarande gymnasieskolan. Författarna väljer att utgå från begreppet marginalisering. Enligt författarna kan marginaliseringen betraktas och förklaras ur elev- eller skolperspektiv. Den vanligaste förklaringen i det genomgångna materialet är att orsakerna till elevernas svårigheter förklaras genom brister hos eleven själv eller i deras hemförhållanden och uppväxtmiljö. Utifrån ett skolperspektiv, pekar författarna på följande tre områden som centrala att rikta uppmärksamhet mot för att förstå marginaliseringen i gymnasieskolan: Vad anses som normalt i gymnasieskolan? Hur påverkar de olika programmens status gymnasieskolans verksamhet? Vilken betydelse har kärn- och karaktärsämnena för gymnasieskolans verksamhet? Författarna poängterar att det saknas forskning inom alla dessa tre områden.

Både vikten av Frykmans önskan om att skolan både ska vara annorlunda och tydlig och Hellstens och Peréz Prietos beskrivna marginalisering för vissa elever i gymnasieskolan är intressanta för denna studie. Hur kan gymnasieskolan och elevers identitet förstås i relation till vad som uppfattas som både normalt och

annorlunda i gymnasieskolan och vilken betydelse har detta för det institutionella identitetsskapandet.

Betydelsen av relationer

Betydelsen av olika relationer i skolan kan knappast underskattas. I detta avsnitt fokuseras på några studier som jag menar bidrar med förståelse för elevers identitetsskapande och hur detta sker i relation till andra elever och skolans personal.

Hugo (2007) har beskrivit och analyserat "liv och lärande" för elever och lärare på ett individuellt program med livsmedelsinriktning. Gruppen har följts under hela utbildningen och i studien beskrivs elevers och lärares erfarenheter utifrån livsvärldsperspektiv. Frekvent görs också didaktiska resonemang med en historisk koppling till bland annat Comenius och Pestalozzi. Hugo beskriver det mellanmänniska mötet mellan elever och lärare som det mest avgörande för om eleverna kommer till undervisningen överhuvudtaget. Det mellanmänniska mötet är också det som är mest framträdande i studiens resultat. Även Henriksson (2004) har i sin forskning en livsvärldsansats och har studerat ett mindre antal elevers skolmisslyckanden. Skolmisslyckandena har studerats som elevernas egen levda erfarenhet, på det sätt som eleverna själva uttrycker det. Eleverna har tidigare erfarenhet från det individuella programmet eller statliga ungdomsinstitutioner. I Henrikssons slutsatser lyfts fram att eleverna själva sällan ser det som att de haft kognitiva svårigheter. Eleverna har istället upplevt att det är deras beteende som varit det som uppmärksammats. Vidare beskriver eleverna också relationer till lärarna som det centrala och inte bristen på lärandet som sådant. Något som eleverna uttrycker är upplevelsen av marginalisering. Henriksson menar att detta kan ses på olika sätt:

Several dualistic aspects may be used to describe the conflicts that take place in pedagogical practice. One could argue that pedagogical marginalization manifests itself as the discrepancy between society's educational demands on their citizens and what educational institutions in fact provide, or are willing to provide. Put differently, it may be seen as a conflict between what school offers, and what students claim they need or desire (Henriksson, 2004, s. 157-158).

Söderström (2006) har studerat det hon benämner som "elevansvar i det högmoderna samhället" genom att observera elever under det som kallas studiepass. Hon har tagit sin utgångspunkt i Giddens struktureringsteori för att

på så sätt försöka förstå hur ansvarsbegreppet i grundskolans senare år kan relateras till en mer övergripande skol- och samhällsnivå. Författaren beskriver i sitt resultat att både elever och lärare var eniga i hur en ansvarsfull elev skulle uppträda och att detta var ett individuellt ansvar som låg på eleven. I sin studie beskriver också Söderström sociala relationer som viktiga för både elever och lärare. Det blir dock svårigheter att skapa nära relationer, när eleverna förväntas ägna sig åt individuellt arbete. Titeln på Söderströms avhandling, *Att göra sina uppgifter, vara tyst och lämna in i tid*, är också mycket talande för hennes resultat som helhet.

Söderström har betonat vikten av relationer i skolan vilket också är vad Osbecks (2006) religionsdidaktiska studie har fokus på. Studiens inriktning är på livsförståelse hos elever i år åtta. I Osbecks resultat, där hon speciellt fokuserar kränkningens betydelse, redovisas att just relationer i skolan är centrala för både elevers studieprestationer och elevers sociala positioner bland kamrater. Osbeck skriver om skolan:

Särskilt genomslag verkar det differentierande uppdraget ha. De ungas relationer är präglade av en prestationskultur. ... Som elev handlar det om att anpassa sig efter lärarens krav för att goda studieresultat och uppskattning ska kunna uppnås (s. 370, Osbeck, 2006).

I alla studierna ovan uppmärksammas just vikten av relationer i skolan och det starka genomslag som detta har för elevernas skolsituation. Gymnasieskolans undervisning, inom ett område som är ganska ovanligt och rör relationen mellan människor och djur, har studerats av Pedersen (2007). *The School and the Animal Other*, är en kritisk etnografisk studie med perspektiv från bland annat postkoloniala utgångspunkter. Pedersen undersöker hur relationen mellan djur och människor uttrycks och förhandlas i undervisningen på några olika gymnasieskolor. En del av avhandlingen beskriver hur elevers identitet som blivande djurskötare tar form. Även om undervisningens inriktning är mot djurs välfärd innefattar det även, enligt Pedersen, en underordning av djur där de ska användas för mänskliga syften. Pedersens slutsats är att en hegemonisk diskurs blir synlig i klassrummen och att denna diskurs möter motstånd. Även Pedersens studie visar alltså på olika relationers kraft för elevidentitet i skolan, men också på det som nästa avsnitt fokuserar på, nämligen differentiering.

Skolans differentiering

I detta avsnitt kommer den differentiering som finns inbyggt i skolan som institution att särskilt uppmärksammas. Hultqvist (2001) har i en studie med utbildningssociologisk inriktning specifikt studerat gymnasieskolans individuella program och studiens syfte är: ”att analysera en grupp skolsvaga elevers möte med gymnasieskolans individuella program” (s. 23). Av resultatet framgår att eleverna i gruppen oftast upplever att undervisningen innebär lågt ställda krav och att individualiseringen upplevs som negativ särbehandling. Hultqvist menar, med hänvisning till Bernsteins teori om klassifikation och inramning, att undervisningen är otydlig i det individuella programmets grupper. I sina avslutande principiella reflektioner utgår hon från Haug (1998) och konstaterar att det individuella programmet är ett uttryck för och exempel på, det som Haug benämner *segregerande integrering*. I en senare studie av Ingestad (2006) finns likheter i resultat med studien ovan. Ingestad ställer sig kritisk till skolsystemets ökade fokus på mål och individualisering och de konsekvenser detta får för elever som har svårigheter med att nå målen. Titeln på Ingestads studie är *Dokumenterat utanförskap*. Just detta beskrivs också av några av de ungdomar som intervjuats i studien och Ingestad menar att utanförskapet bidrar till stark identifiering för eleverna. I båda studierna ovan är skolans egen inbyggda differentiering fokuserad. Detta är, som jag ser det, av betydelse för forskning som berör elevers identitet, då identitet skapas i relation till någon eller något.

En forskare som berört skillnader i status mellan gymnasieskolans olika elevgrupper och den historiska aspekten på framväxten av gymnasieskolan är Helldin (2002). Han betonar att en betydande andel av de elever som inte kan konkurrera med sina betyg är hänvisade till alternativa eller anpassade studiegångar med låg samhällsstatus. Detta visar även Garpelin (2003) som redovisar en omfattande empiri med beskrivningar om elevers relationer och liv i skolan. Materialet har en huvudsaklig tonvikt på grundskolans senare år och författaren menar, att gymnasievalet redan där är betydelsefullt. Han beskriver situationer, som utspelas bland eleverna enligt följande:

En annan tendens är att de som väljer yrkesförberedande program mer än andra återfinns bland dem som blir marginaliserade, något som är särskilt märkbart under den sista terminen. ... Under vårterminen i nian kan man se hur gymnasievalet fyller en sorteringsfunktion (Garpelin, 2003, s. 162).

I en longitudinell studie har Hill (1998) intervjuat gymnasieungdomar från yrkesförberedande program och fokuserat på pojkar. Studien syfte var bland

annat att belysa elevernas egna uppfattningar om värdet av utbildning. Studiens huvudsakliga teoretiska utgångspunkt är symbolisk interaktionism. I resultatet redovisas att eleverna, utifrån olika sociala bakgrunder, uttryckte två olika sätt att förstå sin egen skolsituation. Hill beskriver hur de studiemotiverade eleverna tog aktiv del i skolans aktiviteter, medan de studietrötta elevgrupperna inte deltog på motsvarande sätt. Hon beskriver också hur den praktiska kunskapen framstod som viktig, speciellt för de studietrötta eleverna och att de ville ha nytta av det de lärt sig. De teoretiska ämnena framstod som en kritisk punkt i utbildningen. Hill argumenterar för att elevernas egna erfarenheter är viktiga att ta på allvar när utbildning utformas.

Båth (2006) har analyserat olika reformtexter som berör gymnasieskolan från 1960-talet till 2000-talet. Texterna har analyserats för att förstå gymnasieskolans samhällsuppdrag som kvalifikation och medborgarfostran. En av slutsatserna är att en kvalifikationsdiskurs numera dominerar och att det i denna också inryms en differentierande roll för gymnasieskolan. Författaren menar att differentieringen är kopplad till betygssystemet och skriver:

Betygen har betydelse som urvalsinstrument, men de har också betydelse genom att de med sitt fokus på vad som skall bedömas signalerar vad som är väsentligt, liksom att de med detta påverkar eleven i uppfattningen om varför detta är viktig kunskap. Uppfattningar angående vilka kunskaper, förmågor och kompetenser som ska vara förhärskande överförs och bidrar till att skapa elevens identitet, liksom elevens uppfattning om individ och samhälle (Båth, 2006, s. 203).

Båth menar alltså att betyg bidrar till elevers identitet. Han ställer sig också i sin diskussion ifrågasättande till betygens roll eftersom de skapar problem ur både jämlikhetsaspekter, rättvisesynpunkter och etiska aspekter. En aktuell studie som mera direkt fokuserar betygssystemet i gymnasiet är utförd av Korp (2006). Korp har intervjuat lärare, rektorer och elever på olika gymnasieskolor och program. Studiens fokus har varit på de nationella provens betydelse för betygsättningen i matematik A, Engelska A och Svenska B. I sitt resultat visar Korp att skolornas hantering av de nationella proven bidrar till fortsatt social reproduktion inom gymnasieskolan. Denna differentiering visar sig på olika nivåer i gymnasieskolans system. Korp menar att undervisningen på förhand är inriktad på en viss nivå på olika program:

Väl i de skilda utbildningsmiljöerna exponeras eleverna för undervisning av mycket olika kvalitet och präglad av olika kunskapssyn och förväntningar från lärarna på elevernas kapacitet och framtidsutsikter (Korp, 2006, s. 249).

I studierna ovan lyfts betygssystemet fram som en betydelsefull del av skolans verksamhet. Bedömning och betyg är, enligt min uppfattning, centralt att uppmärksamma när det gäller elevers identitetsskapande, då betygen är, eller i alla fall ska vara, institutionens omdöme om en elevs prestationer. Det är då rimligt att anta att detta också har betydelse för utveckling av elevidentitet.

Olika uttryck för elevidentitet

Att vara och bli elev har studerats med lite olika infallsvinklar. Detta har främst gjorts genom studier i det obligatoriska skolsystemet. I en nyligen redovisad studie av Granath (2008) har skolans nutida tekniker för disciplinering av elever studerats. Jag ser i Granaths studie kopplingar till föreliggande studies fokus på hur olika institutionella elevidentiteter skapas. Granath har i sin empiri fokuserat på utvecklingssamtal och loggböcker. Hon menar att dessa formar eleverna till olika *skoljag* som också är genuskodade. I loggboken handlar det, med Granaths benämningar, om att ett *idealt jag* skrivs fram och i utvecklingssamtalen är fokus på ett *korrigerat jag*. Granath skriver avslutningsvis i sin diskussion också om spänningen mellan *är* och *bör*:

Jag har åskådliggjort den reflexivitet som kan skapa det jag kallar dubbel bokföring – presentationen av det man tycker att man borde vara eller det man tycker att man är (Granath, 2008, s. 188-189).

Med facit i hand är titeln på en studie i socialantropologi av Bartholdsson (2007) där vissa likheter finns med Granaths studie ovan. Bartholdsson har genom fältarbete i en förskoleklass och i årskurs fem studerat hur det hon benämner som *elevskap* formas. Jag ser likheter mellan det som i min studie benämns som elevidentitet och det som i Bartholdssons studie kallas elevskap. Elevskap kallar författaren den särskilda form av normalitet som ryms inom skolans ram för elever som grupp. Studiens resultat pekar på att elever i skolan ska ta ansvar och anpassa sig till rådande normer. Elever ska också utveckla en förmåga till introspektion – att förstå hur man som elev ska uttrycka sig själv och vara sig själv. Bartholdsson har funnit att denna process sker genom att vänlig maktutövning utövas i skolan och skriver:

Ett önskvärt normaltillstånd bygger på subjekspositioner som inte utmanar varandra. Det är ett balanserat beroendeförhållande, ett tillstånd där varken elever eller lärare går över i normbrytande beteenden (Bartholdsson, 2007, s. 202).

När elever inte gör det som förväntas, kan de enligt författaren få diagnoser, eller genom sitt motstånd tvinga makten att bli synlig och detta stämmer inte med den vänlighet som pedagogerna eftersträvar. Enligt min uppfattning är ovanstående studie mycket intressant då den utmanar det som många idag ser som den goda skolan och de goda lärarna. Alla elever ska, som jag ser det, i skolan mötas av vänliga vuxna, men det är viktigt att vara vaksam på den makt som skolan ändå utövar mot sina elever. Bartholdsson gör i sin studie, precis som Granath (2008), förtjänstfullt denna vänliga och milda makt synlig och då möjlig att reflektera över.

Elevskap är begreppet som använts ovan och i en studie av en grupp finska forskare (Gordon, Lahelma, Hynninen, Metso, Palmu & Tolonen, 1999) används istället begreppet ”professional pupil”. Med begreppet menar forskarna följande:

By the term professional pupil we refer to students who are able to conduct themselves competently without making mistakes or getting into conflict (unless they want to) (Gordon et al., 1999, s. 689).

Genom etnografisk forskning har elever följts vid övergången till det som i artikeln benämns som ”secondary school”. Forskarna har följt eleverna under deras första två veckor i den nya skolformen och undersökt hur de skolas in i denna skolform. I sin analys visar forskargruppen att det finns olika sätt att vara elev på beroende på sammanhang. De delar i sin analys in skolan i tre områden Dessa benämner de som den *officiella skolan*, den *informella skolan* och den *fysiska skolan*. I dessa olika skolor studerar forskarna också hur skillnader mellan elever konstrueras främst med fokus på kön. I den officiella skolan är det i hög grad vikten av att följa skolans regler som är aktuellt för eleverna. För att detta ska fungera, krävs det mycket arbete av lärarna. I den informella skolan, som finns både bredvid och inom den officiella skolan har eleverna ett större eget utrymme och här sker också en tydligare positionering både mellan och inom grupper av elever. Slutligen analyseras den fysiska skolan vilket görs genom att rum, tid, rörelse, röster och kropp fokuseras. I sina slutsatser lyfter forskargruppen fram vikten av att studera just inledande möten mellan elever och skola. Styrkan i studier av inledande möten är, enligt forskargruppen, att betydelsen av skolans

rutiner blir tydligare eftersom de inte är självklara för elevgruppen. I studien ovan framgår alltså vikten av att skolan som system studeras och förstås i relation till både tid och rum.

Eleverna beskrivs och ses i skolan ofta som starka och svaga vilket jag menar kan förstås som exempel på elevidentiteter. Enligt Dovemarks (2004, 2004a) forskning benämns elever som visar motstånd mot skolan paradoxalt nog som svaga och de som anpassar sig benämns som starka. Hon uttrycker sig sammanfattningsvis:

Students are still graded, separated and characterised by teachers in terms of being weak or superior products and student adopts these labels in their self-understanding (Dovemark 2004a, s. 657).

I sitt empiriska material visar också Dovemark (2004) hur eleverna i grundskolan vill ha roligt men också, att de i varierad grad vill ha ut något från skolan. Detta något är sådant de behöver inför framtiden vilket ofta konkretiseras genom betygen. Återigen framgår från tidigare forskning hur betygen blir tongivande i skolan och även som betydelsefulla efter skolan och för elevernas framtid.

Inom vuxenutbildningen har Assarsson och Sipos Zackrisson (2005) studerat det de benämner som ”iscensättande av identiteter” inom ramen för det livslånga lärandet. Det är intressant att notera, att även när det gäller vuxenutbildning finns i denna studie likheter med identitetskonstruktion från övriga skolformer. I resultatet framgår att de studerande möttes av standardiserade anspråk oavsett sammanhang: ”Deltagarpositioner som producerades var studieintresserad, förändringsbenägen, självständig eller skötsam” (s. 213). Detta förhöll sig deltagarna till med både följsamhet och motsträvighet.

Slutligen ska en studie från ett helt annat område än pedagogik redovisas. Den är intressant som jämförelse med föreliggande studies inriktning mot hur elevidentitet skapas. Studien har utförts i forskningsområdet om arbetslivets organisation, men betydelsen av dess resultat diskuteras också ur ett utbildningsperspektiv. Forskningen har utförts av Rhodes och Scheeres (2004) och behandlar hur ett företag systematiskt utvecklar arbetarnas identitet. Forskarna visar att de dokument som används i internutbildningen uttrycker vissa värderingar som företagets arbetares identitet förväntas utvecklas i riktning mot. Studiens slutsatser pekar mot att identitetsarbetet i organisationen handlar om att identitet ska balanseras mellan mångfald och konflikter.

I detta första tema av forskningsöversikten har olika studier om identitetsskapande mer allmänt presenterats. Jag har strävat efter att lyfta fram den mångfald och de konflikter som kan vara av betydelse vid elevers identitetsskapande i skolan. Elevers identitet skapas, utifrån min förståelse av ovanstående forskning, både genom relationer och genom prestationer inom institutionen. Dessutom är skolans differentierande uppdrag av betydelse både i verksamheten och för elevernas framtida identitet. I nästa tema ska nu mer specifik forskning, där elevers identitet relateras till kön, social bakgrund, etnicitet och eventuell förekomst av särskilt stöd redovisas.

Elevidentitet i relation till kön, social bakgrund, etnicitet och förekomst av särskilt stöd

I detta spår av genomgången kommer forskning om kön, social bakgrund, etnicitet och förekomst av särskilt stöd att redovisas, med avseende på dess betydelse för elevers identitetsskapande i skolan. Innan dessa områden belyses mera specifikt görs först en inledande reflektion om förståelsen av dessa områden i denna studie och några mer övergripande studier presenteras.

Elevers olikheter i skolan

När elever börjar på gymnasiet kommer de dels från en tidigare skolform, men de har också bland annat med sig sin sociala och etniska bakgrund och eventuella erfarenheter av särskilt stöd och/eller funktionshinder. I denna studie har jag valt att i första hand studera skolan som institution och dess betydelse för skapande av elevidentiteter. Utgångspunkten är att det till gymnasieskolan sedan länge kommer elever av båda könen, med olika bakgrunder och erfarenheter. Jag är i denna studie alltså intresserad av hur skolan möter elevers eventuella olikheter, inte av elevernas olikheter i sig. Studiens avsedda kunskapsutveckling är främst inriktad mot gymnasieskolan som institution och det som händer där. Att de elever som ingår i studien, precis som de flesta elever i skolsystemet, delvis är olika och har skilda bakgrunder och erfarenheter är för mig en förutsättning som skolan har att hantera.

I avsnittet kommer jag att mer specifikt belysa delar av den omfattande skolforskning som finns inom de områden som berör kön, social bakgrund, etnicitet och särskilt stöd. Ett relativt nytt begrepp inom området är intersektionalitet vilket beskrivs på följande sätt av Martinsson (2005):

Allt fler forskare betonar vikten av att se hur skilda differentieringsprocesser som exempelvis kön, sexualitet, funktionsnormalitet verkar med eller mot varandra (s. 33).

I föreliggande studie har jag valt att inte använda mig av begreppet intersektionalitet, bland annat för att det ofta relateras till poststrukturell forskning och postmodernitet. Denna studie är knappast att karakterisera som en postmodern studie. Jag vill ändå betona vikten av en förståelse där exempelvis kön, social bakgrund, etnicitet och eventuella förekomst av särskilt stöd i vissa situationer ses som samverkande. Gustafsson (2004) konstaterar följande i en slutsats från sin egen studie om en muslimsk skola i Sverige:

Föreställningar om kultur, identitet och ursprung, men även skilda sociala och ekonomiska förutsättningar gör något i mötet mellan människor. Studien har visat hur förgivettaganden om hur människor "är" och "bör vara" skapas och reproduceras kontinuerligt i människors vardag och i berättelserna om den (Gustafsson, 2004, s. 185-186).

Som jag förstår Gustafsson handlar det om att föreställningar om andra blir verksamma och får genomslag i vardagen. Begreppet "the Other" är i detta sammanhang ett intressant begrepp, inte bara i relation till kön utan också i relation till exempelvis social bakgrund, etnicitet och funktionshinder. Paechter (1998) har använt detta begrepp (jfr Pedersen, 2007) när hon studerat hur flickors underordning systematiskt sker i skolan. Hon har också i senare forskning, problematiserat hur begrepp om identitet och genus används (2006) i forskning och då med koppling till maktbegreppet. I skolan positioneras, enligt Paechter (1998), vissa som "de andra" och vissa som "de normala" och detta sker vid konstruktion av både egen och andras identitet. Ovanstående konstruktion sker som något som tas för givet. Enligt Paechter är det en hegemonisk diskurs som opererar: "as if things could be no other way" (1998, s. 6). Begreppet "the Other" blir i föreliggande studie extra intressant om det kopplas till konstruktion av elevers identitet.

I en översikt av likvärdighet granskat ur ett kritiskt och historiskt perspektiv (Tallberg Broman, Rubenstein Reich & Hägerström, 2002) redovisas med utgångspunkt i kön, klass och etnicitet en granskning av svensk forskning från förskolans och skolans område. Gymnasieskolan är som skolform föga förekommande i den redovisade forskningen, men delar av forskningsgenomgången uppfattar jag ändå som relevant för min studie. I den

forskning som granskats, menar författarna att de genomgångna studierna sällan problematiserar och kontextualiserar forskningens subjekt. De granskade studierna har ofta fokus på individer och mer sällan på skolan som institution. Dessutom menar författarna, att forskningen delar upp och kategoriserar och kan genom detta bidra till skillnadsskapande. Vidare påpekar författarna, att när skola och elev framställs som givna begrepp kan detta medverka till en bristande kvalitativ förståelse som inte gynnar utvecklingen av ”en skola för alla”.

En annan forskningsöversikt, som är aktuell för min studie, är hämtad från en norsk doktorsavhandling. Arnesen (2002) har med etnografisk ansats studerat marginaliseringsprocesser i norska grundskolans senare år. I genomgången av forskningsområdet marginalisering inom utbildning, delar Arnesen in forskningen och dess resultat i fyra grupper. De områden som redovisas som centrala för forskning och problematisering inom detta område är (s. 12-13)⁶:

- Forskning om hur kön och olikhet framstår, konstrueras och reproduceras i skolan.
- Specialpedagogisk forskning som är inriktad mot exempelvis inklusion, exklusion, differentiering och elever i behov av särskilt stöd.
- Forskning, oftast med kritiska utgångspunkter, som fokuserar mot social bakgrund, klass och hur utbildning bidrar till social reproduktion.
- Forskning som har fokus på invandrarbakgrund, språkliga och kulturella minoriteter och flerkulturella miljöer.

Resultat från Arnesens egen studie visar på ett fält av motstridigheter. Den i studien beskrivna normal- och teoriskolan passar fortfarande inte alla elever. Arnesen redovisar att det finns motsättningar mellan skolans ordinarie undervisning och de särskilda lösningar som ordnas för vissa elever. Inom skolan konstrueras, enligt Arnesen, elevidentiteter som bidrar till att marginalisera elever och en av hennes slutsatser är att skolan fortfarande är en plats där elever hierarkiseras. Detta sker enligt Arnesen alltså genom komplexa och motstridiga processer.

I en annan studie har forskare från skilda vetenskapsområden (pedagogik, socialpsykologi, sociologi och utvecklingspsykologi) med olika teoretiska

⁶ Min sammanfattning och översättning.

perspektiv gemensamt analyserat kvantitativ data från ett större forskningsprojekt (Andersson, 2001). I forskningen skildras ungdomars liv från olika perspektiv men med gemensamt fokus på skolans betydelse. En av studiens slutsatser är att skolan innebär både begränsningar och möjligheter för unga människors olika livsprojekt. Av resultatet framkommer att elevernas kön, sociala bakgrund och etnicitet fortfarande är av stor betydelse i skolan.

Båda studierna ovan visar att det finns goda skäl att uppmärksamma elevers kön, sociala bakgrund, etnicitet och erfarenheter av särskilt stöd, även om betydelsen av dessa varierar i olika sammanhang. I de följande avsnitten kommer forskning om kön, social bakgrund, etnicitet och särskilt stöd att redovisas mer specifikt och i relation till elevers identitetsskapande i skolan. Jag vill återigen betona att dessa områden ofta samverkar med varandra och nedanstående avsnitt är därför inte helt renodlade. I avsnitten nedan kommer också forskning som berör elevers anpassnings- och motståndsstrategier i skolan att tas upp.

Kön

I detta avsnitt redogörs för forskning där kön ses som betydelsefullt för förståelsen av skolsituationen och elevidentitetsskapande. I en kortfattad översikt om genusperspektiv på pedagogik skriver Wernersson (2006) inledningsvis anekdotiskt om en insikt hon gjorde som doktorand i pedagogik på 1970-talet. Hon läste om tillkomsten av flickskolor i en kursbok i pedagogikens historia och beskriver:

Plötsligt insåg jag att ”eleven” i tidigare kapitel alltid varit en pojke och att detta varit så självklart så att de inte ens nämndes (s. 7).

Jag tycker att detta är en intressant i förhållande till denna avhandlings inriktning på hur elevidentiteter skapas. Wernersson beskriver också hur pojkar tidigare dominerat i klassrumssituationen, men att nya arbetsformer med en allt längre driven individualisering kanske kan komma att förändra detta. Både Wernersson (2006) och Öhrn (2002) har i sina analyser av förändrade könsmönster, en tolkning där de menar att det också är en förskjutning i forskningens metoder och fokus som bidrar till att nya mönster uppmärksammas. Wernersson sammanfattar vidare:

Förändringar i samhällets och arbetets organisation, politiska och ideologiska omvälvningar samt förändringar i den teoretiska förståelsen av vad

genusordning och könstillhörighet innebär har alla satt avtryck i både den pedagogiska praktiken och den pedagogiska forskningen (Wernersson, 2006, s. 51).

Davies (1984) är en engelsk forskare som speciellt har uppmärksammat flickors motståndprocesser. I sin tidiga forskning följde hon en grupp flickor som av skolan ansågs vara problematiska och studerade hur flickorna agerade i skolan samt hur skolan agerade gentemot flickorna. Davies deklarerar tydligt att hennes utgångspunkt och uppfattning är att elever i skolan i allmänhet har för lite makt. Hon menar vidare att det är just skillnader i makt som ska uppmärksammas i skolan och inte nödvändigtvis skillnader mellan pojkar och flickor. I en av de sammanfattande slutsatserna från studien skriver Davies:

This study has confirmed that pupils very efficiently learn the temporary exercise of power and control, but this is a by-product rather than the professed aim of the institution. Rather than try to play down pupil deviance, the message is to incorporate it: to make decisions-making, analysis of power, techniques of argument, the use of social control (in other words, basic political education) a central component of curriculum (Davies, 1984, s. 129).

Från svensk grundskolas senare år har Öhrn (1993, 1997, 1998, 2001) genomfört olika forskningsprojekt där hon, i likhet med Davies, undersökt makt och motståndprocesser bland eleverna. I tidiga studier (1993, 1997) redovisar Öhrn resultat som pekar på flickors motstånd. Av studierna framgår att flickor som grupp agerar på ett delvis annat sätt än pojkar och att flickors motstånd i högre grad kan förstås som orienterade mot relationer. Vidare agerar flickorna mera kollektivt och utmanar, i högre grad än pojkarna, skolan som institution. Öhrn (1998) beskriver i senare forskning hur flickor genom nätverksarbete i små grupper försöker att finna gehör för och genomdriva förslag. Förslagen handlar delvis om principiella frågor i ett demokratiskt samhälle. Det framstår som om flickor inom dessa områden är mer pådrivande än vad pojkar som grupp är. Pojkarna uttalar i högre grad individualistiska skäl till att inte agera eftersom de värnar om sina egna betyg. Öhrn (2001) har också undersökt vad som sker i skolans vardagliga verksamhet och fokuserat på elevernas demokratiska värderingar. Resultat visar att skolors strategier, när de hanterar konkreta situationer som handlar om demokratiska värden, inte inkluderar alla elever. Skolornas strategier bidrar också, enligt Öhrn, ur ett könsperspektiv till marginalisering och bristande delaktighet. Tillsammans med Kamperin (2005, 2005a) har Öhrn (2005) studerat ungdomar på grundskolor i storstad och på

mindre orter. Studien har haft en inriktning på hur ungdomar i skolans vardag försöker påverka olika situationer och i studien har även motsättningar mellan olika ungdomsgrupper berörts. Detta har i studien relaterats till kön, men också till etnicitet och social bakgrund. Genomgående kan sägas att det är svårt för studiens ungdomar att påverka och göra sina röster hörda, även om det finns områden där de till viss del är framgångsrika. Delvis kan ungdomarna ta hjälp av lärare och några lärare inbjöd också eleverna till diskussioner där ungdomarnas röster blev hörda. Ungdomar från villaområden lyfter fram vikten av att vara aktiva i samtal och överläggningar medan ungdomarna från andra bostadsområden framhåller vikten av att vara många. I studien finner jag det också intressant att de elever som har nytta av sina föräldrars bakgrund och styrka, enligt lärarna i studien inte själva påtalar detta. Av studien framgår också att det på de undersökta skolorna finns skillnader i huruvida kön problematiseras och diskuteras. Öhrns forskning blir i min studie intressant att relatera till skolformen gymnasieskola, då de flesta gymnasieprogram inte har den antalsmässigt jämna fördelning mellan könen, som i regel förekommer i grundskolan (Skolverket, 2008).

I en relativt ny studie av unga kvinnor har Jackson (2006) undersökt uppfattningar och förekomst av det hon benämner som "ladette cultures" i det engelska skolsystemets senare år. Jacksons studie, som är en intervjustudie bland elever och lärare, visar att "ladettes" precis som "lads" i skolan förknippas med problem och att de anses riskera att påverka andra elevers studiesituation negativt. "Ladettes" har också utanför skolan ett liv som av andra uppfattas som bekymmersamt. De unga kvinnorna sägs exempelvis dricka mycket alkohol, vara högljudda, störande och alltför öppna i talet om sina sexuella erfarenheter.

En studie som inom området kön, klass och motståndsstrategier ofta citeras är Willis (1977) *Learning to labour*. Willis följer i sin studie en grupp unga män från arbetarklassen i England. Författaren visar hur eleverna utvecklar motståndsstrategier mot skolan och istället anpassar sig till den arbetarkultur de senare delvis kom att bli en del av. I detta sammanhang vill jag också återknyta till Hills forskning då hon i en ny analys (2001, 2007) av sin tidigare studie (1998) gör kopplingar till Willis studie. Hill ser likheter mellan skolsituationen och identitetskapandet för de unga männen i sin studie och jämför dem med Willis "lads". Bland annat lyfter Hill fram att skratt och humor är central som motståndskultur både för Willis pojkgäng och för den elevgrupp hon själv följt. Även några andra forskare har uppmärksammat humorns roll i skolan, men

tolkningen av den har gjorts ur några olika perspektiv. Willis och Hill kan sägas stå för ett förklaringsperspektiv där främst kön, klass och motstånd lyfts fram. Woods (1979; 1990) ser humor som en del i elevers överlevnadsstrategier i skolan. Humor blir ett sätt för eleverna att stå ut med skolans tristess och rutiner och bidrar till möjligheten att få skratta i skolan. En annan förståelse för hur skratt och skämt kan tolkas ges av Kehily och Nayak (1997). Dessa forskare menar att skämt och humor är ett sätt för unga män att i skolan skapa och hierarkisera heterosexuella identiteter.

Griffin (1985) genomförde en studie som delvis liknar Willis (1977), men med unga kvinnor i fokus. Griffin intervjuade och observerade unga kvinnor på olika skolor och följde dem sedan vid övergången mellan skola och arbetsliv. Studien är utförd i England och kvinnorna är från arbetar- och medelklass. De har olika etnisk bakgrund, även om de flesta är vita. Griffin redovisar hur dessa unga kvinnor bemöts med stereotypa förhållningssätt, med avseende på både kön, klass och etnicitet och dessa stereotyper tydliggörs också genom att Griffin valt att kalla sin studie *Typical girls?* Det är också intressant att notera, att Griffin beskriver hur de unga kvinnorna utvecklar olika strategier för att hantera sin situation och nå vidare positioner. Däremot finns ingen tydlig motsvarighet till den subkultur med motstånd mot skolan, som Willis (1977) redovisar i sin studie. De unga kvinnorna tar dock ofta hjälp av varandra. Detta har även Öhrn, som tidigare nämnts, visat i senare svensk forskning (2005).

En studie med fokus på begreppet respektabilitet, har genomförts av Skeggs (1999). Skeggs använder begreppet respektabilitet som analysredskap för att visa hur kön, klass och delvis etnicitet samverkar vid positioneringar som formar unga kvinnors levnadsvillkor och hur de blir sedda av andra. I mer än tio år följdes genom etnografisk forskning en grupp på 83 vita kvinnor från arbetarklass i England. Skeggs följde kvinnorna under deras utbildning i omvårdnadskurser och senare i deras liv genom arbete och familjebildande. Hons visar i sin studie hur respektabilitet, paradoxalt nog har mest betydelse för de som inte anses vara respektabla och uttrycker inledningsvis detta på följande sätt:

Respektabilitet är ett av de mest utmärkande tecknen på klasstillhörighet. Respektabiliteten präglar vårt sätt att tala, vem vi talar med, hur vi klassificerar andra, vad vi studerar och hur vi vet vilka vi är (eller inte är) (Skeggs, 1999, s. 9).

Skeggs forskning är av betydelse också för min studie, då en av studiens program, omvårdnadsprogrammet, delvis kan jämföras med de kurser som kvinnorna i Skeggs studie genomgick.

Holm (2008) har, med utgångspunkt i Connells teori om maskulinitet, intervjuat och följt elever i vardagen på grundskolans sista år. I sin forskning har hon studerat olika typer av relationer som betydelsefulla för konstruktionen av kön, men också kön i relation till etnicitet och klass. Holm redovisar hur elever av båda könen konstrueras som goda elever och de flesta av studiens elever gör inget större motstånd mot detta. I studien beskrivs dock att några av pojkarna har en inställning som Holm benämner som att en ”ansträngningsfri prestation” (s. 199) eftersträvas när det gäller skolarbete. Det verkar alltså som om dessa elever vill göra intryck av att inte anstränga sig alltför mycket i skolan, men ändå nå framgång. Resultaten från studien ovan är inte entydiga utan visar både på variation och förändrade könsmönster men också på stabilitet. Trots detta bekräftas, enligt Holm, maskuliniteten som norm genom att pojkars aktiviteter värderas högre än vad flickors gör. Flickor når större framgång om de närmar sig manliga områden och författaren skriver om en grupp flickor: ”De intar på så vis en underordnad position i förhållande till pojkarna och understödjer deras dominans” (s. 205). Sandell (2007) beskriver i sin studie om gymnasieval, genus och lokala utbildningspraktiker hur flickor tar avstånd mot det egna könet och undervärderade traditionellt kvinnliga arbete.

Genom ett antal intervjuer med flickor/unga kvinnor har Berggren (2001) över tid studerat hur en grupp arbetarflickor formar sin identitet. I studiens resultat lyfter Berggren fram olika perspektiv där flickorna och de unga kvinnorna försöker att hantera både relationer och sina kroppar i olika situationer och sammanhang. I skolan beskrivs de vilja vara normala och skötsamma elever. De eftersträvar också en utbildning och ett arbete där de kan försörja sig och Berggren sammanfattar:

Även om detta mönster inte är utan undantag, tycks flickorna, och de unga kvinnorna, återskapa sina föräldrars klassmässiga och sociala plats i samhället. De orkar inte, i konkurrens med de bortskämda som pluggar, skaffa sig höga betyg. De inordnas i utbildningshierarkin och förbereds för platser på arbetsmarknaden som de förutsätter finns, men som de inte ens själva alltid betraktar som framtidsyrken (Berggren, 2001, s. 312-313).

En annan studie, en avhandling i socialantropologi, där både klass, kön och delvis etnicitet lyfts fram är Ambjörnssons (2003), *I en klass för sig*. Jag vill betona att Ambjörnssons studie inte i sig har blicken riktad på gymnasiet som skola även om den ibland har referats som sådan (dock inte av författaren själv). Gymnasiet är som plats vald för att det var där författaren lättast kunde följa och få kontakt med tjejerna som grupp. De elever Ambjörnsson följt är en grupp på barn och fritidsprogrammet och en på det samhällsvetenskapliga programmet, därav det dubbeltydiga namnet på avhandlingen. Ambjörnsson är intresserad av makt och normalitet och ville undersöka hur och varför vissa positioner framstår som mer attraktiva än andra. Hon konstaterar i sitt avslutande kapitel:

Framförallt var det uppenbart att de hierarkier eller det ”förtryck” jag var ute efter att undersöka upprätthölls längst fler axlar än enbart genus. Den normativa femininitet som tjejerna förhöll sig till skapades såväl i relation till historiska föreställningar om klass, etnicitet och sexualitet som till maskulinitet (Ambjörnsson, 2003, s. 295).

Ambjörnsson skriver också att normalitet kan definieras som en sammanblandning mellan är och bör och att begreppet då närmar sig en föreställning om något idealt:

Med dessa insikter i bakhuvudet ser vi hur strävan efter normalitet kan liknas vid en konflikt mellan att å ena sidan vara unik och speciell och å andra sidan likna de andra (Ambjörnsson, 2003, s. 299).

I en studie från gymnasieskolans teoretiska program har Jakobsson (2000), med hjälp av intervjuer och enkäter, studerat elevernas motivation ur ett genusperspektiv. En av studiens frågor är varför flickor som grupp, trots sin relativa underordning, presterar bättre än pojkar i skolan. I studien bekräftas tidigare forskning, som visar att flickor i högre grad är mer engagerade och utvecklar målinriktade strategier för att klara skolarbetet. Även Malmgren (1992) har i sin studie om gymnasiekulturer och litteraturläsning delvis inriktat sig mot genus och elevers identitetsskapande. Hon visar hur elever utvecklar olika identiteter som läsare både individuellt och klassvis. Detta följer i hög grad de olika programmens inriktning som yrkesförberedande eller studieförberedande program.

Ovan handlade det om litteraturläsning och inom forskning om kön och genus har annars undervisningsinnehåll i matematik och naturvetenskaplig

undervisning uppmärksammats (Wernersson, 2006). Staberg (1992) beskriver exempelvis i sin studie av grundskolans senare år hur båda könen konstruerade ovan nämnda ämnen som manliga. Även Nyström (2007, 2007a) har i sin forskning berört undervisning i naturvetenskap och matematik. Nyström betonar att det i forskning inom dessa områden är centralt att studera undervisningsprocesser genom vilka skillnader och hierarkier skapas. Detta tolkar jag som ett önskat fokus på forskning om skolan som institution och på vad som händer där.

I detta avsnitt har delar av den omfattande skolforskning som mer uttalat fokuserat kön uppmärksammats och kommenterats. Betydelsen av kön kan mot denna bakgrund knappast underskattas. Kön och uppfattningar om kön hör nära samman med det identitetsskapande som sker i skolan. Däremot finns det inte särskilt mycket eller uttalad forskning där elever identitetsskapande inom gymnasieskolans olika program beskrivits och analyserats. Forskningen om elevers anpassnings och motståndprocesser i relation till kön verkar, med undantag av Hills (1998, 2001, 2007) och Nyströms (2007, 2007a) studier, inte ha uppmärksammats på gymnasiet men väl på grundskolan av främst Öhrn. Därför finner jag det angeläget att dessa perspektiv inte förbigås i denna studie, då det rimligtvis finns anledning att uppmärksamma kön när intresset riktas mot elevers identitetsskapande i skolan. Det är också viktigt att komma ihåg att på gymnasieskolans olika program studerar i hög grad elever av samma kön (Sveriges kommuner och landsting, 2008) vilket ju inte är fallet i grundskolans klasser. I nästa avsnitt ska forskning, som ibland relateras till kön redovisas. Det handlar då om elevers sociala bakgrund och de villkor som detta kan bidra till för olika elevidentiteter.

Social bakgrund

I en samlad forskningsöversikt kallad *Sorteringen i skolan* (Eriksson & Jonsson, 1994) redovisas forskning som påvisar social snedrekrytering till utbildning. I antologin betonas särskilt gymnasieskolan som intressant då den finns mellan grundskolan och högskolan. Jag vill betona att den gymnasieskola som det relateras till i forskningsöversikten är den gymnasieskola som var linjeindeldad, alltså före gymnasiereformen i mitten av 1990-talet. Forskningen som redovisas är främst kvantitativ, men även viss kvalitativ forskning finns. I antologin lyfts föräldrars utbildningsbakgrund, elevers betyg och erfarenheter av skolan fram som starkt bidragande orsaker till den snedrekrytering som finns. Lindblad (1994) berör differentieringsfrågan och skriver:

Differentieringsfrågan fokuserar på skolväsendets organisering och strukturering. Detta ger i sin tur villkor för den vardagliga interaktionen i skola och klassrum (s. 224).

Lindblad frågar sig hur detta ska kunna hanteras i skolan, så att inte elevers sociala och kulturella bakgrund ska få så stort genomslag. Ett sätt är enligt Lindblad, att de grupper som idag missgynnas får möjlighet att utöva större inflytande i skolan. Detta är också en slutsats som görs av Hill (2001) i den tidigare redovisade forskningen. Jag menar att det är ett viktig påpekande som forskarna ovan gör, då det fortfarande saknas forskning om *hur* och *varför* elevers sociala bakgrund får så starkt genomslag i skolan.

I skolan verkar mycket alltså vara sig likt samtidigt som skolan är stadd i ständig förändring. Skolans förändring, både retoriskt uttryckt genom policydokument och i dess sociala praktik, har beskrivits och analyserats av exempelvis Dovemark (2004, 2004a). Hon har i sin forskning haft blicken på grundskolan där elevernas ansvar, flexibilitet och (påstådda) valfrihet granskats. Enligt Dovemark sker, trots retoriken, fortfarande social reproduktion i svensk grundskola men den har blivit svårare att upptäcka. Elever differentieras ännu utifrån det sociala och kulturella kapital de har med sig. Dovemark menar att det finns risk för att det är eleverna själva som ses som ”den felande länken” (s. 235, Dovemark, 2004). Även i internationell forskning uppmärksammas detta, av exempelvis van Zanten (2005) som redogör för hur nya sätt för att reproducera social ojämlikhet sker i Frankrike, men också i övriga Europa. van Zanten beskriver hur medelklassens föräldragrupper har blivit starka kandidater på utbildningsmarknaden vilket också skrivs fram i resultat i några av de nedan redovisade studierna. En utveckling som noteras i forskning är alltså just den ökande marknadsanpassningen av skolan (se även Beach & Dovemark, 2007; Beach, Gordon & Lahelma, 2003) och där problematiseras också hur detta kan tänkas påverka skolans demokratiska uppdrag.

I en etnografisk studie från ungdomsskolan i Australien har Forsey (2007) studerat effekterna av de neoliberala skolreformerna med dess retorik om ”education for all”. Forsey har undersökt hur detta verkar tillsammans med marknadsanpassningen av utbildningssystemet. En av hans slutsatser är att skolan istället för att bli mer inkluderande utvecklades mot en elitskola och att detta i hög grad var för att skolan skulle bli attraktiv för medelklassens barn. En svensk studie som behandlar just konsekvenser av marknadsanpassning är genomförd av Lund (2006). Lund tar sin utgångspunkt både i policy och social

praktik och analyserar elevers olika valhandlingar i fyra pedagogiska praktiker. Sammanfattningsvis beskrivs ett spänningsförhållande mellan en marknadsorienterad och en medborgarbildande diskurs. En aspekt som är intressant att uppmärksamma är att Lund diskuterar den utbildningspolitiska innebörden av en "självreglerande elev":

Det mest fruktbara och legitima sättet i nuvarande system att hantera en sådan utbildningsfunktion är att låta eleverna, via strategiska valhandlingar, differentiera ut sig själva (Lund, 2006, s. 211).

En av Lunds slutsatser är alltså att elevers valhandlingar kan betraktas som systemintegrativa. I studien dras slutsatsen att valfriheten missgynnar ungdomar från hem där studietraditioner saknas.

En grupp engelska forskare (Reay, David & Ball, 2005) har även de uppmärksammat studenters valhandlingar som *Degrees of choice* i relation till social klass, ras och kön. Forskningen är dock riktad mot studenters val till högre studier. Forskargruppen visar att ojämlikhet när det gäller kön visserligen har minskat, men klass och ras visar sig alltjämt i hög grad påverka studenters fortsatta utbildning. Balls (1981) egen doktorsavhandling *Beachside Comprehensive* utgjorde också ett led i den engelska skolforskning som utvecklat teoretisk kunskap om differentiering och polarisering. Denna forskning finns också som en del i min studies teoretiska utgångspunkter. Forskningen med inriktning mot differentiering och polarisering startade mer distinkt med Hargreaves (1967) och Laceys (1970) studier. Forskningsinriktningen utvecklades ytterligare när Ball visade att differentieringen ökade genom skolsystemet trots de strukturförändringar som det engelska skolsystemet genomgått. Skolan bidrar på så sätt, enligt Ball, till att elevernas får tillgång till olika framtida positioner i samhället. Reay (2004) konstaterar följande om det engelska utbildningssystemet: "We still have an educational system in which working-class education is made to serve middle-class interests" (s. 31). Willis (1977) klassiska studie har senare aktualiserats i en antologi med namnet *Learning to labor in new times* (Dolby & Dimitriadis, 2004). I denna bok diskuterar olika forskare hur de idag ser på värdet av Willis studie. En av slutsatserna är att klassbegreppet som sådant fortfarande är aktuellt, som en av de starkaste förklaringsgrunderna till människors faktiska livschanser. Däremot döljs det ofta, enligt exempelvis McLaren och Scatamburlo-D'Annibale (2004) i postmodern analys. I amerikansk forskning har Weis (1990) studerat hur samhällets förändring påverkar livet för en grupp ungdomar i USA och Weis visar hur både kön, ras och klass blir

centrala och samverkande. Senare följer Weis (2004) upp sin studie genom att återvända till de personer hon tidigare följt i sin forskning. Återigen bekräftas hur betydelsen av kön, klass och ras får faktiska konsekvenser för människors liv, även om den politiska retoriken i USA pekar åt helt annat håll.

Broady och Börjesson (2005) har studerat svensk gymnasieskola. Ur sociologisk synvinkel beskriver de en gymnasieskola med relativt stabila mönster. Kön och föräldrars utbildningsbakgrund är det mest betydelsefulla för elevers val (eller tilldelning som författarna skriver) av gymnasieprogram:

Mönstret har formen av en triangel. Skillnaderna mellan könen är som störst vid triangelns bas, där flertalet elever med bakgrund i arbetarklassen befinner sig, och minskar i takt med att vi rör oss uppåt i gymnasieskolans sociala hierarki. Könen möts på hierarkins krön, det vill säga på naturvetenskapsprogrammets naturvetenskapliga gren (Broady & Börjesson, 2005, s. 34).

Social bakgrund är något som också Sivertun (2006) uppmärksammar med utgångspunkt i klassbegreppet. Sivertun har analyserat intervjuer av skolpersonal och skolpersonals eget textmaterial från både grund- och gymnasieskola. Som jag förstår det, vill han visa att perspektivering för dem som i avhandlingen benämns som svagare grupper, både är en möjlighet och ett dilemma för pedagogiken och speciellt för specialpedagogiken. Författaren diskuterar kulturella identiteters betydelse och lyfter fram att kapitalsvaga gruppers intressen inte tillvaratas eller kommer till uttryck i skolan. I sin empiri redogör Sivertun för hur skolpersonalen ger uttryck för olika ”klassproblem” i skolan (s. 127). Det handlar exempelvis om att elever från studieovana hem med lågutbildade föräldrar får svårt att hjälpa sina barn med hemarbete. När det gäller gymnasiet lyfts också akademiseringen av gymnasiet fram och även vikten av att eleverna kan göra strategiska val. Beach (1999, 1999a) problematiserar uppfattningen om gymnasieskolans demokratiska uppdrag och ställer detta i relation till social reproduktion. Med utgångspunkt i kritisk etnografisk forskning redovisas förekomsten av en obalans mellan den officiella ideologin och det som sker i klassrummen. Genom vad som sker i klassrummen och i det ämnesinnehåll som fokuseras där, menar han att skolan i praktiken bidrar till att upprätthålla en produktion som återspeglar samhällets ekonomi och balans i övrigt. Beach visar hur den nuvarande gymnasieskolan har svårigheter när det gäller praktiska implikationer som berör inklusion i relation till klass. En av

slutsatserna är att det finns skillnader mellan program där eleverna på vissa program, separeras i relation till sin klassbakgrund.

Avslutningsvis vill jag med stöd i den forskning som redovisas i genomgången betona vikten av att inte bortse från elevers sociala bakgrund i relation till elevidentitet i skolan. Även om föreliggande studie har fokus på den dagliga interaktion som sker i gymnasieskolan, kan de program som eleverna studerar på, i hög grad relateras till elevernas sociala bakgrund. De olika programmen har då också betydelse för elevernas framtid inom en möjlig arbetsmarknad och för strukturer i samhället.

Etnicitet

I studierna ovan har främst forskning om kön och social bakgrund tagits upp. Nu ska också forskning som berör etnicitet uppmärksammas och jag vill betona att detta också kan kopplas till kön och social bakgrund. En studie som i detta sammanhang kan beskrivas som klassisk är Mac an Ghails (1988) etnografiska studie *Young gifted and black* där olika grupper av både unga män och kvinnor har följts i det engelska skolsystemets senare år. Slutsatsen från denna studie är enligt författaren, att problemet i skolan inte är de unga själva eller deras kulturella bakgrund. Istället menar han att det är rasism och stereotyper som är verksamma i skolan och att dessa samverkar med klasstrukturer.

Hur utbildning och skolan som institution bidrar till att forma etnicitet inom det som benämns som ”civil enculturation”, har genom etnografisk forskning studerats av en grupp forskare (Schiffauer, Bauman, Kastoryano, & Vertoe, 2004) i olika delar av Europa. I Holland, Storbritannien, Tyskland och Frankrike har forskarna gjort fältstudier och främst fokuserat elever med turkisk bakgrund. Under fältstudierna har skolornas pedagogiska praktik och även social interaktion i och utanför skolan undersökts. I studien har också läroplanstexter analyserats. Studien är, enligt min uppfattning, mycket intressant, då den visar på skilda mönster och processer i de olika skolor och länder som studerats. Bland annat framgår att det i några skolor och länder finns en starkare betoning på *en* nationalitet och *ett* språk medan det i andra finns *flera* möjliga språk och nationaliteter inom den ram som skolan anger. Detta har också studerats av en dansk forskare, Gitz-Johansen (2003), genom att han i den danska grundskolan undersökt hur lärares representationer av etnicitet uttrycks. Gitz-Johansen visar i sitt resultat att danska elever är de som i de undersökta skolorna betraktas som normala idealelever även om uttryck för etnicitet saknas. Det som betraktas som

normalt blir en norm som tas som given i skolan. Elever med annan etniskt bakgrund konstrueras utifrån denna norm oftast som avvikande och problematiska. Detta gäller även elevernas hem och bakgrund där det som barnen inte får, alltså uppfattade brister, betonas. Utifrån studierna som redovisats ovan, finns det således skillnader mellan olika länder och deras skolsystem med avseende på betydelsen av etnicitet.

Bunar och Trondman (2001) har studerat hur ungdomars villkor i Sverige förändrats. Resultatet visar dock att mycket är sig likt vad det gäller ungdomars livschanser, främst i relation till etnicitet och klass. Studien fokuserar på ungdomar av båda könen främst med arbetar- och invandrarbakgrund och behandlar skilda områden av ungdomarnas liv. När det gäller skolan redovisas slutsatser som pekar på att den sociala reproduktionen fortsätter.

En annan forskare som under många år speciellt uppmärksammat unga män med invandrarbakgrund är Sernhede (2007). Han inleder en artikel med Tedericos röst:

You know I'm not that smart, I'm not that much into school and homework... reading and writing and all that, but it doesn't matter anyhow (Sernhede, 2007, s. 227).

I sin forskning har Sernhede inte direkt haft en inriktning på skolan, utan mer studerat informellt lärande, men i resultatet från forskningen finns det flera uttryckta erfarenheter som Teodricos ovan. I skolan har dessa unga män, enligt Sernhede, haft föga att hämta. Deras identitetsskapande som lärande individer, har istället starkt kopplats till den ungdoms- och musikkultur de är delar av. Ytterligare svensk forskning som fokuserar på etnisk bakgrund är Högdins (2007) avhandling i socialt arbete. Högdin har studerat grundskolan och också beaktat kön som betydelsefullt. Avhandlingen huvudsakliga syfte är att undersöka ungdomars utbildningssituation och upplevelser av stöd och engagemang från föräldrar och lärare. I sitt resultat beskriver Högdin ett komplext mönster, men lyfter fram betydelsen av att det finns skillnader i ekonomiska villkor mellan familjer med utländsk bakgrund och familjer med svensk. Det finns också i resultatet skillnader mellan hur flickor och pojkar upplever sin situation. Ytterligare ny forskning inom områden som berör etnicitet är utförd av Lundström (2007). Hon har studerat en grupp unga kvinnor och hur deras bakgrund från Latinamerika kan förstås i relation till en

uppfattad ”svenskhet”. Dessa unga kvinnor beskriver valet av gymnasieskola som en framkomlig väg till en mer önskvärd framtid utanför förorten.

Holm (2008) beskriver, i den tidigare nämnda studien, hur en grupp pojkar med invandrabakgrund blivit alltmera skolinriktade under högstadietiden:

Pojkarna hänvisar sin förändrade hållning till insikt och ökad mognad. Analysen visar hur pojkarna försöker ta sig ur en marginaliserad position i skolan genom att på olika sätt auktorisera sig som den gode eleven (Holm, 2008 s. 205).

Enligt Holm bidrar detta också till att pojkarna distanserar sig och tar avstånd från sin egen bakgrund och uppväxtmiljö varvid de närmar sig en svensk medelklassnorm.

Runfors (2003) visar hur grundskolan försöker forma elever med annan kulturell bakgrund in i den svenska kulturen. Studien behandlar hur invandrarskap formas i svensk grundskola. Processen beskrivs analytiskt i tre delar. Starten är en frikoppling från elevernas egen kultur varefter en formning till den svenska kulturen följer. Processen avslutas med infogningen i en (föreställd) svensk gemenskap. Runfors menar att det finns en god vilja hos lärarna då deras genuina syfte var ökad jämlikhet. Detta fick dock paradoxalt nog också andra effekter:

Viljan att göra ”invandrabarnen” jämlika via utjämning i förhållande till ”det svenska” och ”det moderna” gjorde i sin tur att de framstod som defekta. Det bidrog också till att deras bakgrund ständigt hamnade i centrum av uppmärksamheten – i form av ”minuskultur”, brist på efterfrågade kompetenser, och i form av hemmiljöer som alstrade ”backlägen”. I skolorna synliggjordes en sortering och hierarkisering av det kulturellt definierade och av människor. Eleverna bibringades en uppfattning om sin egen plats inte bara i skolklassen, utan också på en samhällelig statusskala (Runfors, 2003, s. 239-240).

Delvis liknande slutsatser kan dras från en studie av Lunneblad (2006) som i sin etnografi undersökt förskolan som institution i ett mångkulturellt område:

Studien visar att den kulturella mångfalden inte är en identifikationsmöjlighet *i sig*, utan artikuleras som det *annorlunda* i relation till det *vi* som görs i förskolans praktik (Lunneblad, 2006, s. 176).

Ett *vi*, som enligt Lunneblad är det svenska i relation till ett *dem*, *de andra*. Sammantaget menar jag, att det utifrån forskningsgenomgången i detta avsnitt finns anledning att förstå etnicitet som betydelsefullt också för elevidentitet. Föreställningar om etnicitet bidrar i hög grad till att skolans tar för givet att elever med annan etnicitet än den svenska är, och förblir, annorlunda. Paradoxalt nog framstår det ofta som att etnicitet endast betraktas som central för elevidentitet om etniciteten är i minoritet – den nationella etnicitetens identitet är och förblir en självklarhet samtidigt som den osynliggörs.

Särskilt stöd

Inom detta avsnitt har jag valt att redovisa forskning utifrån en bred förståelse av begrepp som kan relateras till det specialpedagogiska området och elevidentitet. Avsnittet kan också relateras till tidigare redovisade avsnitt i forskningsgenomgången såtillvida att pojkar och elever med viss social bakgrund visar sig vara överrepresenterade vid specialpedagogiskt arbete i grundskolan (se t.ex. Persson, 1998). Jag har i hög grad fokuserat på forskning om hur relationen mellan skolan och elever, som av skolan (eller av sig själva och/eller andra) bedömts ha svårigheter, gestaltas. I studien har jag valt att betrakta skolans uttagning till och utövande av det särskilda stödet som en del av en positioneringsprocess i elevernas identitetsskapande.

I en översikt av svensk specialpedagogisk forskning (Emanuelsson, Persson & Rosenqvist, 2001) konstateras att individperspektivet är vanligast förekommande i forskning inom det specialpedagogiska området. Författarna hänför detta till ett perspektiv som Persson (1998a) tidigare benämnt som kategoriskt. Tidigare forskning har alltså i hög grad fokuserat på eleverna som individer, istället för på skolans verksamhet.

Emanuelsson och Persson (2002) och Emanuelsson (2003) redovisar en studie där skolkarriärer bland elever i svårigheter och förekomsten av specialpedagogiskt stöd undersökts. Forskningen bygger på longitudinella analyser där även elever som gått ut gymnasiet ingår. I författarnas genomgång av tidigare forskning inom området framgår följande:

Dessa studier visade på att endast tre bakgrundsfaktorer, begåvningsnivå, socialgruppstillhörighet och kön, hade betydelse för huruvida en enskild elev skulle få specialpedagogiskt stöd eller ej. Detta innebär naturligtvis inte att fördelningen av specialpedagogiska resurser inom skolor eller klasser var

slumpmässig utan snarare att varje lärandemiljö i sig skapar sina egna behov av att definiera vissa elever som problemelever (Emanuelsson & Persson, 2002, s. 190).

Studiens resultat pekar på stora likheter mellan specialundervisningen i grundskolan och undervisningen på gymnasieskolans individuella program. Det framgår också, att det i hög grad är samma elever som återfinns i dessa miljöer. En av studiens vidare slutsatser är:

Tolkningen av resultatet och därmed de allvarliga problem som har att göra med vissa elevers "alternativa" studiekarriärer måste förstås i relation till själva lärande- eller undervisningsmiljön och inte främst i relation till individuella karakteristiska hos eleverna (Emanuelsson & Persson, 2002, s. 194-195).

Återigen konstateras alltså vikten av att forskning fokuserar på skolan som institution. Giota och Lundborg (2007) har genom uppföljning och fortsatt analys inom UGU-projektet (Utvärdering Genom Uppföljning) presenterat en ny studie. I studien redovisas deskriptivt omfattning, former och konsekvenser av specialpedagogiskt stöd i grundskolan. Författarna konstaterar, att även denna studie visar på mönster där strukturella bakgrundsfaktorer får stort genomslag. Elever från hem med låg utbildningsbakgrund, elever som har utländsk bakgrund och pojkar är överrepresenterade bland de elever som erhåller specialpedagogiskt stöd. Författarna menar att det finns anledning att ifrågasätta vilka realistiska möjligheter det finns med stödformer där elever mer eller mindre segregeras. De lyfter i sin diskussion också frågan om vilka konsekvenser specialundervisning får på lång sikt i ett samhälle.

I studien *På andras villkor*, har en grupp forskare på uppdrag av Skolverket (2006) undersökt tillgängligheten till utbildning för elever med olika funktionshinder. Av studiens resultat framgår bland annat, att elevernas identitetsbeskrivningar av sig själva som avvikare, i vissa fall kan förstärkas med diagnoser. Behovet att definiera sitt funktionshinder hade för elevernas del, samband med vilket gymnasieprogram de gick på. I studiens resultat framgår också att det är svårt att motverka en identitet som innefattar utanförskap för elever med funktionshinder. En av forskarna (Persson, 2007) har senare beskrivit delar av studiens resultat i termer av att eleverna anpassar sig själva. I resultatredovisningen från huvudstudien (Skolverket, 2006) finns beskrivningar av de strategier som elever använder för att hantera skolsituationer som kan framstå som övermäktiga. Skolk och utåtagerande beteende, är några exempel på

strategier som författarna nämner. Jag tolkar dessa olika strategier som exempel på olika positioneringsprocesser för elevidentiteter, som skolan bidrar till att skapa. Organisatoriskt framstår det, enligt författarna, som att lösningen på gymnasieskolans problem med att hantera heterogenitet, är att elever med olika funktionshinder ofta studerar på det individuella programmet eller på yrkesprogram. Författarna påpekar att detta sker, trots att eleverna borde ha förutsättningar att studera på ett studieförberedande program. Vilka faktorer som bidrar till denna selektion finns, enligt författarna, bristande kunskaper om. De betonar dock att uppdelningen av elever till olika gymnasieprogram är otillfredsställande både ur individ- och samhällsperspektiv.

Några forskare (Kvalsund, Myklebust, Båtevik & Steinsvik, 1998; Kvalsund, 2004; Myklebust, 2002) har följt förändringen av den norska gymnasieutbildningen. Forskarna redovisar sammanfattningsvis kritik mot den norska gymnasieskolan och menar att den styrs av gamla rutiner. De menar också att gymnasieskolan som institution i låg grad förändrats i samband med nya gymnasiereformer. En av forskarna frågar:

When a student is placed in a special class, is this a signal that overshadows the issue of formal qualification? If that is the case, we may be dealing with self-fulfilling prophecies, perhaps on both sides of the teacher's desk (Myklebust 2002, s. 261).

Lang (2004) har under åtta år följt och intervjuat några ungdomar som har svåra rörelsehinder och studerat på svenskt riksgymnasium. Resultatet visar på varierade upplevelser och instabilitet i erfarenheterna från gymnasietiden hos eleverna. Lang betonar att variationen i elevernas upplevelser framstår som utbredd och allomfattande. Olika samspeksstrukturer med och kring eleverna nämns som centrala förklaringar till variationen i studiens resultat. Författaren beskriver ungdomarnas upplevelser enligt följande:

De har velat möta omvärlden främst utifrån att de är unga och studerande och det är även så de främst har velat bli bemötta (Lang, 2004, s. 206).

Funktionshindrade elevers skolvardag har också studerats av Hellberg (2007). Hon har följt undervisningen på ett individuellt program för elever med diagnosen Aspergers syndrom. I studiens resultat visas att denna mycket anpassade utbildning bidrar till studiemässig framgång för eleverna. Den

anpassade utbildningen bidrar också till ett identitetsskapande som kan relateras till elevernas diagnoser:

Med ett sådant tillvägagångssätt betonar och stärker lärarna också elevernas identitet som elever i behov av särskild undervisning i särskilda undervisningsgrupper (Hellberg, 2007, s. 156).

Som synes bidrar det specialpedagogiska stödet, enligt forskningen ovan, både till att eleverna lyckas bättre med studierna men också, att deras identitet som avvikande förstärks. Arnesen (2003) visar i sin forskning om marginalisering hur skolan konstruerar en elev som en "outsider" och att eleven i fråga uppfattades som ett problem för skolan – både när eleven var närvarande och frånvarande.

Hur elevers svårigheter och identitet skrivs fram i skolans elevdokumentation har studerats av Andreasson (2007) där hon särskilt uppmärksammat betydelsen av elevers kön. I resultatet framkommer att sociala mål har en framträdande roll och att en idealelev kan urskiljas i skolans diskurs. Skolan försöker att forma elever till att bli självreglerande vilket även andra forskare har beskrivit (se t.ex. Bartholdsson 2007; Dovemark, 2004). Andreasson finner att elevers subjektpositioner ser olika ut i relation till elevernas svårigheter och kön. Pojkar beskrivs exempelvis som okoncentrerade, omotiverade och med bristande självkänsla och ansvarsförmåga. Flickor beskrivs istället med personliga egenskaper som glad, trevlig och ambitiös men ändå med behov av trygghet och lugn. Andreasson konstaterar i sin analys att konstruktionen av elever byggs upp omkring en idealelev vilket också konstruerar elever i behov av särskilt stöd:

Min analys visar att elevplanernas elever är konstruerade i skoldiskursen genom särskiljning utifrån *hur de inte är* i förhållande till skoldiskursens idealelev. De konstrueras alltså genom att man tydliggör deras tillkortakommanden och "karaktäristika". ... Det handlar alltså om att eleverna i skolan behöver vara arbetsorienterade, motiverade och ta ansvar för sitt skolarbete men de behöver också vara medvetna om sina svårigheter och begränsningar. De elever som skrivs fram i denna studies elevplaner är emellertid representanter för det motsatta och blir därmed definierade som "elever i behov av särskilt stöd" (Andreasson, 2007, s. 128).

Andreasson uppmärksammar alltså att vissa elevidentiteter konstrueras i relation till andra elever. I en engelsk studie har Allan (1995) genom diskursanalys, just inriktat sin forskning på hur identiteter och erfarenheter konstruerats mellan elever med och utan funktionshinder. Författaren visar att elevers identitet

konstrueras genom kontinuerliga processer med pendlingar mellan osäkerhet och motstånd både inom och mellan elevgrupper. Allans studie utmanar traditionella och förenklade binära konstruktioner som exempelvis integrerad – segregerad. Hon visar att det förekommer relationer mellan olika elevgrupper som kan vara centrala att studera och försöka förstå. Allan betonar vidare elevernas egen självreflektion och, som tidigare nämnts, det motstånd och den påverkan eleverna själva utformade.

Ovanstående forskningsgenomgång pekar sammanfattningsvis på vikten och värdet av att i framtida pedagogisk forskning fokusera mera på skolan som institution och mindre på eleverna som individer. Forskning som studerar skolan som institution är relativt sparsamt förekommande och det förefaller centralt att också betrakta samspelsprocesser och interaktion i skolan som betydelsefulla i det specialpedagogiska arbetet. Av forskningen framgår att specialpedagogiska insatser på olika sätt har betydelse för elevidentitet samtidigt som inga entydiga slutsatser kan dras från forskningen.

Sammanfattande reflektion och behov av vidare forskning

Det finns all anledning att vidare beskriva, analysera, problematisera och kritiskt granska vardagen i den svenska gymnasieskola och dess betydelse för elevers identitetsskapande. Jag uppfattar fortsatt forskning som motiverad mot bakgrund av att forskningen och kunskapsutvecklingen inom området förefaller som ringa och angelägen att utveckla. Enligt Lindblad (2003) har gymnasieskolans meritvärde minskat samtidigt som det, paradoxalt nog, blir påtagliga konsekvenser av att inte ha genomgått gymnasiet. Ovanstående övergripande reflektioner, ger tillsammans med den tidigare genomgången av gymnasieskolans bakgrund upphov till nya och fördjupade frågor. Nedan görs en kort summering av vilka slutsatser jag drar från utredningar och tidigare genomförd forskning.

Under de senaste åren har en omfattande organisatorisk förändring av svensk gymnasieskola genomförts. Hur denna förändring har påverkat gymnasieskolan som institution är i låg grad beforskad även om forskningen under de senaste åren bidragit med nya kunskaper. Vad är det som egentligen har förändrats i gymnasieskolan och vad är det som bara fått en ny och yttlig gestalt? I utredningar och forskning finns det väl belagt, att den svenska gymnasieskolan

fortfarande är segregering eftersom föräldrars utbildningsbakgrund har stor betydelse för val till gymnasiet och elevernas studiekarriär. Av forskningen framgår att inte bara social bakgrund verkar ha betydelse för elevers identitetsskapande, utan också kön, etnicitet och eventuell förekomst av särskilt stöd. Det framstår alltså som om gamla mönster i hög grad lever kvar i gymnasieskolan. Vad det är i verksamheten som bidrar till detta och hur dessa processer går till på olika program, finns det dock lite kunskap och forskning om. Det är också begränsad kunskap om, hur gymnasieskolans olika program kan förstås i relation till varandra inom en och samma gymnasieskola. I den redovisade forskningsgenomgången framgår vidare, att flera studier haft fokus på eleverna som individer, men att gymnasieskolan som institution inte är uppmärksam i någon högre grad. Jag finner det därför angeläget, att denna studie kan bidra till utvecklingen av det kunskapsområde som berör gymnasieskolan som institution, alltså en av de kontexter där elevernas identitet skapas.

Vid genomgången av utredningar och forskning finner jag benämningar på elever som intressanta exempel på möjliga elevidentiteter. Epitetet ”svag” används exempelvis ganska onyanserat i både socialdepartementets antologi (SOU 2000:39) och forskning av Hultqvist (2001) och Hugo (2007). I ett par tidigare nämnda studier av Dovemark (2004, 2004a) finns resultat som visar att begreppet ”svag” ofta används om elever som inte passar in i skolans struktur. En angelägen fråga blir då hur elevidentiteten ”svag” skapas i ett institutionellt sammanhang och vilken funktion denna elevidentitet fyller för institutionen. Kan det möjligen gå att vända på perspektiven och försöka se den eventuella svagheter eller andra uttryck för elevidentiteter från annat håll? De elever som benämns som ”svaga” kan istället visa på områden i skolan där det finns svagheter. Svagheter som kan relateras till skolan som institution och på ett övergripande plan också kan förstås i ett sammanhang där skolan betraktas som en del av samhället.

Föreliggande avhandling har dock inte inriktats specifikt på exemplet med epitetet ”svag” som ett uttryck för en elevidentitet. Studien har istället inriktats på att utveckla kunskap om institutionellt identitetsskapande som processer i en viss kontext. Identitetsskapande processer förstås i denna studie som att elevidentiteter utvecklas i den dagliga interaktion som ständigt pågår i skolan och att detta sker i ett växelspel med det omgivande samhället. Forskning där

relationen mellan institution och dess aktörers identitet undersöks, finner jag central att utveckla i avhandlingen.

KAPITEL 4

TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER OCH CENTRALA BEGREPP

I föregående kapitel har forskning som bedömts som relevant i relation till denna studie presenterats. Delar av den forskningen omfattar också teoretiska utgångspunkter och begrepp som är centrala även i föreliggande studie. I detta kapitel förklaras närmare hur olika teorier och begrepp använts och vilken betydelse de har i denna studies olika delar. Jag har, för tydlighetens skull, valt att här översiktligt samla det som berör teorigenomgång och studiens olika ingående begrepp. Sedan utvecklas, fördjupas och nyanseras teorierna, begreppens innehåll och användning ytterligare i avhandlingens vidare kapitel. De teorier och begrepp som kan hänföras mer direkt till studiens metod och genomförande finns fördjupat redovisade i metodkapitlet. Teorier och begrepp som redovisas i detta kapitel har i hög grad även betydelse för studiens valda metod.

Det är viktigt att understryka, att det i studien som helhet, är beskrivning och analys av identitetsskapande med möjliga elevidentiteter inom institutionens ram som står i fokus. Frågor som berör kausalitet i samband med identitetsskapande är mycket komplexa. Studiens kunskapsanspråk ligger huvudsakligen på institutionellt identitetsskapande som processer och inte på specifika förklaringar av karaktären orsak – verkan. Att vara elev är en del av en ung människas identitet och vardagen i gymnasieskolan är en del av en ung människas värld. Även om det är identiteten elev som är i fokus i studien, är det mycket mera som är av betydelse i ungdomars liv och för deras identitetsskapande. Det handlar exempelvis om relationer med föräldrar, syskon, vänner utanför skolan och flick- och pojkvänner. Många ungdomar är också aktiva utövare av exempelvis musik och idrott vilka är områden som är viktiga för identitetsskapande (Holm, 2008; Sernhede, 2007). Ovanstående har inte stått i fokus i min studie, men det innebär inte att det är oviktigt eller betydelselöst. I vissa studier betonas också relationen emellan informell och formell skolning där ungdomar kan använda sig av erfarenheter från ett område inom ett annat (se t.ex. Öhrn, 2005). Denna studie har dock avgränsats till frågor som berör institutionellt identitetsskapande för elever i gymnasieskolan, vilket utgör en del i det komplexa område som berör

identitetsskapande. Jenkins (2004) betonar att mycket som skrivs om identitet behandlar det som om identitet är något som är en färdig produkt, vilket han menar är felaktigt:

This pays insufficient attention to how identity 'works' or 'is worked', to process and reflexivity, to the social construction of identity in interaction and institutionally. Understanding these processes is central to understanding identity. Indeed, identity can *only* be understood as process, as 'being' or 'becoming' (Jenkins, 2004, s. 5).

I denna studie har jag, i enlighet med Jenkins resonemang ovan, haft fokus på den vardagliga interaktionen i skolan. Mitt syfte med detta har varit en strävan efter att försöka förstå hur elevidentitet utvecklas i en institution över tid.

Detta kapitel är indelat i två avsnitt, där det första innehåller en redogörelse för och diskussion av de teorier som studien utgår från och stöder sig på. Det andra avsnittet är en redovisning av studiens begreppsanvändning.

Teoretiska utgångspunkter

Den teoretiska utgångspunkten i studien bygger på att samhällets strukturer och människors olika vardagliga handlingar ses som återskapande av och för varandra. Detta är att betrakta som en klassisk fråga inom samhällsvetenskapen och jag har valt att utgå från begrepp som ryms inom struktureringsteorin (Giddens, 1984). Teorins huvudbegrepp *duality of structure* syftar på ovan nämnda relation mellan olika system i samhället och förekomsten av människors vardagliga handlingar. Shilling (1991, 1992) som använt struktureringsteorin i sin egen forskning skriver:

Structuration theory focuses on *how* social life is maintained and highlights the complexities involved in the reproductions of social systems by individuals (Shilling, 1992, s. 84).

Själva kärnan i struktureringsteorin, *The Duality of Structure*, bygger på tre relaterade begrepp som är grundläggande och som ständigt återkommer i beskrivning och förklaring av teorin. De förklaras enligt följande:

Structure(s)

Rules and resources, or sets of transformation relations, organized as properties of social systems

System(s)

Reproduced relations between actors or collectivities, organized as regular social practices

Structuration

Conditions governing the continuity or transmutation of structures, and therefore the reproduction of social systems (Giddens, 1984, s. 25).

Med hjälp av dessa tre begrepp förklaras hur sociala system och vardagliga handlingar ständigt skapar och återskapar varandra. På sikt skapas och återskapas då också mera övergripande samhällssystem över tid och rum. Skillnaden mellan social integration och systemintegration betonas. Det förstnämnda sker mellan aktörer i en gemensam pågående kontext medan det sistnämnda är utsträckt över tid och rum. Giddens (1984) väljer att inte använda begrepp relaterade till mikro- och makronivåer, då han menar att dessa begrepp är alltför belastade från tidigare teorier.

Institutioners betydelse över tid och rum

I strukturerings teorin betonas att olika sociala institutioner bygger upp samhällen över tid och rum, men också att dessa sociala institutioner inte existerar utan mänskligt handlande. Betydelsen av detta är centralt att beakta i teorin och i några studier har uppmärksammat dessa aspekter i just skolmiljö (se t.ex. Shilling, 1991; Gustafsson, 2003). Rum berörs i strukturerings teorin också med begreppet regionalisering som kan förstås som indelningar av konkret rumslig karaktär. Giddens (2004) tar själv exempel från skolan när han beskriver och diskuterar regionalisering och dess betydelse för aspekter av tid och rum.

Betydelsen av institutioner är alltså framskrivna i strukturerings teorin och Scott (2001) redovisar sammanfattningsvis följande som utmärkande för institutioner:

- Institutions are social structures that have attained a high degree of resilience.
- Institutions are composed of cultural-cognitive, normative, and regulative elements that, together with associated activities and resources, provide stability and meaning to social life.

- Institutions are transmitted by various types of carriers, including symbolic systems, relational systems, routines, and artifacts.
- Institutions operate at multiple levels of jurisdiction, from the world system to localized interpersonal relationships.
- Institutions by definition connote stability but are subject to change processes, both incremental and discontinuous (Scott, 2001, s. 48-49).

Scott använder sig i hög grad av struktureringsteorins institutionsperspektiv när han går igenom olika aspekter av och teorier om moderna institutioner och organisationer.

Rutiner, regler och resurser

I struktureringsteorin är vardagens rutiniserade handlingar centrala att beakta. Detta kopplas till människans behov av ontologisk trygghet för att världen ska bli begripbar, pålitlig, förutsägbar och kunna hanteras i vardagen. Strukturer betraktas som uppbyggda av regler och resurser vilka också formar institutioner som sådana. Regler beskrivs som både normativa element och signifikanta koder som finns i verksamheten. Även outtalade regler av mer implicit karaktär är centrala att beakta. Regler kan alltså vara outtalade, men ändå starka och styrande i verksamheten. Resurser är även de av två slag och dessa indelas i auktoritativa och allokativa resurser. Med auktoritativa resurser syftar Giddens (1984) på resurser där det finns möjlighet att styra och kontrollera människor, medan allokativa resurser istället utgör möjligheter för att påverka den materiella omgivningen. T. Johansson (1998) sammanfattar:

När Giddens talar om regler och resurser avser han således grundläggande mekanismer som genom människors aktiva och kompetenta handlingar bidrar till att utforma olika strukturer. Strukturer skapas och förändras därför ständigt i det dagliga flödet av social interaktion (Johansson, T. 1998, s. 424).

När regler och resurser relateras till varandra framträder makt som också är en central del av denna teori. I nästa avsnitt ska aktörers makt närmare beskrivas och diskuteras.

Aktörers medvetenhet, makt och handling

Centralt i teorin är begreppen aktör och agens, det är aktörerna som utför handlingar vilket kort uttrycks på följande sätt: "Agency refers to doing" (Giddens, 1984, s. 10). I begreppet aktör innefattas alltså just att det är någon

som handlar. Aktörer beskrivs också ha möjlighet att i ord beskriva och förklara sina handlingar i relativt hög grad. Detta benämns i teorin som aktörers medvetenhet på olika nivåer. Även om gränserna mellan dessa nivåer inte är skarpa delas de in i diskursiv medvetenhet och praktisk medvetenhet. Praktisk medvetenhet innebär att det blir möjligt för aktörer att hantera, handla och leva i vardagen på ett smidigt sätt. Den diskursiva medvetenheten, gör det vidare möjligt för aktörer att samtala om handlingar, att uttrycka dem i ord. En tredje nivå finns också redovisad vilken benämns som omedveten. Aktörers olika medvetenhet har i denna studie också en metodisk betydelse, då observationer och intervjuer fått komplettera varandra under studien (jfr Öhrn, 2005, s. 9).

Aktörer beskrivs i struktureringsteorin (Giddens, 1984) som innehavare av makt, om de har möjlighet att handla annorlunda. Den transformativa kapaciteten är alltså en betydande del av teorin. Makt att förändra gäller också för aktörer som inte betraktas ha särskilt mycket makt. I teorin används här begreppet *dialectic of control* vilket syftar på att resurser i någon form kan användas aktörer emellan även om det finns en obalans i makt. Även om aktörer har makt att handla annorlunda och dessutom vet varför de handlar som de gör, betonas att individers handlingar ändå inte behöver få avsedd effekt. Detta förklaras med att situationer är komplexa och att konsekvenser av handlingar inte går att förutse.

I denna studie har, utifrån fokus på skolan som institution, elevers handlingar i skolan studerats. Jag valt att komplettera struktureringsteorin genom att också ta stöd i teorier som i hög grad har utvecklats genom etnografiska studier i skolmiljö. Det jag valt att fokusera på i dessa teorier är främst sådant som berör elevers anpassning och motstånd, då dessa kan relateras till aktörers makt. Metodkapitlet (fem) innehåller en fördjupad redovisning och diskussionen av studiens kritiska ansats, som delvis är en aspekt av detta. Nedan kommer jag dock att kommentera ett par specifika teorier som använts i studien.

Begreppen motstånd och anpassning och begrepp i anslutning till och liknande dessa förekommer i sociologisk teoriutveckling av Merton redan i slutet av 1930-talet. Forskningen och teoriutvecklingen inom detta område har, enligt Furlong (1985), sedan utvecklats inom pedagogikområdet. Delar av denna forskning har inriktats på skolsystemets differentiering av elever utifrån skolans prestationsfokusering. I denna studie har jag specifikt tagit stöd av differentiering – polariseringsteorin vars dubbla begrepp främst utvecklades av Lacey (1970). Lacey byggde i sin tur vidare på Hargreaves forskning (1967) och senare

utvecklades teorin av Ball (1981). Delar av denna forskning har kommenterats i kapitel tre. En del av teorin, differentieringen, förklaras på följande sätt av Ball:

Indeed, the social processes at work here appear to be essentially similar to the processes identified by Lacey (1970) and Hargreaves (1967) as *differentiation* – that is, the separation and ranking of pupils by teachers. As Lacey suggests, this separation and ranking takes place along a number of dimensions or scales, but two appear to be most important, the academic scale and the behaviour scale (Ball, 1981, s. 48).

Den andra delen, polariseringen, förklaras av Furlong (1985). Han skriver att detta är en process som sker bland eleverna själva:

Polarization, on the other hand, takes place among the pupils themselves as a result of differentiation – it is the process by which they produce their own subcultures (Furlong, 1985, s. 93).

Ball påvisade i sin studie uppkomsten av olika subkulturer vilka han menar påverkar elevernas identitet och position i skolsystemet:

In this case, it is an identity that involves a status-evaluation and allocation to an inferior position in the status-hierarchy of the school (Ball, 1981, s. 37).

I Balls studie har också betydelsen av elevers sociala bakgrund betonats, vilket han utvecklats ytterligare i senare forskning (se t.ex. Ball, 2003).

Skeggs (1999) forskning, med utgångspunkter i feministisk teori och kulturforskning, har i min studie också använts för att komplettera struktureringsteorin. Forskningens innehåll har närmare beskrivits i kapitel tre. Skeggs utgår från begreppet respektabilitet och sammanfattar villkoren för de kvinnor som ingått i hennes studie enligt följande:

De framställningar som kvinnorna positionsbestämde av var inte framställningar av verkligheten, utan av självständiga och paradigmatiska begreppsstrukturer skapade av andra människor med helt andra positioner, både i samhället och i sådana framställningar (Skeggs, 1999, s. 254).

Av betydelse i den här studien är just förekomst av olika villkor för elevers identitetsskapande i gymnasieskolan och av vilka dessa skapas. Skeggs forskning har också i hög grad metodmässigt påverkat denna studie, då hon tydligt betonar

det vardagliga och rutinmässiga som viktigt att studera för förståelse av maktfördelningen i ett samhälle.

Identitetsbegreppet

I boken *Identity* (2004) utvecklar Bauman tankar om identitetens betydelse i det nutida samhället. Han relaterar identitet främst till globalisering vilket han också utvecklar i andra böcker (se t.ex. Bauman, 2004a). Bauman menar att spänningen mellan ”är och bör” är central för att förstå identitet som tillhörighet och han uttrycker detta på följande sätt:

The idea of ‘identity’ was born out of the crisis of *belonging* and out of the effort it triggered to bridge the gap between the ‘ought’ and the ‘is’ and to lift reality to the standards set by the idea – to remake the reality in the likeness of the idea (Bauman, 2004 s. 20).

Identitetsbegreppet är ett besvärligt begrepp att arbeta med och Stier (2003) konstaterar att det inom samhällsvetenskapen råder ett begreppsligt kaos när det gäller identitet. Begreppet identitet studeras, enligt Stier, inom många olika discipliner och perspektiv och det är en förklaring till dess oklarhet och mångtydighet. Han menar att identitetsbegreppet har en flyktighet och alltid måste förstås i relation till någonting annat. Stier betonar också att identitetsbegreppet samtidigt innehåller en djup kunskap om vad det innebär att vara människa. Begrepps användningen inom området försvåras ytterligare av att synonymer, som exempelvis personlighet och självuppfattning, ofta används istället för identitet. Han menar att identiteter omvandlas och påverkas i ett ständigt växelspel mellan individer och samhälle. Detta uttrycks även av Jenkins (2004) som alltså menar att identitet inte ska förstås som produkter utan som processer.

Positionering för identitet

De som är aktörer, har enligt strukturerings teorin positioner i en social praktik. Giddens (1984) menar att position bäst förstås som positionering och ger det en vid förståelse och mening. Aktörer betraktas som situerade i tid och rum och positioner är då också sociala relationer som bidrar till identitet:

Social positions are constituted structurally as specific intersections of signification, domination and legitimation which relates to the typification of agents. A social position involves the specification of a definite ‘identity’ within

a network of social relations, that identity, however, being a 'category' to which a particular range of normative sanctions is relevant (Giddens, 1984, s. 83).

De ovan nämnda strukturerna för sociala positioner *signification, domination* och *legitimation* återkommer sedan i teorin som strukturella dimensioner i sociala system som institutioner. Det finns i teorin en tydlig relation mellan institution och dess identiteter. Giddens (1991) har senare utvecklat sina teorier om hur modernitet (eller senmodernitet) kan förstås på en institutionell nivå och då med fokus på det han benämner som self-identity.

Institutionell identitet

Jenkins (2004) sammanför ett antal teorier, som på olika sätt alla berör identitetsbegreppet och kopplar identitet till institutioner. Han understryker att institutioner genererar identitet och menar att institutionella identiteter också är centrala för människors tillhörighet. Genom olika procedurer och positioner formas institutionella identiteter. Institution, organisation och kopplingen till identiteter beskrivs enligt följande:

Institutions are among the more important contexts within which identification becomes consequential. Institutions are established patterns of practice, recognised as such by actors, which have force as 'the way things are done'. Institutionalised identities are distinctive due to their particular combination of the individual and the collective. Particularly relevant are those institutions which in the sociological literature recognises as *organisations*. Organisations are organised and task-oriented collectivities: they are groups. They are also constituted as networks of differentiated membership positions which bestow specific individual identities upon their incumbents (Jenkins, 2004, s. 22-23).

Likheten med det Giddens beskriver är som synes stor. Enligt Jenkins kan inte kollektiv och individuell identitet skiljas åt, han menar att de är två sidor av samma mynt. Giddens beskriver dock detta på ett något annorlunda sätt och i senare litteratur (1993) redovisar han en distinktion mellan social identitet och personlig identitet. Han menar att social identitet är vad andra, och även vi själva, tillskriver oss. Jag förstår detta som att vi exempelvis är mödrar, lärare, bilmekaniker eller det som är aktuellt i denna studie – elever. Dessa sociala identiteter tar alltså fasta på att vi liknar varandra genom en kollektiv dimension. Den personliga identiteten skulle då snarare ta fasta på hur vi skiljer oss åt.

Jenkins (2004) menar att det finns skäl till att analytiskt, skilja på *nominell* och *virtuell* identitet. Nominell identitet syftar på identitetens namn medan den virtuella identiteten istället handlar om den erfarenhet som kan kopplas till den nominella identiteten. Det är alltså möjligt att ha samma nominella identitet, men däremot kan erfarenheten av vad identiteten innebär skilja sig åt emellan individer och vara olika i tid och rum. I denna studie är det den nominella identiteten *elev* som är utgångspunkten och det är virtuella erfarenheter av att bli och vara elev som studeras.

Kritik mot struktureringsteorin

Struktureringsteorin har inte fått stå oemotsagd och den utvecklade också som kritik mot tidigare tongivande samhällsteorier vilket Giddens (1984) själv beskriver. I avsnittet nedan ska några av de områden som teorin kritiserats för kommenteras. Framställningen koncentreras på tre områden. Dessa är överbetoning av aktörers makt, brist på empirisk grund och avsaknad av metodiska anvisningar.

Kritiken mot teorins överbetoning av aktörers makt, förstår jag som nära sammanhängande med att det i struktureringsteorin finns en utgångspunkt där de klassiska strukturerna i samhället delvis tonas ner. Transformativ kapacitet hos aktörer betonas och dualitet är det centrala, istället för antingen struktur eller handling. Bunar och Trondman (2001) är, trots att de själva använder teorin, kritiska till nedtoningen av samhällets givna strukturer och skriver att teorin på detta sätt blir lite ”gullig” (s. 135) och tömd på samhällskritik. Jag delar denna kritik vilket är en av orsakerna till att jag i studien också tar stöd i teorier, där exempelvis kön och social bakgrund tillmäts mera tyngd, än vad som framträder i struktureringsteorin. Detta har för mig bidragit till att studien har utvecklats mot en kritisk ansats. Som tidigare nämnts har jag därför också tagit stöd i forskning och teoriutveckling som berör differentieringsprocesser (t.ex. Ball, 1981) och forskning som mera specifikt studerat kön och klass (Skeggs, 1999).

Giddens tidiga arbeten utmärks, enligt några forskare, av brist på empiriska exempel och generellt en avsaknad av metodiska anvisningar (se t.ex. Johansson, T., 1998; Söderström, 2006). I det verk jag själv mest frekvent använt *The constitution of society* (Giddens, 1984) hänvisas dock till Willis studie *Learning to Labour* (1977). Vid några andra tillfällen ges också exempel från skolans värld, men struktureringsteorin har främst sin utgångspunkt i ett övergripande

samhällsperspektiv. T. Johansson (1998) har tolkat struktureringsteorin som ett metodiskt förhållningssätt:

Struktureringsteorin är inte i första hand en generell teori om samhället, utan utgör snarare ett metodologiskt förhållningssätt och en teoretisk vägvisare i den snårskog av teorier och infallsvinklar som numera präglar den samhällsvetenskapliga diskussionen (Johansson, T., 1998, s. 428).

Jag har inte förväntningar på att teoretiska utgångspunkter också ska innehålla en stor mängd empiriska exempel och detaljerade metodiska anvisningar. Däremot menar jag att det inte bör finnas motsättningar mellan en vald teoretisk utgångspunkt och en studies metod. I denna studie har strävan varit att teori och metod ska vara väl överensstämmande, vilket beskrivs utförligare i senare metodkapitel.

Studiens begreppsförståelse och användning av begrepp

I detta avsnitt redogörs för de begrepp, som i studien betraktas som nyckelbegrepp. Med nyckelbegrepp menas, att det är begrepp som är återkommande och centrala vid beskrivning och analys av studiens resultat. De teorier och begrepp som kommenteras ovan, avkontextualiseras för att bli möjliga att använda i denna studie, varvid deras innehåll och användning preciseras och motiveras. Redogörelsen nedan belyser tre aspekter av studiens begreppsanvändning. För det första vad som i studien menas med respektive begrepp. Den andra aspekten är begreppsstrukturen, hur de olika begreppen kan relateras och förstås i förhållande till varandra. Den tredje och sista aspekten är hur och var begreppen används. I nedanstående genomgång kommer först huvudbegreppet institutionell identitet att kommenteras och sedan begrepp som nära hör samman med detta. Efter detta följer en fördjupad redogörelse för hur jag använder mig av begrepp som berör kön, social bakgrund, etnicitet och skolans särskilda stöd.

Studiens begreppsanvändning

Studiens huvudbegrepp är *institutionell identitet* och studiens kunskapsanspråk riktas mot hur institutionell identitet skapas över tid och rum i gymnasieskolans dagliga interaktion. Jag har valt att benämna institutionell identitet som ett

begrepp, även om det är sammansatt och uppbyggt av olika delar (institution och identitet) och därför snarare kan beskrivas som ett koncept.

Med *institutionell identitet* syftas på de kollektiva identiteter som institutioners olika aktörer omfattas av. Dessa identiteter är en del av institutionen och dess ordningar. Inom olika institutioner ingår varierande identiteter. I svenska kyrkan är exempelvis präster, församlingsmedlemmar och konfirmander institutionella identiteter och det är svårt att föreställa sig en kyrka utan präst. För utbildningsområdet är de institutionella identiteterna lärare och elever centrala och i denna studie är det den specifika identiteten som elev som studeras, vilket benämns som *elevidentitet*. I datamaterialet söker jag efter elevidentiteter och skapandet av elevidentitet genom att fokusera vad elever gör och har, eller sägs göra, ha och vara. Det finns också i användningen av begreppet en relation mellan en institutions identitet och dess aktörers identitet. Om det exempelvis inte finns elever på en skola skulle det knappast betraktas som en sådan, men en skola kan också förstås utifrån de elever som studerar där. Skolans, institutionens identitet hör därför nära samman med dess aktörers identitet.

Studiens identitetsbegrepp har en sociologisk utgångspunkt, snarare än psykologisk, och då enkelt uttryckt som svar på frågan: Vem är jag/vi i förhållande till andra? Om denna fråga mer specifikt inriktas mot elevidentitet handlar det i denna studie om: Hur, vem och vilka är elev/elever i förhållande till andra elever på skolan? Identitet förstås i denna studie inte som en slutgiltig eller absolut produkt, utan betraktas istället som mångfacetterade och skiftande relationella processer. Samtidigt finns det i studien också en förståelse för identitet som utgår från att det också finns en viss stabilitet i individers och grupperns identiteter.

Social *position* förstås som de kontextuella sammanhang elever finns i under skoldagen, både på skolan som helhet, under lektioner och i anslutning till skoltiden. Med *positionering* syftas på de processer som leder fram till sociala positioner och utifrån dessa sker sedan identitetsskapande. Mellan position och positionering finns det således hela tiden en rörelse.

Med *institution* syftas i denna studie på olika sociala samhälleliga system som är relativt beständiga över tid och rum och som tillsammans bygger upp samhällens strukturer. Dessa system skapas och återskapas genom individers och grupperns, det vill säga *aktörers*, vardagliga handlingar i dessa system. Utbildning betraktas

som ett exempel på sådana system och utbildning som institution kan sedan organiseras på olika sätt i olika skolformer. Gymnasieskola är ett exempel på en organisation och det är denna skolform som står i fokus i föreliggande studie. I studien finns också en specifik gymnasieskola representerad både som institution och organisation, alltså den skola som studien genomförts på. Begreppet institution kan i denna studie således förstås på tre olika nivåer. Dels övergripande för utbildning som institution, dels för institutionen gymnasieskola som organiserad skolform och dels för den specifika institutionen, organisationen och skolan, som studien har utförts på. Dessa tre begrepps nivåer är i denna studie hela tiden kopplade till varandra och förstås i relation till varandra. Studiens teoretiska perspektiv, där struktur och handling ses som en dualitet (Giddens, 1984), bidrar också med en förståelse där dessa tre nivåer inte kan förstås som skilda från varandra.

Begreppet *institutionell ordning* används i studien för att undersöka hur institutionen utbildning, skolformen gymnasieskola, studiens specifika skola och dess aktörer tillsammans skapar de institutionella identiteter som är en del av en eller flera institutionella ordningar. Institutionella ordningar vill jag beskriva som de vardagliga rutiner där både explicita och implicita regler på olika nivåer formar vardagen över tid och i rum. I de institutionella ordningarna ingår också struktureringsteorins (Giddens, 1984) allokativa och auktoritativa resurser. En övergripande institutionell ordning ger uttryck för hur något ”bör vara” inom institutionen och också i relation till det omgivande samhället.

Begreppen *motstånd* och *anpassning* används i denna studie som uttryck för elevers aktiva handlingar, förhållningssätt och strategier där eleverna har att hantera skolans institutionella ordningar. Dessa ordningar är de också själva delar av och aktörer i och de handlar ständigt i skolans vardag. Jag har använt begreppen motstånd och anpassning som utgångspunkter vid beskrivning och analys av elevernas handlingar i skolan och för interaktionen mellan institution och individ. Detta ligger i linje med betoningen på handling i struktureringsteorin, men det har i studien också förstärkts genom att jag tagit stöd i teorier som mer specifikt lyfter fram exempelvis social bakgrund. När elevers motstånd och anpassning till skolans institutionella ordning redovisas och analyseras används motstånd och anpassning som ytterligheter och utgångspunkter. Däremellan används benämningarna *anpassat motstånd* och *motspänstig anpassning* vilka båda påvisar att renodlat och konsekvent motstånd och anpassning sällan förekommer. Jag har också valt att analytiskt tolka elevers frånvaro som *både*

motstånd och anpassning, då jag menar att frånvaro kan vara just både och beroende på situation.

Med begreppet *anspråk* syftar jag på den interaktion som framträder mellan skolan och dess elever där de båda strävar efter att få ut något av varandra. Begreppet används i denna studie för att analytiskt fördjupa och beskriva interaktionen mellan skolans institutionella ordningar och eleverna som aktörer i dessa ordningar. Med anspråk vill jag lyfta fram den aktivitet och de handlingar som både institution och aktör utövar och hur dessa handlingar kan samverka eller motverka varandra vid elevers institutionella identitetsskapande.

Begrepp relaterade till elevers kön, bakgrund och erfarenheter

Denna studie har kunskapsanspråk som riktas mot institutionellt identitetsskapande där skolans verksamhet står i fokus. I skolans verksamhet är sedan fokus på eleverna som aktörer. Alla elever på gymnasiet finns på något program – i nuläget kan ingen elev stå utanför ett gymnasieprogram av något slag. I studien genomfördes inledningsvis ett strategiskt urval där olika program valdes. Genom valet av dessa program blev också en variation av elevers kön, sociala bakgrund, etnicitet och eventuell förekomst av särskilt stöd möjliga att belysa. Min intention i studien var inte att från början välja ut ett av könen eller elever med viss social bakgrund eller erfarenheter. Intentionen var istället att låta vardagen i skolan vara utgångspunkten i studien och sedan undersöka vad som där händer. Tanken var att på så sätt utveckla kunskap om hur elevers kön och bakgrund eventuellt visade sig som betydelsefulla och utifrån denna utgångspunkt sedan utveckla förståelse av hur elevidentiteter skapas. Här är viktigt att understryka att jag inte utgick från att till exempel kön och social bakgrund inte har betydelse i skolan och vid identitetsskapande. Intentionen i studien var att betydelsen av kön och elevers bakgrund skulle få framträda under studiens gång och då beskrivas och analyseras. Därför har i studien uppmärksamrats både handlingar och de uttryck som eleverna själva, andra elever och lärare använder sig av inom dessa områden. Frågor har ställts om hur dessa handlingar och uttryck kan bidra till processer vid identitetsskapande och tillskrivna elevidentiteter.

Kön

I studien använder jag begreppet kön i vilket jag inbegriper det som också ibland benämns som genus. Jag väljer dock, i likhet med exempelvis Holm (2008), att

inte gå in i debatten om dessa begrepp då de har varit föremål för många diskussioner (Tallberg Broman, 2002). Med begreppet kön syftar jag både på biologiskt och socialt konstruerat kön. Min förståelse av begreppet implicerar att kön är något som konstrueras i samspel och processer mellan individer, grupper och det omgivande samhället. I detta begrepp ingår också en förståelse av maktordningar i samhället, som är verksamma med avseende på kön (Connell, 2002). Kvinnor har i regel en underordnad ställning med begränsad tillgång till makt, även om detta varierar och är möjligt att förändra. Som tidigare redovisats finns i studien inte ett på förhand angivet fokus på kvinnliga eller manliga elever. Det är snarare relationen mellan dessa grupper som jag menar kan var centrala att belysa för att öka kunskapen om institutionellt identitetsskapande.

Social bakgrund

Med begreppet social bakgrund syftas på den socioekonomiska bakgrund som eleverna blivit en del av utifrån den utbildningsmässiga och ekonomiska situation deras föräldrar har. Primärt kommer fokus att riktas mot utbildningsmässig bakgrund då det inom gymnasieutbildning beskrivs som utslagsgivande (se t.ex. Broady & Börjesson, 2005). Elevernas framtidsplaner kan i viss mån också relateras till en eventuellt kommande position i relation till utbildning och arbete. I studien redovisas beskrivning och analys av de uttryck och handlingar som kan relateras till social bakgrund och då också elevernas möjliga framtid utifrån studiens observationer och intervjuer.

Etnicitet

Etnicitet är även det ett begrepp som kan vara vanskligt att använda. Begreppet problematiseras också av flera forskare (se t.ex. de los Reyes & Martinsson, 2005; Lunneblad, 2006; Sernhede, 2007). Etnicitet har vidare kritiserats i postkoloniala teorier (Eriksson, Eriksson Baaz & Thörn, 1999) som ett begrepp där hierarkier människor emellan upprätthålls och rättfärdigas. När jag använder mig av etnicitet som analytiskt begrepp, syftas på elevernas kulturella bakgrund relaterat till geografiskt ursprung i första och andra generation och hur detta tillskrivs betydelse vid institutionellt identitetsskapande. Däremot ser jag inte etnicitet som ett uttryck för befintliga olikheter mellan människor vilket också ligger i linje med studiens konstruktionistiska utgångspunkter och fokus på skapande av elevidentiteter.

Särskilt stöd

Jag har i studien valt att uppmärksamma skolans utövande av särskilt stöd som positioneringsprocesser vid elevers identitetsskapande. Precis som med de ovan

redovisade begreppen finns det även anledning att problematisera begreppet särskilt stöd. I studien har jag som utgångspunkt valt att använda mig av en bred tolkning av begreppet särskilt stöd. När det gäller skolsvårigheter är det, enligt min förståelse, i skolmiljön som svårigheterna definieras och detta har beskrivits som ett relationellt perspektiv av Persson (1998a, 2001). Vidare har Emanuelsson och Persson (2002) betonat vikten av en förståelse där undervisningsmiljön står i centrum, snarare än ensidiga fokus på elever som individer med brister, vikt kan beskrivas som ett kategoriskt perspektiv (Persson, 1998a, 2001). Det är alltså, enligt detta resonemang, i skolmiljön som elevers eventuella tillkortakommanden framträder och det är där de i så fall definieras som elever i behov av särskilt stöd. Andreasson (2007) har i sin studie om elevdokumentation, visat hur identiteten för elever i behov av särskilt stöd konstrueras i relation till en idealelev.

Jag betraktar i denna studie således särskilt stöd som olika åtgärder där skolan erbjuder undervisning eller andra aktiviteter för elever som uppfattas ha svårigheter att nå skolans mål. Uttagningen till och genomförandet av det särskilda stödet som erbjuds analyseras som positioneringsprocesser, vilka utgör en del av undervisningen. I hög grad har jag låtit aktörernas egna uttryck omkring behov av särskilt stöd vägleda min förståelse av hur detta kan påverka det institutionella identitetsskapande som sker i skolan. När elever, eller lärare, i ord eller handling uttryck att något försvårat deras/elevernas situation i skolan så har jag i vid mening tolkat detta som uttryck för behov av särskilt stöd. Det är viktigt att poängtera att det inte alltid och nödvändigtvis finns en koppling mellan förekomst av funktionshinder/diagnoser och särskilt stöd. Särskilt stöd handlar i föreliggande studie, i regel inte om elever med funktionshinder/diagnoser. Det handlar istället om hur relationen mellan skolan och elever, som av skolan (eller av eleverna själva) bedömts ha svårigheter, genom olika positioneringsprocesser framträder i skolvardagen.

DEL II METOD

KAPITEL 5

SYFTE OCH METOD

I föregående kapitel redovisades studiens teoretiska utgångspunkter och i relation till dessa teorier har studiens design och metoder utformats. Kapitlet inleds med redovisning av studiens syfte och forskningsfrågor. Efter detta finns ett introducerande avsnitt om etnografiska ansatser varpå forskningsetiska överväganden diskuteras. Därefter följer avsnitt där studiens design, ingående metoder, planering och genomförande mer fördjupat beskrivs. Avslutningsvis redovisas för betydelsen av min förförståelse och olika aspekter som kan hänföras till frågor om studiens trovärdighet.

Syfte och forskningsfrågor

Studiens syfte och forskningsfrågor har formulerats i en process under de gångna åren medan avhandlingens kunskapsanspråk varit fast förankrad i vad jag valt att benämna institutionellt identitetsskapande. Det innebär att studiens syfte och forskningsfrågor ramas in och avgränsas av egna erfarenheter och tidigare forskning inom området. Studiens syfte och forskningsfrågor hänger också samman med teori och den metodologiska ansats som bedömdes som lämplig för studien.

Studiens övergripande syfte är att, med en kritisk etnografisk ansats, beskriva och analysera identitetsskapande för elever inom institutionen gymnasieskola. Detta studeras mer specifikt i interaktion och processer som äger rum i gymnasieskolans vardagliga verksamhet, främst i undervisningen men också vid aktiviteter utanför mer formell verksamhet inom skolan. Följande forskningsfrågor har varit vägledande under studien:

- Hur sker utveckling av elevidentitet över tid inom tre olika gymnasieprogram?
- Vad är det som framträder som betydelsefullt vid och för utveckling av elevidentitet?

- Hur kan olika institutionella elevidentiteter inom studiens tre program beskrivas, förstås och förklaras?

Studiens syfte och forskningsfrågor inriktas således på att utveckla ett kunskapsområde, som jag valt att benämna som institutionellt identitetsskapande. Detta kunskapsområde omfattar hur ungdomars utveckling av en identitet som elev inom institutionen gymnasieskola sker. I nästa avsnitt ska den i syftet framskrivna kritiska etnografiska ansatsen närmare beskrivas och förklaras.

Kritisk etnografisk ansats

I det här kapitlet och i studien som helhet, har jag eftersträvat att så tydligt som möjligt redovisa hur studiens data producerats. Skeggs (1999) uttrycker vikten av detta på följande kraftfulla sätt:

Att strunta i metodologiska frågor är att anta att kunskap kommer från ingenstans och låta kunskapsmakarna svära sig fria från ansvar för vad de producerar och hur de framställer saker och ting (Skeggs, 1999, s. 33).

Studiens syfte och forskningsfrågor är inriktade mot identitetsskapande processer för elever inom institutionen utbildning och specifikt i skolformen gymnasieskola. Vidare är struktureringsteorin (Giddens, 1984) vald utifrån ett perspektiv, där samhällsliga strukturer och aktörers vardagliga handlingar ses som återverkande på varandra och återskapande av varandra. Studiens ontologi grundas därvid i en förståelse som vilar på socialkonstruktionistisk grund. Denna grund kan kort formuleras på följande sätt: Elevers identitet är inte given utifrån en essentiell och renodlad individualistisk utgångspunkt. Elevidentitet skapas genom en samverkan av strukturer och den vardagliga institutionella kontext och interaktion som elever är en del av. Denna ontologiska utgångspunkt får också konsekvenser för de epistemologiska överväganden som gjorts i studien. Som en följd av den ontologiska utgångspunkten valdes för studien en design där pågående identitetsskapande processer i gymnasieskolans vardag skulle vara möjliga att studera över en längre tid. I denna studie innebär det en tidsperiod som sträckte sig över tre läsår.

Under denna tid har fältstudier med deltagande observation, fältsamtal, intervju och analys av skolproducerade dokument genomförts i en kommunal

gymnasieskola. De deltagande observationerna har huvudsakligen ägt rum vid undervisning i ett urval av ämnen/kurser, på tre skilda gymnasieprogramms olika årskurser hos fem elevgrupper⁷. Vardagen på skolan har följts även på en övergripande skolnivå.

Ovanstående design och ingående metoder beskrivs i metodlitteratur som etnografiska ansatser, då det som nämns som gemensamt för etnografi enligt redaktörerna (Atkinson, Coffey, Delamont, Lofland & Lofland) till *Handbook of Ethnography* (2001) är:

They are grounded in a commitment to the first hand experience and exploration of a particular social or cultural setting on the basis of (though not exclusively by) participant observation (Atkinson et al., s. 4).

Hammersley och Atkinson (1989) beskriver etnografi på följande sätt:

The ethnographer participates, overtly or covertly, in people's daily lives for an extended period of time, watching what happens, listening to what is said, asking questions; in fact collecting whatever data are available to throw light on the issues with which he or she is concerned (Hammersley & Atkinson, 1989, s. 2)

Även Skeggs (2001) menar att etnografiska metoder utmärks av långa tider på fältet, olika forskningstekniker och en närhet till studiens deltagare. Detta betonas också av andra forskare inom området (se t.ex. Walford, 2008).

Ovanstående beskrivningar har varit vägledande i denna studies utformning och genomförande. Studien har genomförts på en gymnasieskola under en lång period i fält med deltagande observation som grund. Vardagliga interaktioner observerades och avsikten var att de processer och relationer som framträdde också skulle förstås i ett vidare sammanhang.

Jeffrey och Troman (2004) menar att det i etnografiska studier är kontext, personer, tid och processer som är i fokus under dataproduktion. Även Ball (1990) nämner personer, platser och tid som det som organiserar etnografiska

⁷ Elevgrupperna på de nationella programmen var relativt sammanhållna klasser, även om eleverna hade flera olika individuella val. Jag har i studien dock huvudsakligen valt att använda benämningen grupp då det individuella programmet elever inte ingick i en traditionell klass.

studier. I detta sammanhang vill jag beskriva hur jag själv förstår skillnaden mellan plats och kontext, då jag uppfattar denna begreppsförskjutning som central. Exempelvis är platsen ”ett klassrum” olika kontexter beroende på om det är rast eller lektion, då aktiviteter och relationer kan vara av skilda slag. Samma plats kan alltså med olika aktörer, vid olika situationer och tidpunkter utgöra skilda kontexter vilket också diskuterats av Beach (1995).

Studier med etnografiska ansatser genomförs ofta som kvalitativa fallstudier (jfr t.ex. Bartholdsson, 2007; Gustafsson, 2003; Lunneblad, 2006); Föreliggande studie följer denna tradition, då den empiriska miljön sammantaget utgjorts av en kommunal gymnasieskola. Metodmässigt hör studien också hemma inom en tradition av etnografisk forskning med kritiska ansatser. Jag har i kapitlet om teoretiska utgångspunkter och begrepp tidigare kommenterat studiens kritiska ansats vilket i detta kapitel ytterligare fördjupas. Kritiska ansatser och tolkningar är inte helt enkla att beskriva och definiera, men ofta återkommer det som Fangen (2005) nämner nedan:

En kritisk tolkning tar som sagt fasta på omedvetna processer, ideologier, maktförhållanden och andra uttryck för dominans, som medför att vissa intressen döljs på bekostnad av andra (Fangen, 2005, s. 244).

Samtidigt hävdar till exempel Eliasson (1987) att det i forskares ansvar måste inbegripas att man relaterar människors livsförhållanden till både deras villkor och de samhällsförhållanden de lever under. Sådillvida kan alltså forskares uppdrag alltid anses vara att utföra en kritisk granskning.

Giroux (1997) har redovisat det han anser som specifikt för kritisk pedagogik. I hans redovisning är det emancipatoriska inslaget mycket tydligt och han berör också identitetsskapande för elever:

Education must be understood as the production of identities in relation to the ordering, representation and legitimation of specific forms of knowledge and power (Giroux, 1997, s. 123).

Vidare menar Giroux att det inom kritisk pedagogik är centralt att studera hur skolor deltar i formning av elevers identitet inom en politisk och kulturell ram. Detta är centralt i den här studiens fokus på institutionellt identitetsskapande där den kritiska ansatsen kommer till uttryck genom att makten granskas. Makten utsätts för granskning med avseende på hur identitetsskapande för elever yttrar

sig och verkar i skolans vardag och i interaktion med samhällsstrukturer. Frågor ställs också om vilkas intressen detta kan tänkas gynna. Den kritiska ansatsen kommer även till uttryck i avhandlingens huvudperspektiv där eleverna framträder som aktörer. Eleverna är enligt min uppfattning en grupp vars röster, handlingar och erfarenheter i och av skolan är viktiga att uppmärksamma och lyfta fram. Detta är speciellt centralt då eleverna, delvis är i maktmässigt underläge i relation till exempelvis lärare. Inom elevgruppen menar jag, att det också är centralt att uppmärksamma grupper och elever vars röster och handlingar vanligtvis inte noterats som intressanta och viktiga att lyssna till. Detta gäller inom både forskning och i samhället i övrigt. Eliasson (1987) menar att en forskare knappast kan undvika att välja sida och vara helt neutral. Frågan blir, enligt Eliasson, vilken sida man väljer.

Studiens design, olika ingående metoder och angränsande frågor, kommer nedan mer fördjupat att redovisas och problematiseras. Innan detta behandlas mer specifikt, finns först ett avsnitt om forskningsetik, då forskningsetiska överväganden under hela studien varit centrala att ständigt förhålla sig till och hantera.

Forskningsetik

Under studiens alla delar har det funnits anledning att reflektera över och praktiskt hantera frågor om forskningsetik. Jag har genom hela arbetet strävat efter att betrakta frågor om forskningsetik som en möjlighet att utveckla studiens metod och innehåll. Detta istället för att endast se forskningsetik som svårigheter som måste hanteras. Därmed inte sagt att jag inte uppfattar forskningsetik som komplicerat och emellanåt bekymmersamt, men jag menar att forskningsetiska överväganden varit en del av studiens design. Larsson (1994) tar upp etiska värden som ett kvalitetskriterium i kvalitativa studier och skriver: ”En viktig aspekt av en vetenskaplig studie är huruvida den uppvisar god etik” (s. 171). Etikspekten blir enligt Larsson, än mer framträdande i just etnografiska studier då denna metod bygger på att man kommer människor nära. Eliasson (1987) för en diskussion där hon framhåller att en forskare bör redovisa sin grundsyn på samhället och också strävar efter att handla enligt denna. Forskningsetik är alltså mångfacetterat och centralt och det finns inga enkla svar eller lösningar på hur det kan hanteras. Jag har insett och upplevt att forskningsetiska frågor i hög grad är en balansgång mellan olika val (Vetenskapsrådet, 2002). Under detta avsnitt

kommer jag att utgå från två aspekter på forskningsetik; forskningskrav och individskydds krav.

Forskningskrav

Forskningskrav beskrivs på följande sätt i de *Forskningsetiska principer* som Vetenskapsrådet (2002) angett för forskning inom det humanistisk-samhällsvetenskapliga området:

Forskning är viktigt och nödvändigt för både individernas och samhällets utveckling. Samhället och samhällets medlemmar har därför ett berättigat krav på att forskning bedrivs, att den inriktas på väsentliga frågor och att den håller hög kvalitet. Detta krav som här kallas forskningskravet, innebär att tillgängliga kunskaper utvecklas och fördjupas och metoder förbättras (Vetenskapsrådet, 2002, s. 5)

Med utgångspunkt i detta citat är min tolkning och vidare förståelse att det inom forskning ska ställas kritiska frågor som utmanar rådande ideologier, vilket har diskuterats i tidigare avsnitt om kritiska ansatser. Uttrycket ”en gymnasieskola för alla” (se t.ex. Skolverket 2007) är ett exempel på ett sådant ideologiskt, politiskt och retoriskt uttryck. Jag menar att det i denna studie finns skäl att utmana och granska retorik och budskapets relevans för vardagen i skolan. Däremot menar jag inte, att strävan ”mot en skola för alla” i sig skulle vara något negativt. I en forskningsstudie bör den dock inte tas för given utan istället granskas kritiskt och problematiseras. Utbildningssystemets verksamhet och uppdrag är i hög grad normativ och det finns lagar och mål som styr verksamheten i en viss riktning. Inom denna verksamhet arbetar lärare och skolpersonal och de är ålagda att följa och arbeta i enlighet med de styrdokument som är aktuella. Därför vill jag initialt betona att det i studien inte handlar om att skuldbelägga skolan och dess personal för eventuella tillkortakommanden. Det handlar istället om, att med en kritisk ansats, försöka att beskriva och analysera hur strukturer och vardagliga handlingar samverkar och vad konsekvenserna av detta kan tänkas bli. Rosenqvist (2007) beskriver, enligt min uppfattning, delar av forskningskravet på ett klokt sätt, vilket också kan jämföras med Eliassons tidigare redovisade resonemang om forskningen kritiska uppgift. Rosenqvist skriver:

Forskningens uppgift är att genom kritisk granskning och problematisering synliggöra skeenden, eller som det ibland uttrycks, att visa vad som sker i det som synes ske (Rosenqvist, 2007, s. 116).

Individskyddskrav

Förutom forskningskravet ställs följande individskyddskrav:

Samhällets medlemmar har emellertid samtidigt ett berättigat krav på skydd mot otillbörlig insyn t.ex. i sina livsförhållanden. Individer får inte heller utsättas för psykisk eller fysisk skada, förödmjukelse eller kränkning. Detta krav, som här kallas individskyddskravet är den självklara utgångspunkten för forskningsetiska överväganden (Vetenskapsrådet, 2002, s. 5).

Det grundläggande individskyddet konkretiseras i fyra allmänna huvudkrav. Dessa är informationskrav, samtyckeskrav, konfidentialitet och nyttjandekrav. Nedan redovisas för hur dessa huvudkrav hanterats i föreliggande studie.

Informationskravet och det därtill kopplade samtyckeskravet har under studiens planering, genomförande och rapportering varit centralt att beakta. Jag har vid inledande kontakter med studiens aktörer och sedan kontinuerligt under studien beskrivit och samtalat om vad information och samtycke kan tänkas innebära för dem och för mig. I samband med studiens inledning fanns en kort information om studien publicerad i skolans veckoblad (se bilaga A). Vid inledande kontakter inför observationer och intervjuer med elever och lärare har jag alltid informerat om studiens övergripande syfte, som det var formulerat vid den tidpunkt då respektive information var aktuell. Jag har också informerat om att det var frivilligt för dem att delta i studien. För eleverna som började årskurs ett var jag också med och informerade på föräldramöten på de tre programmen. Då de yngsta eleverna, som i studiens inledning gick sitt första gymnasieår, var omkring 16 år valde jag att inte fråga om föräldrarnas samtycke, men ändå alltså att informera föräldrarna. Jag menar att en person på 16 år är tillräckligt vuxen för att själv avgöra om han eller hon vill vara med i en studie.

När jag samtalade med eleverna betonades att jag inte var någon lärare och att det jag gjorde på skolan inte var något som ingick i deras skolarbete. Jag sa vidare att det därför var helt frivilligt för dem att delta i studien. I regel har eleverna accepterat min närvaro och gärna ställt sig till förfogande för samtal och intervju. Detta har i min mening gjort frågan om mitt ansvar än större, då jag uppfattat eleverna som öppna när de berättat om sina erfarenheter från skolan. De verkar också, i varierande grad, ha tyckt att det varit roligt och viktigt att bli uppmärksammade. Flera elever har sagt att de gärna vill ha sina namn publicerade och några har verkat besvikna när jag med hänvisning till

konfidentialitetskriteriet berättat att det inte är lämpligt. Liknade erfarenheter redovisar också Burgess (1991) från en av sina studier.

När jag informerat lärare så har jag klargjort att även om skolledarna formellt har godkänt min närvaro på skolan är det de som lärare, som tillsammans med eleverna avgör om jag får vara med på de lektioner som varit aktuella. Oftast har jag fått tillåtelse att vara med på det jag önskat, men det finns också ett fåtal lärare som avböjt deltagande antingen direkt eller genom att ge undvikande svar. Inför observationerna har jag i regel inte frågat varje elev enskilt utan förfrågan ställdes till hela elevgruppen. Under studien har endast en elev sagt att han inte vill att jag ska observera honom, vilket jag då heller inte specifikt gjorde. Denna elev var dock vid ett senare tillfälle angelägen om att vara med i studien och delge mig sina åsikter om skolan. Därefter finns elevens synpunkter redovisade i datamaterialet.

Genom studiens uppläggning har aktörerna under olika faser inbjudits att samtala om projektets bakgrund, forskningsetik och dess beskrivningar och analys (se bilaga B). Jag återkom också till skolan för en mer avslutande redovisning av studiens resultat i juni 2009 och ytterligare information är inplanerad under hösten 2009. För de elever som hunnit avsluta sina studier, har jag erbjudit mig att skicka information om studiens slutresultat till dem.

När det gäller frågor om konfidentialitet har strävan varit att kommunen, skolan och dess elever och personal inte ska kunna identifieras av utomstående. Därför är alla namn på både platser och personer i denna studie fingerade. Detaljer i beskrivningar, som bedömts betydelselösa för studiens resultat, har utelämnats eller ändrats något. I fältanteckningar, både hand och datautskrivna, har aldrig de autentiska namnen på skolan, platser eller personer använts. När skolans egna dokument har granskats har dessa förvarats skilda från studiens övriga material. Dokumenten finns inte med i referenslistan och inga längre direktcitat har gjorts från dem. En lista på dokument och karaktären på dessa finns redovisade i bilaga E.

Ovanstående hantering löser dock inte den etiska fråga som berör hur studiens aktörer, det vill säga de personer som själva blir beskrivna, uppfattar detta och om de kan identifiera andra aktörer i verksamheten. Detta etiska dilemma har varit allra svårast att hantera och blir än mer problematiskt vid rapportering av studien. Det är vanligt att sådana aspekter diskuteras i samband med just

etnografisk forskning, då denna bygger på en närhet och involvering i den miljö där studien utförts. Fangen (2005) menar att den etiska utgångspunkten ska vara att de personer som forskaren skriver om kan komma att läsa materialet. Därför anser Fangen att man ständigt bör fråga sig om man skriver på ett ansvarsfullt sätt och vidtar en tillräckligt hög grad av anonymisering. Fangen betonar också att forskning inte ska bidra till att stigmatisera grupper av människor. I föreliggande studie är det inte de privata, individuella personerna som är studiens huvudfokus för beskrivning och analys. Det är istället institutionen med dess institutionella identiteter som är centrala att beskriva och analysera. Inte desto mindre är det tänkande och kännande människor ”av kött och blod” som följts i studien och det är också de som då eventuellt läser det som skrivits om dem och andra. Jag har hanterat detta genom att vara noggrann vid urvalet av fältanteckningar och intervjuer, alltså den empiri som redovisats vid rapportering. Sådana utdrag av fältanteckningar som bedömts kunna vara utelämnade eller obehagliga för någon av studiens aktörer har inte redovisats. Istället har motsvarande annan empiri valts som exempel vid belysning av studiens resultat. I detta sammanhang finns det anledning att återigen citera Larsson:

Att man visat omsorg om dem som studerats och dem som drabbas av forskningens resultat måste räknas till kvaliteterna i ett vetenskapligt arbete. Å andra sidan kan detta inte kompensera en osann redovisning av resultaten, eftersom sanning är ett i forskning överordnat värde. Om etiska hänsyn leder till att resultaten i viktiga hänseenden är osanna, bör man därför avstå från studien (Larsson, 1994, s. 172).

Urvalet av empiriska exempel har dock inte påverkat studiens resultat i sådan grad, att de med min tolkning av Larssons uttryck skulle vara ”osanna”. Däremot har de valts ut med omsorg för att inte utelämna enskilda aktörer i studien. Jag har också valt att publicera studien först när de flesta elever avslutat sin utbildning på den aktuella skolan.

Det huvudkrav som varit enklast att hantera i denna studie har varit det som handlar om nyttjandekrav då studiens resultat inte får säljas eller på annat sätt användas för kommersiellt bruk. Detta har jag heller inte gjort eller avser göra.

Förstudie

Innan huvudstudien mera i detalj planerades, gjordes i början av 2006 en förstudie på en annan kommunal gymnasieskola. På denna skola hade jag några år tidigare arbetat. Det underlättade en snabb access och innebar att de möjliga skolorna för huvudstudien inte användes redan i detta tidiga skede. Under fyra veckor följdes vardagen i skolan både på en övergripande nivå och genom klassrumsobservationer på fyra olika program (barn- och fritidsprogrammet, byggprogrammet, individuella programmet och det naturvetenskapliga programmet). Några intervjuer med elever och personal genomfördes och skolproducerade dokument samlades in och analyserades.

Det huvudsakliga syftet med förstudien var att undersöka vilka situationer och handlingar i skolans vardag, som kunde vara av intresse att närmare studera i relation till avhandlingens planerade forskningsfrågor. Det var alltså ett första försök att sondera undersökningsfältets terräng (jfr Beach, 1995) och mer specifikt formulera vad som skulle studeras i verksamheten. Ett annat syfte med förstudien var att utveckla mitt eget metodkunnande och pröva om studiens tänkta design verkade rimlig att genomföra. Syftet med förstudien var vidare, att pröva min egen förmåga att skapa distans till de många åren som lärare och specialpedagog i gymnasieskolan. Klarade jag att byta perspektiv från att vara lärare till att vara forskare? Vilka var skillnaderna, möjligheterna och svårigheterna och hur kunde detta hanteras? Förstudiens huvudsakliga syfte handlade alltså inte om slutsatser från resultatet i sig. Om inget resultat alls hade synliggjorts i samband med förstudien, hade dock designen och de ingående metodernas lämplighet i den planerade huvudstudien blivit vanskliga att uttala sig om.

Slutsatserna från förstudien bidrog till att antalet studerade program minskades ner till tre, då fyra program bedömdes vara för många. Däremot väcktes tanken att följa olika årskurser i samma program. Studiens design och ingående metoder bedömdes som fortsatt utvecklingsbara och bidrog också till att ett antal önskemål inför urvalet av huvudstudiens skola formulerades. Dessa presenteras i nästa avsnitt. Utöver detta bidrog förstudien till att jag själv påbörjade processer i distansskapande till min egen tidigare lärarbakgrund och ett ökat metodkunnande.

Urval och tillträde till fältet

Som tidigare nämnts är denna studie utförd på en kommunal gymnasieskola och val av skola var ett inledande viktigt moment. Studiens syfte, design och erfarenheterna från förstudien bidrog sammantaget till att ett antal önskemål formulerades inför val av huvudstudiens skola. Urvalet kan beskrivas som strategisk eftersom det byggde på nedanstående kriterier:

- En relativt stor kommunal gymnasieskola med minst 1000 elever
- På skolan skulle det finnas olika gymnasieprogram och det individuella programmet skulle vara ett av programmen på skolan
- Utöver det individuella programmet önskade jag följa ett studieförberedande och ett yrkesförberedande program
- De tre program som var tänkta att följas skulle av praktiska skäl ha sin huvudsakliga placering i samma huvudbyggnad
- Som helhet eftersträvades en variation av elevers kön och bakgrund
- Jag skulle själv inte ha arbetat på skolan eller ha någon annan tidigare nära kontakt med skolans elever eller personal

Utifrån dessa kriterier studerades informationsmaterial från olika gymnasieskolor varefter processen med att få tillträde påbörjades. En tjänsteman på ett samverkansorgan för gymnasieskolor kontaktades i mars 2006. Efter information om vad studien var inriktad mot, gav hon några förslag på skolor som hon trodde skulle vara möjliga att initialt kontakta. Utifrån dessa förslag, mina egna slutsatser och kännedom om gymnasieskolor, fanns fyra skolor som bedömdes som lämpliga att genomföra studien på.

En rektor på en av skolorna kontaktades och då hon direkt ställde sig positiv till min förfrågan ordnades ett möte med arbetslaget för det individuella programmet (IV)⁸ på den skolan. Vid mötet informerade jag om studiens tänkta syfte och genomförande. Arbetslaget svarade redan under detta introducerande möte, att jag var välkommen till dem för att vid höstterminens start följa undervisningen på IV. Lärarna uttryckte bland annat sin tillfredsställelse över att

⁸ I metod- och resultatkapitlen kommer jag fortsättningsvis att använda förkortningar om studiens tre olika program och fem grupper. Första gången jag använder dessa i texten finns förkortningarna angivna inom parentes.

IV fick vara med i en studie om gymnasieskolan. Av den tidigare tillfrågade rektorn och skolans övriga rektorer fick jag sedan förslaget att jag utöver IV också skulle följa teknikprogrammet (TE) och omvårdnadsprogrammet (OP) på skolan. Då dessa program väl överensstämde med de kriterier som formulerats, kontaktades programansvarig för dessa program och tider för möten med arbetslag bokades. Båda arbetslagen svarade efter information och samtal att jag var välkommen att följa deras undervisning. För TE fick jag ett positivt svar under sittande möte, medan OP ville ha betänketid. Arbetslaget ville tänka över förfrågan och diskutera det mer ingående tillsammans och vi hade under denna period en del kontakt via e-post.

I detta skede hade alltså rektorer och tre arbetslag ställt sig positiva till min närvaro på skolan, men ännu hade inte de tilltänkta elevgrupperna tillfrågats. Genom klassföreståndarna bokades tider då jag fick tillfälle att träffa de elevgrupper vars tredje gymnasieår jag planerat att följa. Dessa elevgrupper, (TE 2-3) och (OP 2-3), gick då sitt andra år på gymnasiet. Eleverna i de båda grupperna informerades om studiens syfte, forskningsetik och tänkta genomförande. De tillfrågades om de kunde tänka sig att medverka i studien. Ingen av eleverna i grupperna uttryckte att de hade något emot att delta. Jag uppfattade det snarare som att eleverna tyckte att det var roligt att få uppmärksamhet.

Under resten av terminen följdes vardagen på skolan på en huvudsakligen övergripande nivå genom observationer och samtal. Detta för att försöka få kännedom om och förstå den miljö där identitetsskapande processer skulle studeras. När jag efter sommaren återigen var på plats på skolan för att följa det nya läsårets arbete upprepades informationen och samtalen med nya elever som då började årskurs ett (IV, OP 1-2 och TE 1-2). Informationen gavs också till de lärare som kommit nya till skolan eller återvänt till sina arbeten efter exempelvis barnledighet. Vid påföljande läsårs start följdes sedan enbart de elever från OP 1-2 och TE 1-2 som då börjat i årskurs två och tio elever från IV som börjat sitt första år på ett nationellt program. Eleverna från det tidigare observerade IV följdes i regel inte i undervisning i sina nya klasser, utan genom informella och formella samtal utanför lektionstid.

Enligt Hammersley och Atkinson (1989) överskuggar frågan om tillträde allt i etnografiska studier. Detta är ständigt återkommande och aktuellt under hela fältarbetet vilket överensstämmer mycket väl med mina upplevelser. Även om

man en gång formellt har fått tillträde till en del av fältet så behöver detta ofta förhandlas om under hela studien. Hammersley och Atkinson beskriver det som en balansakt enligt följande:

Negotiating access is a balancing act. Gains and losses now and later, as well as ethical and strategic considerations, must be traded off against one another in whatever manner is judged to be most appropriate, given the purposes of the research and the circumstances in which it is to be carried out (Hammersley & Atkinson, 1989, s. 72).

Burgess menar att: ”access is not a straightforward procedure” (Burgess, 1991, s. 45). Jag har själv varit med om att svar om tillträde förändras över tid för olika aktörer och även upplevt det Beach (1995) beskriver som skillnad mellan entré och tillträde:

Negotiating access is different to negotiating entry. Negotiating entry is about talking your way into settings from which observations *can* be made, interviews undertaken and data produced. Negotiating access is about talking your way into a relationship with other participants such that these *become* real possibilities (Beach, 1995, s. 51).

Enligt Ball (1990) uppmärksammas tidsaspekten i alltför liten grad vid etnografiska studier. Skolan är en miljö som i hög grad fungerar enligt vissa upprepade och återkommande tidsaspekter som exempelvis terminsstarter. Ball menar att detta är viktigt att ta med i dataproduktion. I min studie har verksamheten följts under en period på cirka 21 månader, vilket inneburit att olika dimensioner av tiden i skolan har varit en central del av och i dataproduktionen. Värdet av att studera inledande möten i skolsammanhang betonas av flera forskare (t.ex. Hammersley & Atkinson, 1989; Larsson, 1993). De betonar vikten av att vara med när rutiner etableras och iaktta den interaktion som ingår i denna process. I föreliggande studie har detta genom uppläggningsen varit möjligt att göra. För alla de tre grupper som följts under sitt första och andra studieår har skolans inledande möte med eleverna varit en del i studien. Dessutom har även de avslutande mötena studerats, då två avgångsklasser också följts. Detta gjordes för att studera hur interaktion mot slutet av en utbildning sker och hur processer ändrat sig. För eleverna på IV har hela deras utbildningsår ingått i studien då detta program endast sträcker sig över ett läsår.

Jeffrey och Troman (2004) urskiljer och redovisar tre olika tidsaspekter vid genomförande av etnografiska studier. Det är en kompakt form, som är intensiv,

kort och med hög dataproduktion. Den periodiska formen är istället flexibel och sträcker sig över en längre tid och den återkommande formen är inriktad på utvalda perioder, till exempel terminsavslutningar. Författarna menar vidare att de långa traditionella etnografiska studierna inom utbildningsområdet i regel är vanligast under forskarutbildning, då det oftast finns lång tid till förfogande. Min studie har genomförts över en lång och sammanhängande period där de två sistnämnda tidsformerna byggts in och tillämpats. Jag har flexibelt kunnat rikta studien mot olika situationer som bedömts vara av vikt vid institutionellt identitetsskapande och har också haft möjlighet att studera återkommande rutiner som exempelvis terminsstarter och avslutningar.

Som tidigare redovisats framhävs i etnografisk metodlitteratur ofta processer omkring tillträdet till den miljö som ska studeras. Däremot finns betydligt mindre skrivet om hur studier avslutas på fältet, men i detta sammanhang är Fangen (2005) ett undantag. Hon menar att avslutningen hör ihop med dataproduktion, forskningsetik och blandade känslor hos både forskaren och hos dem som varit i fokus för forskningen. Dataproduktionen kan, beroende på studiens uppläggning, ha nått en mättnad då forskaren upplever att inget nytt tillskott av data tillkommer, utan mönster upprepar sig⁹. Forskningsetiskt handlar det om att vara så tydlig som möjligt i sin information om vad som planeras i samband med studiens avslutning och rapportering. Fangen beskriver också att en känsla av vemod ofta upplevs av forskaren som ska lämna fältet, men även en spänning då rapportering av studien istället tar vid. Både vemodet och spänningen känner jag själv igen från den avslutande perioden av fältstudien.

Strategin under sista delen av fältstudien har varit att jag aviserat för både elever och personal när fältstudien börjat närma sig slutet, alltså när avslutande observationer och intervjuer beräknade att göras. Jag har också berättat att jag tänkt komma åter för att presentera preliminära analyser för dem som varit med i studien och när det ungefär kunde bli (se bilaga B). Som tidigare nämnts har jag också, i enlighet med god forskningsetik, erbjudit mig att återrapportera studiens resultat till skolan när studien är avslutad. Inledningen på studien kan sägas ha genomförts i successiva steg och så kan också den avslutande delen av studien beskrivas.

⁹ Jag kan tänka mig andra tolkningar som också kan göras på forskarens upplevda mättnadskänsla. Det kan vara en efterkonstruktion som orsakas av tidsbrist eller helt enkelt att tiden i fält aldrig är obegränsad.

Dataproduktion och analys

I detta avsnitt redovisas mer fördjupade beskrivningar av studiens design, ingående metoder, analysförfarande och textproduktion.

Studiens design och olika metodiska inslag över tid

Studien har, som tidigare redovisats, genomförts i en kommunal gymnasieskola. Fältstudierna startade i mars 2006 och avslutades i december 2007. Under våren 2008 och 2009 kom jag dock tillbaka till skolan vid flera olika tillfällen för att följa upp och diskutera studiens analyser med grupper av elever och personal på skolan (se bilaga B). I denna studie är det *identitetsskapande processer, institution* och *elever* som varit i studiens fokus och designen av studien har utformats på ett sätt som möjliggjort att detta kunnat studeras. Elevgrupper på samma program som kommit olika långt i sin utbildning har följts under en längre sammanhängande tid.

För att förstå identitetsskapande processer i sitt institutionella sammanhang, har under hela studien, utöver undervisning, också vardagen på skolan följts på en övergripande nivå. I tabellen nedan redovisas i samlad form hur studiens design har konstruerats över tid, med olika aktörsgrupper och med inslag av olika metoder. Dokumentanalyser är dock inte med i tabellen men de har genomförts under hela studien. De metoderna som anges i tabellen redovisas mer specifikt i kapitlets kommande delar.

Under fyra terminer har deltagande observation både på en övergripande nivå i skolan och av undervisning alltså genomförts. Totalt har jag varit på skolan 111 dagar. Genomsnittlig tid per dag är ungefär fyra och en halv timma. Denna tid har dock varierat mellan en och åtta timmar beroende på vad som varit lämpligt och aktuellt för dagen. Antal dagar per vecka har också varierat men inga längre uppehåll har gjorts under fältstudierna som helhet. I samband med deltagande observationer har också fältsamtal genomförts.

Tabell 1. Studiens övergripande design – tid, aktörer och ingående metoder

TID	Vt 2006	Ht 2006	Vt 2007	Ht 2007
AKTÖRER				
Övergripande på skolan	Observation Fältsamtal	Observation Fältsamtal	Observation Fältsamtal	Observation Fältsamtal
Elever IV		Observation Fältsamtal	Observation Fältsamtal Intervjuer	
F.d. elever IV				Fältsamtal Intervjuer
Elever OP 1-2		Observation Fältsamtal	Observation Fältsamtal	Observation Fältsamtal Intervjuer
Elever OP 2-3	Observation Fältsamtal	Observation Fältsamtal	Observation Fältsamtal Intervjuer	
Elever TE 1-2		Observation Fältsamtal	Observation Fältsamtal	Observation Fältsamtal Intervjuer
Elever TE 2-3	Observation Fältsamtal	Observation Fältsamtal	Observation Fältsamtal Intervjuer	
Lärare IV	Fältsamtal	Observation Fältsamtal	Observation Fältsamtal Intervjuer	Fältsamtal
Lärare OP	Observation Fältsamtal	Observation Fältsamtal	Observation Fältsamtal Intervjuer	Observation Fältsamtal
Lärare TE	Observation Fältsamtal	Observation Fältsamtal	Observation Fältsamtal Intervjuer	Observation Fältsamtal
Elevråd	Inbokat samtal Fältsamtal	Fältsamtal	Fältsamtal	Fältsamtal Intervju
Elevstödsteam	Fältsamtal	Inbokat samtal Fältsamtal	Fältsamtal	Inbokat samtal Fältsamtal
Skolledare	Fältsamtal	Inbokat samtal Fältsamtal	Fältsamtal	Inbokat samtal Fältsamtal

På IV har en elevgrupps undervisning följts under ett helt läsår i ämnena matematik och svenska. Några av eleverna som studerade på IV har jag sedan haft kontakt med då de påföljande läsår börjat ett nationellt program på skolan. Det har då i regel inte handlat om observationer i undervisningen utan om fältsamtal och intervjuer. Nio elever från det individuella programmet intervjuades i grupper mot slutet av våren 2007. Sedan intervjuades tre elever när

de gått en tid på ett nationellt program under hösten 2007. Lärarna på IV, totalt fem stycken, intervjuades i grupp vid ett tillfälle under våren 2007. På OP har två olika elevgruppers undervisning följts: OP 2-3 under slutet av deras andra läsår och hela deras avslutande gymnasieår och OP 1-2 under deras första år på gymnasiet och inledningen på deras andra läsår. Tre elever från OP 2-3 intervjuades enskilt mot slutet av våren 2007 och 16 elever från OP 1-2 intervjuades i grupp i mitten av hösten 2007. Lärarna på OP, totalt åtta stycken, intervjuades i grupp eller enskilt under våren 2007. På TE har samma modell som för OP tillämpats. Två olika elevgruppers undervisning har följts, en grupp TE 2-3, under slutet av deras andra läsår och hela deras avslutande gymnasieår och en grupp TE 1-2, under deras första år på gymnasiet och inledningen på deras andra läsår. Tre elever från TE 2-3 intervjuades i grupp mot slutet av våren 2007 och 15 elever från TE 1-2 intervjuades i olika grupper i mitten av hösten 2007. Fem lärare på TE intervjuades enskilt under våren 2007. Sammanlagt har inom de tre programmen 49 elever (med elevrådets tre elever är det 52 elever) och 18 lärare intervjuats.

Under studien har också planerade samtal och intervjuer genomförts med andra aktörer på skolan. Det har varit elevråd, skolledare och elevstödsteam. Syftena med dessa samtal och intervjuer har dels varit att informera berörda aktörer om studien, få bakgrundsinformation och dels att få möjlighet att samtala om deras erfarenheter om elevers identitetsskapande.

Deltagande observation och fältsamtal

Deltagande observationer är det som karakteriserar etnografiska studier (se t.ex. Atkinson et al., 2001) även om det ofta kombineras med andra metoder. Ball (1990) menar att en forskare alltid i någon mån är deltagande och han kritiserar tanken och uttrycket där en etnograf skulle kunna vara som en osynlig ”fly on the wall” (s. 159). Även om det är verksamheten som studeras av forskaren är följaktligen också den som observerar under observation. Fangen (2005) beskriver detta som ”The observer is observed” (s. 66) med hänvisning till Schatzmans och Strauss (1973). Även detta uttryck signalerar att forskaren alltid är en del i det som studeras och såtillvida deltar. Sammanfattningsvis förstår jag deltagandet som centralt och alltid förekommande vid etnografiska studier. Även om det i texten nedan inte konsekvent skrivs *deltagande observation*, utan ibland bara *observation*, menar jag att det i denna studie handlar om deltagande observation av olika grad och art.

Inom etnografiska studier diskuteras och problematiseras ofta olika grader av forskarens deltagande. Hammersley och Atkinson (1989) behandlar detta och har utvecklat Junkers (1960) fyra idealtyper. Dessa sträcker sig över en skala från *fullständig observatör* till *fullständig deltagare*, däremellan *deltagande observatör* och *observerande deltagare*. I denna studie är det oftast de två sistnämnda som praktiserats i samband med observationer. Detta eftersom jag bedömde att dessa varit de mest ändamålsenliga sätten att på ett naturligt sätt finnas med i verksamheten. Jag har velat undvika att eleverna skulle uppfatta mig som en lärare och därför försökt att inte delta i handlingar av undervisande karaktär eller andra uppgifter som hör ihop med lärares arbete. Trots detta kan jag knappast, som en medelålders person, uppfattas som en elev bland gymnasieungdomar. Några elever, främst på IV har ibland också kallat mig ”fröken” eller inledningsvis gissat att jag varit skolkurator.

Under hela fältstudien har jag strävat efter att så naturligt som möjligt flyta in i verksamheten och att min närvaro skulle påverka så lite som möjligt. Fangen (2005) menar att det inte finns några givna regler för hur detta ska göras. Hennes erfarenhet är dock att ödmjukhet hos forskaren och en insikt i att det är forskaren som får anpassa sig till verksamheten (och inte tvärtom) kan vara en framkomlig väg. Min upplevelse från fältarbetet stämmer väl överens med det som Fangen beskriver. Jag har strävat efter att smidigt anpassa mig till den verksamhet som pågått på skolan.

Studiens observationer har skett i skolans mångfacetterade vardag, där aktiviteter och händelser ständigt pågår parallellt och avlöser varandra. Eftersom så mycket pågår samtidigt i studiens miljö ska nedan beskrivas hur observationerna har inriktats och genomförts.

Enligt Spradley (1980) kan deltagande observationer delas in och användas i olika faser av forskningsprocessen. De olika typerna av observationer är *beskrivande*, *fokuserande* och *selektiva*¹⁰. I denna studie har alla dessa typer av observation använts under olika tidpunkter och i olika situationer. Jag menar dock, att mina observationer oftast är konkreta beskrivningar av vad som händer i verksamheten, oavsett om de är fokuserade eller selektiva. Under studiens

¹⁰ Enligt Spradley (1980) är beskrivande observationer inledande och översiktliga beskrivningar av sociala situationer. Fokuserade observationer utvecklas sedan från de översiktliga så att det slutligen kan göras ett selektivt urval av observationssituationer.

inledning var observationerna ofta inriktade på vardagliga situationer. Mot slutet av studien hade observationerna dock en inriktning mot eventuella förändringar hos både institutionen och aktörerna. Under studiens gång användes alltmera fokuserade och selektiva observationer. Det allmänna beskrivandet har ändå hela tiden funnits med då nya situationer uppstod under studiens gång. Ett exempel på fokuserad observation är när jag observerat elevers kommentarer om sig själva som elever och ett exempel på selektiv observation är provsituationer. Observationernas fokus har planerats under studiens gång och i hög grad formats av löpande analyser som utmärker etnografiska ansatser. Burgess (1991) beskriver observationer utifrån tre olika situationer som kan observeras och benämner dessa som *rutin*, *speciella* och *kritiska*. I denna studie har observationerna i hög grad varit inriktade mot rutiner, då rutiner och regler ofta förekommer i skolans värld. Rutiner är, enligt Giddens (1984), också utmärkande i struktureringsprocessen. Speciella situationer som exempelvis temadagar eller studiebesök som avbryter rutiner har även observerats. Utöver detta har också kritiska observationer genomförts och då om det inträffat något speciellt eller oväntat, exempelvis en konflikt mellan lärare och elever.

Observationerna har utförts för att förstå karaktären av sammanhangen där institutionellt identitetsskapande sker och vidare för att förstå de identitetsskapande processerna som där sker. Observationerna har dels varit inriktade på vardagen i skolan på en övergripande nivå och dels på klassrumssituationer i de olika programmen och grupperna. Dessa två olika inriktningar av observationer kommer därför att benämnas som övergripande observationer och klassrumsobservationer, även om det finns tillfällen där de tangerar varandra.

Övergripande observationer

De övergripande observationerna har främst utförts i skolans gemensamma lokaler. Detta för att förstå de institutionella sammanhang eleverna ingår i när de inte har lektion. Studien är inriktad på institutionellt identitetsskapande för elever och därför är det främst eleverna och de lokaler de finns i som varit i fokus. Vid dessa observationer har händelser av möjlig betydelse för institutionellt identitetsskapande noterats. Jag har under dessa observationer druckit kaffe i cafeteria, suttit och läst i biblioteket, samtalat med elever och personal jag mött i korridorer och också noterat och dokumenterat den institutionella miljöns artefakter. Vidare har jag också varit med på exempelvis upprop, avslutningar och besökt informationsträffar för årskurs nio.

Klassrumsobservationer

Studiens huvudsakliga fokus har varit på klassrumsobservationer under lektioner och i nära anslutning till dessa. Vid dessa observationer har följande allmänna aspekter som rutin alltid observerats och noterats:

- Kurs/ämne för lektion exempelvis svenska, social omsorg eller annat som till exempel en temadag
- Vecka, datum, tidpunkt, plats och lektionens längd
- Antal närvarande elever och lärare
- Område och moment för undervisningen exempelvis algoritmer eller allmän information
- Förekommande arbetssätt och aktiviteter under lektionen till exempel grupparbete
- Specifika händelser under lektionen utöver ovanstående exempelvis att någon kommer in i salen för ett meddelande

Observationerna har genomgående haft kollektivt fokus, då jag avgränsat och följt den undervisning som riktat sig till elever under gemensamma aktiviteter i gruppen och huvudsakligen i klassrummet. När gruppen delats har jag vid skilda tillfällen följt olika grupper. Då det förekommit individuella enskilda samtal mellan lärare och en elev har jag inte deltagit.

Under observationerna har intresset riktats mot händelser där institutionella identiteter och institutionellt identitetsskapande har uttryckts i ord, handling eller både och. I inledningen av studien hade jag en vag uppfattning om vad det var som skulle observeras. När, var och hur sker institutionellt identitetsskapande? Då detta är delar av studiens forskningsfrågor har observationerna utvecklats och fokuserats under studiens gång vilket också, som tidigare nämnts, är en utmärkande del av etnografins arbetssätt (Hammersley & Atkinson, 1989). Objekten för uppmärksamhet har alltså förändrats och varierats under studiens genomförande. Sammanfattningsvis har observationernas fokus legat på uttryck för elevidentiteter och identitetsskapande från olika utgångspunkter, både från elevers och lärares handlingar, språkliga uttryck och övergripande skeenden under lektioner eller i anslutning till lektioner. Då samtliga grupper och verksamheten på skolan som helhet följts under en lång tid har observationernas fokus också, som tidigare nämnts, varit under utveckling och förändrats över tid.

I samband med klassrumsobservationerna har jag väntat tillsammans med eleverna utanför eller inne i lektionssalen. Efter lektionen har jag oftast följt eleverna ut ur salen för att få möjlighet att samtala med dem och ta del av deras kommentarer. Ibland har jag dock dröjt mig kvar i klassrummet för att prata med elever och läraren efter lektionen. Under lektionen har jag oftast suttit i bakre delen av klassrummet eller bland eleverna. Min placering i klassrummet har varit beroende av vilken sal, lektion och aktivitet som varit aktuell och vad som bedömdes som naturligt i sammanhanget.

Klassrumsobservationer har genomförts i svenska och matematik på alla de tre programmen och för OP och TE också i ämnen/kurser av specifik programkaraktär. För OP har det varit kurser som handlat om omvårdnad till exempel etik, psykiatri, medicin och social omsorg. På TE har det istället varit kurser som handlat om teknik och naturvetenskap till exempel design, kemi och olika datakurser. Totalt har den tidsmässiga fördelningen av observationerna varit relativt jämn mellan program, grupper och kurser.

På IV har observationerna huvudsakligen genomförts under endast ett läsår, då eleverna på detta program endast studerar ett år. Därför har klassrumsobservationer också genomförts under endast ett år på detta program. I annat fall, skulle klassrumsobservationerna under fältstudien omfatta tre olika årskullar på IV och detta bedömds inte som varken lämpligt eller möjligt. Personalen på programmet önskade, för elevernas skull, en viss kontinuitet i min närvaro. Däremot hade jag fortsatt kontakt med några av eleverna på IV när de påföljande läsår började ett nationellt program.

För både OP och TE har undervisningen, som tidigare nämnts, följts i två olika grupper under alla de tre årskurserna. Syftet med att följa olika elevgrupper både i början och i slutet av utbildningen var för att få möjlighet att studera identitetsskapande processer över en längre tid.

Fältsamtal

I samband med observationer har jag på ett naturligt sätt haft möjlighet att samtala med studiens aktörer. Ibland har det varit frågor och samtal som har initierats av mig och ibland har frågor och samtal initierats av elever och lärare. Det har i regel handlat om aktuella situationer och den verksamhet som följts i studien. Vardagligt småprat om sådant som inte direkt berört studien har också förekommit. Jag har i samband med genomgång av fältanteckningar noterat sådant som bedömts centralt att följa upp och fråga eller samtala om. Många

samtal och frågor har också varit spontana, då jag direkt velat följa upp något i samband med eller under en observation. Hammersley och Atkinson (1989) menar att det i etnografisk forskning finns anledning att få information från informanterna om sådant som inte direkt kan observeras. I denna studie görs skillnad mellan fältsamtal och intervjuer. Fältsamtal är de samtal och frågor som gjorts i direkt anslutning till observationer. Intervjuer definieras i denna studie som mer tid- och innehållsmässigt planerade samtal vilka genomförts under strukturerade former och med stöd av intervjuguider (se bilaga C och D). Alla intervjuer har också, med ett undantag, spelats in på band och transkriberats. Fältsamtalen har dokumenterats genom fältanteckningar, vilka beskrivs nedan.

Fältanteckningar

Enligt Hammersley och Atkinson (1989) är fältanteckningar, inom etnografien det traditionella sättet för att dokumentera data. Enligt dessa författare handlar fältanteckningar om ”relatively concrete descriptions of social processes and their contexts” (s. 145). Även Lofland (2004) betonar vikten av noggrant beskrivande fältanteckningar inom etnografiska studier. Fältanteckningar är enligt min erfarenhet en problematisk del av etnografiska ansatser och detta är uppenbarligen, enligt metodlitteraturen, en erfarenhet som delas av andra:

A research project can be as well organized and theoretically well informed as you like, but with inadequate note taking, the exercise will be like using an expensive camera with poor quality film (Hammersley & Atkinson, 1989, s. 146).

Även Burgess (1991) problematiserar fältanteckningars form och innehåll, men menar att det inte finns några regler att följa. Nedan kommer jag att beskriva hur fältanteckningar praktiskt hanterats i denna studie och motivera mina val.

När det varit möjligt har jag för hand antecknat under pågående aktiviteter, om jag bedömt att detta kunnat utföras på ett naturligt sätt utan att störa studiens aktörer. I skolan är block och penna ofta ett givet inslag och en del av vardagen för de flesta av studiens aktörer. Jag har endast gjort anteckningar som i den aktuella situationen varit möjliga att visa för elever och lärare. Det har hänt att elever, vid några tillfällen, under pågående observation undrat vad jag skrivit. Eleverna har då, i regel, fått läsa anteckningarna och förefallit nöjda med detta. Syfte med anteckningarna under observationerna har varit att i text beskriva vad som pågår och vad studiens aktörer gör och säger. Vid några tillfällen har jag träffat studiens deltagare efter fältstudiens avslutning. När jag antecknat efter

dessa tillfällen har jag istället benämnt mina anteckningar som minnes-
anteckningar.

Utgångspunkten för antecknandet har varit ett vanligt block där jag alltid noterat de allmänna punkter som redovisats tidigare. Sedan har jag noterat vad som händer, sägs och görs enligt tidigare beskrivning. Under observationerna har strävats efter att så konkret och exakt som möjligt återge vad som händer, görs och sägs. I anteckningarna har jag skrivit med citattecken om jag bedömt att jag någorlunda väl har kunnat återge vad studiens aktörer sagt. Om jag endast kunnat återge fragment av samtal eller återge sammanfattningar av samtal har dessa inte skrivits inom citationstecken utan istället refererats. Det är dock viktigt att betona att det är stor skillnad på exakthet mellan citat från intervjuer och fältanteckningar då intervjuerna spelats in på band och sedan skrivits ut. Därmed inte sagt att utskrift från intervjuer fullständigt överensstämmer med talat språk, då även intervjuutskrifter genomgår olika processer och tolkningar (Kvale, 1997). Fältanteckningarna har kompletterats under dagen och jag har då ofta lagt till egna reflektioner. Efter direkta observationer har jag också gjort anteckningar från och om situationer där jag inte bedömt det som naturligt eller lämpligt att skriva. Alla handskrivna fältanteckningar har i regel renskrivits och utvecklats på dator och detta har gjorts samma dag eller dagen efter observationerna. De handskrivna fältanteckningarna har sedan tagits ut ur blocket, för att inte riskera att de vid nästkommande observationstillfälle blir föremål för uppmärksamhet från studiens aktörer. Under processen med renskrivning på dator har materialet organiserats i två olika typer av anteckningar. Dessa har benämnts som loggbok och dagbok. I loggboken har dagarna i verksamheten med observationer och fältsamtal strukturerats i kronologisk ordning med utgångspunkt i de tidigare gjorda fältanteckningarna. Utdrag ur dessa fältanteckningar finns i avhandlingen redovisade som empiriska exempel, även om mindre justeringar ibland har gjorts i dem för att öka läsbarheten. Delar av dessa fältanteckningar har också använts som underlag vid intervjuer. I dagboken har jag reflekterat över innehållet i loggboken och skrivit anteckningar som berör både metod, teori, analys och mina egna reaktioner. Det kan exempelvis ha handlat om att jag skulle komma ihåg att följa upp en situation med frågor eller tänka på att inrikta observationerna på något speciellt. I dagboken har jag också skrivit ner analytiska spår relaterade till teoretiska utgångspunkter. Avslutningsvis har jag i dagboken också skrivit ner mina egna känslor under fältarbetet. Detta som en strävan efter att utveckla distans och vara vaksam på och följa mina egna reaktioner. Att skriva fältanteckningar är följaktligen en komplex process och utgör enligt

Fangen (2005) själva datamaterialet. Fältanteckningar är dock inte endast en skrivteknik, det är inga enkla beskrivningar av hur något är eller sker utan handlar om tolkningar av data vilket problematiseras av flera forskare (se t.ex. Beach, 1995; Sanyek, 1990).

Det finns därför all anledning att uppmärksamma fältanteckningars tillkomst och innehåll. Det sätt att arbeta med fältanteckningar som valts i denna studie har delvis inspirerats av Fangens (2005) och Loflands (2004) problematiseringar och erfarenheter av hur fältanteckningar kan skrivas. Även i Dovemarks (2004) beskrivningar av hur hon hanterade fältanteckningar har jag funnit konkret underlag för att utveckla den form som jag själv använt i denna studie.

Intervjuer

Under studien har utöver observationer och fältsamtal också mer strukturerade intervjuer med elever och lärare genomförts. Syftet med dessa har varit att fördjupa och komplettera delar av studiens data, då observationer och fältsamtal utgjort grunden i studiens design. Intervjuer definieras här som planerade samtal som tillkommer under mer strukturerade former än fältsamtalen. Under intervjuerna har frågor ställts om aktörernas erfarenheter, tankar och uppfattningar om situationer som observerats. Intervjuerna har också innehållit mer övergripande frågor om elevers identitetsskapande.

I etnografisk forskning är det vanligt att kombinera observationer med just intervjuer (se t.ex. Atkinson et al., 2001; Fangen, 2005; Hammersley & Atkinson, 1989) vilket jag förstår som en poäng, då man genom att observera ökar möjligheterna att ställa lämpliga frågor. Frågornas svar kan sedan ge infallsvinklar till nya observationer. Öhrn (2005) har kombinerat just observation och intervju vilket har inspirerat mig både metodiskt och teoretiskt. Öhrn relaterar och motiverar delvis sitt upplägg till valet av Giddens som teoretisk utgångspunkt: ”På det sättet antas det praktiskt medvetna kunna göras till föremål för diskussion och verbaliseras (Öhrn, 2005, s. 7).

Både enskilda intervjuer och gruppintervjuer har genomförts i denna studie. Detta har till viss del styrts av vad som passat bäst in i sammanhanget eller valts av studiens aktörer. Samma intervjuguider (se bilaga C och D) har använts för båda intervjuformerna. Det finns både fördelar och nackdelar med gruppintervjuer i jämförelse med enskilda intervjuer. Vid gruppintervjuerna tillförs ytterligare en dimension i samtalet. Det är den diskussion som ägt rum

mellan gruppdeltagarna, vilket Kvale (1997) beskriver som ”*mellanmänsklig dynamik*” (s. 263) och denna fördel påtalas även av Fangen (2005). Samtidigt finns också, enligt Kvale, risk för att data från gruppintervjuerna blir svår att analysera. En nackdel med gruppintervjuer kan också vara att någon gruppdeltagare inte framför sina synpunkter om de har motsatt uppfattning än övriga gruppdeltagare. Söderström (2006) för i sin avhandling en nyanserad diskussion om fördelar och nackdelar med gruppintervjuer. I likhet med Söderström, menar jag att gruppintervjuer kan motiveras med anledning av att gruppens interaktion berikar intervjun och kan bidra till ökad trygghet för de intervjuade. Eleverna i min studie har själva fått avgöra vilka de vill bli intervjuade tillsammans med. Grupperingarna eleverna valde, har i hög grad överensstämmt med de relationer som förekommer under exempelvis raster.

Eleverna intervjuades i två omgångar. Den första intervjuomgången genomfördes mot slutet av våren 2007 och då med totalt 15 elever som gick sin sista termin av utbildningen på alla tre programmen. Frågorna utgick från en intervjuguide (se bilaga C) som anpassades till respektive grupp. Dessa frågor hade i motsats till andra intervjuomgången en mer övergripande karaktär. Den andra gången eleverna intervjuades var i mitten av hösten 2007 i samband med fältstudiens sista del. Denna intervjuomgång fokuserade mer specifikt på identitetsskapande processer. Frågorna anpassades till respektive grupp men utgick från en gemensam intervjuguide (se bilaga D). Det var i denna omgång totalt 37 elever som intervjuades och eleverna gick då sitt andra år på TE och OP alternativt första året på ett nationellt program efter IV. Dessutom intervjuades tre elever från elevrådsstyrelsen. Min önskan var att få intervjua så många elever som möjligt, helst alla bland de grupper jag följt från starten av gymnasiet. På grund av sjukdom och frånvaro bland eleverna gick detta inte att genomföra fullt ut. I TE 1-2 var det en elev som inte kunde intervjuas och i OP 1-2 var det fyra elever. Jag vet inte om de frånvarande eleverna hade ställt upp för intervjuer, men har ingen anledning att tro att de skulle ha avböjt. Utöver intervjuerna ovan ställdes också samma frågor till elevrådet, men då utan exempel från observationer.

Med undantag av intervjuerna på IV och TE 1-2, har inga intervjuer genomförts under lektionstid, utan istället under elevernas raster eller håltimmar. Orsaken till att eleverna på IV intervjuades under lektionstid, var att intervjuerna genomfördes under en dag där andra schemabrytande aktiviteter förekom. I TE

1-2 var det praktiskt lämpligt att organisera gruppintervjuerna under ett sammanhängande längre lektionspass.

Eleverna i OP 2-3 intervjuades enskilt medan alla övriga intervjuer har genomförts som gruppintervjuer med två till sex elever i varje grupp. Eleverna har, som tidigare nämnts, själva fått välja vilka de vill bli intervjuade tillsammans med och i regel också var intervjuerna skulle äga rum. Platserna eleverna valde var i cafeteria, gruppum, korridor eller tom lektionssal.

Alla intervjuer, utom en, spelades in på band. Orsaken till att en elevintervju (en enskild intervju med en elev OP 2-3) inte kunde spelas in var att intervjun först inte kunde genomföras vid planerat tillfälle. Vid senare, lämpligt tillfälle hade jag inte med bandspelaren till skolan. Under denna intervju förde jag istället anteckningar. Totalt omfattar elevintervjuerna 101 utskrivna sidor och intervjuernas längd varierar mellan 15 och 45 minuter.

De lärarintervjuer som genomförts har följt ungefär samma mönster och uppläggning som för de inledande elevintervjuerna (se bilaga C). Under våren 2007 intervjuades totalt 18 lärare. På TE skedde detta enskilt medan lärarna på IV och OP intervjuades i respektive arbetslag. Två lärare på OP intervjuades dock enskilt eftersom de inte var närvarande vid mötet med arbetslaget. Tiden för de genomförda lärarintervjuerna varierade mellan 20 och 90 minuter. Alla lärarintervjuer har spelats in på band och sedan skrivits ut. Totalt omfattar lärarintervjuerna 108 utskrivna sidor. Transkriberingen av intervjuerna som helhet diskuteras närmare under avsnittet om studiens textproduktion.

Skolproducerade dokument och artefakter

Under hela studien har skolproducerade dokument och artefakter insamlats eller dokumenterats i skrift eller med foto. Även detta kan beskrivas som en del i den triangulering av ingående metoder som är vanlig i etnografiska ansatser; observationer, intervjuer och insamling och analys av dokument och andra artefakter (Atkinson et al., 2001). Hammersley och Atkinson (1989) skriver att skriftliga dokument som produceras i en verksamhet kan uttrycka vardagliga rutiner och kan därför vara viktiga att uppmärksamma i etnografiska studier.

Syftet med att, utöver observationer och intervjuer, använda dokumentanalys har i denna studie varit tvåfaldigt. Dels att dokumenten och artefakterna ska bidra till en bakgrundsbeskrivning av vardagen på skolan och dels att de ska bidra med

data som underlag till förståelse av institutionellt identitetsskapande. I analysen fokuserades på vad i dokumenten som kan tolkas som uttryck för institutionellt identitetsskapande. Hammersley och Atkinson (1989) menar att det är viktigt att vara medveten om det skriftliga dokumentets bakgrund och användning i verksamheten. Aktuella frågor är då vem som har skrivit texten, hur den är tänkt att användas och hur den används i verksamheten.

De dokument som har samlats in eller skrivits av och analyserats i denna studie är av olika karaktär, men alla dokument är kollektiva (för förteckning över dokumenten och karaktären på dessa se bilaga E). Inga former av dokument som riktar sig till enskilda elever har använts som underlag i beskrivning eller analys. Åtgärdsprogram eller individuella studieplaner har därför inte samlats in. Det handlar istället om antingen skolans mer allmänna dokument som exempelvis veckoblad och skoltidningar som riktar sig till alla på skolan eller dokument som är specifika för den grupp eller den undervisning som följts. I det sistnämnda exemplet har det varit exempelvis prov eller uppgifter som delats ut under de lektioner där observationer genomförts. Det har också varit olika dokument som funnits uppsatta i de rum där eleverna finns. Alla dokument som samlats in och använts i studiens dataproduktion har varit sådana som ingått och producerats i den pågående skolverksamhetens vardag. Inga dokument har alltså skrivits eller på andra sätt skapats för att jag bett om det i samband med studien.

Utöver dokumenten ovan har jag också varit uppmärksam på artefakter i skolmiljön och dessa har oftast beskrivits i samband med observationer. Det har handlat om exempelvis föremål i olika miljöer, vad som skrivs på tavlan i de olika klassrummen och klotter på bänkar eller på väggar. Som stöd för mitt eget minne, har en digitalkamera använts för dokumentation, när detta varit lämpligt och möjligt. Inga elever eller personal har dock fotograferats och tillåtelse för fotografering erhöles av ansvarig skollärdare.

Analysprocessen

Analysprocessen är i etnografiska studier ingen avskild del av dataproduktionen och ska, enligt Hammersley och Atkinson (1989), inte heller betraktas som sådan. Fangen (2005) menar likaledes: ”Analysen av materialet försiggår nämligen från första stund i en fältstudie” (s. 224). I denna studie har beskrivning av data och analys tillsammans med metod- och teoriutveckling pågått i en integrerad process. Genomförda observationer, intervjuer och analys av dokument har under fältstudien utvecklats med hjälp av studiens valda

teoretiska utgångspunkter och en pendling har skett mellan dessa delar. Analysen har dock blivit alltmer renodlad och fokuserad under studiens avslutande delar. Under studiens gång har ”sensitizing concepts” (Hammersley & Atkinson, 1989; Jeffrey & Troman, 2004) utvecklats successivt. Gustafsson (2003) beskriver hur dessa begrepp utvecklas i hans egen avhandlingsstudie genom att det i det etnografiska fältarbetet gavs utrymme och möjlighet för metodologisk triangulering:

Sensitizing concepts kan beskrivas som löst konstruerade hypoteser och antaganden vilka har legat till grund för min integrerade analys och dataproduktion (Gustafsson, 2003, s. 104).

Utgångspunkterna för beskrivningen och analysen nedan ska förstås som sensitizing concepts. Dessa har alltså vuxit fram under avhandlingsarbetets olika faser och kom huvudsakligen att uttryckas som frågor i en arbetsgång. Denna arbetsgång, som var ett systematiskt sätt att arbeta med beskrivning och analys, bidrog senare också till en struktur för resultatkapitlen. Fangen menar att struktureringen av ett material är en del i analysen:

Att ordna materialet i olika kapitel är i sig en del av den analytiska processen, där du ständigt bearbetar och sorterar datamaterialet (Fangen, 2005, s. 283).

De sex resultatkapitlen är i denna studie alltså tänkta att analytiskt peka på processer vid institutionellt identitetsskapande.

I nedanstående avsnitt redogörs för utgångspunkterna i arbetsgången liksom de frågor som ställdes till datamaterialet i beskrivnings- och analysprocessen. Dimensioner av tid och rum finns med som strukturerande för analysen av identitetsskapandet. Det är viktigt att poängtera att det som här redovisas är de frågor och struktur som vägledde den mer avslutande analysprocessen. Som tidigare beskrivits är analysarbetet en integrerad process och därför har modellen vuxit fram i olika steg. I analysprocessen har jag pendlat mellan delar och helheten i materialet. Fokus i beskrivning och analys har riktats mot identitetsskapande för elever på de tre studerade programmen och på skolan som helhet.

Frågor till datamaterialet – arbetsgång vid beskrivning och analys

Frågor ställdes till materialet i fyra olika steg. Stegen är, som tidigare påpekats, ett sätt att analytiskt synliggöra processen vid institutionellt identitetsskapande och bidrog även med en struktur för avhandlingens resultatkapitel. Följande steg och frågor användes:

Steg 1 Skolans institutionella ordningar och eleverna som aktörer i dessa (redovisas i resultatkapitel sju och åtta).

De första två frågorna fokuserar på skolans institutionella ordningar¹¹ och då också på själva idén med utbildning – förändring av elever i en viss riktning. Denna förväntade förändring återfinns också i skolans formella uppdrag.

Hur förväntas elever handla och vara i skolan?

Hur agerar skolan för att eleverna ska formas i överensstämmelse med det skolan efterfrågar?

De nästkommande två frågorna riktar istället fokus mot eleverna, alltså de som institutionen har som formellt uppdrag att förändra. Det är viktigt att här betona att eleverna är en del av institutionen och utgör en aktörsgrupp. Eleverna ställs inte mot den institutionella ordningen. Det är snarare så att jag speciellt fokuserar på eleverna i den institutionella ordningen, då studien har ett perspektiv på eleverna som aktörsgrupp.

Vad vill eleverna få ut av skolan?

Vilka strategier använder eleverna för att förhålla sig till och hantera skolans krav och handlingar på hur de som elever ska göra och bli?

Steg 2 Skolans och elevernas anspråk på varandra (redovisas i resultatkapitel nio).

Den tidigare beskrivningen med fokus på skolan som institution och eleverna som aktörer fördjupas i detta steg och begreppet anspråk¹² förs in. Skolans och elevernas olika anspråk på varandra analyseras som en spänning mellan skolans ”bör” som handlar om hur eleverna formas och ska formas enligt den

¹¹ Med begreppet institutionella ordningar syftas på vardagliga rutiner där både explicita och implicita regler på olika nivåer formar vardagen i tid och rum. I en institutionell ordning ingår också resurser i enlighet med Giddens begrepp (1984).

¹²Med begreppet anspråk syftas på interaktionen mellan skolans institutionella ordningar och eleverna som aktörer i dessa ordningar.

institutionella ordningen och hur detta ”bör” möter eleverna i vardagen och där vad de vill få ut av skolan. Alltså hur ovanstående olika anspråk realiseras i skolans vardag utifrån ett perspektiv som har fokus på eleverna.

Steg 3 Positionering och positioner för institutionellt identitetsskapande (resultatkapitel tio och elva).

Här beskrivs och analyseras möjliga uttryck och konsekvenser av skolans och elevernas anspråk på varandra med hjälp av begreppen positionering och positioner¹³.

Hur går positioneringen till i tid och rum och i relation till elevers kön, sociala och etniska bakgrund?

Steg 4 Möjliga elevidentiteter inom den institutionella ordningen (resultatkapitel tolv).

Denna nivå är en beskrivning och analys av möjliga elevidentiteter utifrån positioneringsprocesser och positioner. Frågan som ställs är:

Vilka elevidentiteter blir framträdande inom skolans institutionella ordning?

Tid som analysfaktor

Tidsaspekter har i studien analytisk stor betydelse då det är processer som studeras. Elevgrupper på olika program har följts över en längre tid och programtiden har som helhet då också studerats. Fokus i datamaterialet är huvudsakligen på den faktiska tiden som eleverna tillbringar på studiens skola. Denna tid ska emellertid kontextuellt förstås i relation till tiden före gymnasiet och vad som kan tänkas hända efter gymnasiet. Eleverna kommer alltid någonstans ifrån och ska sedan vidare någon annanstans. Gymnasietiden analyseras främst som programtiden och de fem gruppernas tid i studiens skola. Ytterligare analyser i relation till tid är också aktuella i studien och dessa berör skolans och utbildningssystemets specifika rutiner. Dessa kan också kopplas till schemat som styr både tid och plats för de flesta av skolans aktörer. Vidare finns också tidsaspekter som handlar om läsår – termin – vecka – dag – lektion – rast och så vidare. Dessa aspekter hänger alla i hög grad samman med skolans rutiner och regler och bär upp mycket av den institutionella ordningen.

¹³ Med position syftas på de kontextuella sammanhang eleverna finns i under skoldagen och positionering är de processer som leder till positionernas tillgänglighet.

Rum som analysfaktor

Syftet med en analys som fokuserar på rum är att i resultatet spegla de olika programmens i varandra och i relation till skolan som ett övergripande rum. Tanken är att programmen i ljuset av varandra ska exemplifiera bredden av identitetsskapandet och synliggöra olika processers förekomst och genomslag i gymnasieskolan. Skolan som övergripande rum och programmens olika rum strukturerar beskrivningen och analysen av datamaterialet och i viss grad sammanfaller de också med faktiska rum.

I skolan som övergripande rum beskrivs och analyseras det som är mer allmänt förekommande på skolan och som inte direkt är specifikt för de olika programmen. Detta analytiska rum innefattar sådant som kan sägas beröra alla elever och vara gemensamt för alla program. Lokalmässigt är det konkreta rum som cafeteria, bibliotek och aulan och då också de aktiviteter som äger rum där. I det övergripande rummet innefattar jag också dokument som formellt riktas till alla skolans elever. Rummen för de olika programmen syftar istället analytiskt på sådant som är mer specifikt för studiens tre olika program. Det handlar då främst om aktiviteter och undervisning som också konkret sker i specifika rum.

Textproduktion och presentation av empiri

Studiens textproduktion hänger samman med studiens process då texter som producerats är en del i arbetet med beskrivning och analys. Det handlar inte om att först planera och genomföra en studie på fältet och sedan rapportera denna, då dessa delar är integrerade i varandra. Detta betonas också av flera etnografiska forskare exempelvis Skeggs (2001) och Fangen (2005). Delar av denna integrerade arbetsprocess har tidigare redovisats. Nedan kommer därför endast de aspekter som berör de i avhandlingen redovisade textutdragen från empiri att diskuteras mer specifikt. I studien har observationer, intervjuer och dokument beskrivits och analyserats integrerat och som en helhet. De har därför också redovisats på detta sätt i avhandlingen och inte uppdelat i olika kapitel eller avsnitt.

I studien har observationer utgjort basen i datamaterialet och det är huvudsakligen observationer som har drivit studiens beskrivning och analys framåt. Intervjuer har också varit centrala i studien, men främst använts som komplettering för att bredda eller fördjupa data från observationer. Jag har medvetet valt att vara friskostig med utdrag av empiri och emellanåt också

redovisat längre avsnitt från intervjuer. Detta har valts av tre skäl. För det första för att läsaren ska få insyn i de sammanhang där observationer och intervjuer är gjorda och för det andra att aktörernas resonemang med varandra ska framgå. Det tredje skälet är att läsaren ska kunna bedöma hur data har producerats i studien. Då syftar jag exempelvis på det sätt som frågorna har ställts på.

Utdrag ur observationer och intervjuer har i regel redovisats som de är formulerade i de utskrivna fältanteckningarna och intervjuerna. Mindre justeringar har ibland gjorts av främst tre skäl. Det första skälet är att skydda aktörernas anonymitet och detta hör samman med forskningsetiska krav på konfidentialitet. Anonymitet har eftersträvat, även om det i föreliggande form av skolforskning är svårt att helt säkerhetsställa en sådan (jfr resonemang i Holm, 2008). Ett andra skäl till mindre justeringar hör också ihop med forskningsetik och handlar om aktörernas värdighet. Språkliga uttryck som i ett praktiskt sammanhang är helt logiska, kan i en skriftlig redovisning framstå som utlämnande för studiens aktörer. Dialektala uttryck och talspråkliga upprepningar har därför i regel uteslutits eller skrivits om till skriftspråk.

Atkinson (2001) problematiserar utskrift av intervjuer. Han menar att de som intervjuas kan konstrueras som "other" (s. 394) i texten och då framställas som annorlunda i relation till den som intervjuar och läser. I denna studie har jag genomgående strävat efter att undvika sådana konstruktioner och framställningar. Det tredje skälet till mindre justeringar är, om det funnits grammatiska skrivningar eller förkortningar i fältanteckningar som i avhandlingstexten blir ologiska och svårförståeliga i sitt nya sammanhang och för utomstående läsare.

Dokument har, som tidigare redovisats, endast refererats och inga längre citat har använts. Orsaken är att direktcitat skulle kunna vara möjliga att spåra och på så sätt kan konfidentialiteten försvagas. Även detta hör samman med forskningsetikens krav på individskydd, vilket innebär att inte heller skolan ska kunna identifieras.

Att redovisa sin förförståelse

Att redovisa sin förförståelse är enligt Larsson (1994) ett kvalitetskriterium. Han betonar att detta är svårt, förförståelse kan i princip handla om att redovisa allt och det blir då en fråga om att göra rimliga avgränsningar. Dessa rimliga

avgränsningar skulle kunna handla om att redovisa forskningsläget och de teoretiska utgångspunkterna för den tolkning som görs. I tidigare kapitel har forskningsläge och teoretiska utgångspunkter för denna studie beskrivits. Larsson nämner dock en tredje aspekt av förförståelse och det är personliga erfarenheter som kan ha betydelse i forsknings-sammanhanget. I mitt fall har säkerligen närmare 20 års erfarenhet som lärare och specialpedagog i gymnasieskolan och cirka åtta år som lärarutbildare på högskola betydelse för både studiens frågor, metod och resultat. Detta är enligt min uppfattning både en fördel och nackdel, men de gångna åren är i vilket fall redan givna. Om jag inte hade haft denna erfarenhet hade det varit någon annan erfarenhet som också hade påverkat – eller hade istället brist på erfarenhet påverkat. Nedan redovisas mina egna reflektioner och hur jag hanterat situationen.

Som tidigare nämnts är det delvis min egen lärarerfarenhet som bidragit till studiens inriktning. Egna tidigare studier (Johansson, 1998, 2003) har också påverkat denna studies inriktning, då jag alltmer uppfattade det som centralt att fokusera på skolan som institution. Trots många år i skolan och mindre egna studier hade jag inga svar på mina frågor och därför inriktades avhandlingsarbetet med stor nyfikenhet mot området identitetsskapande i skolan. Genom min tidigare yrkesverksamhet har jag en förförståelse och tar en del för givet med avseende på skolans sociala praktik. Mina forskningsfrågor är dock inte inriktade mot lärarrollen i sig, även om jag ser den som betydelsefull, utan har ett elevperspektiv. Förförståelsen har bidragit till att jag till viss del snabbt kunnat orientera mig i den miljö som utmärker gymnasieskolor i allmänhet. Jag har dock medvetet strävat efter att inte anta rollen som lärare och därför undvikit att ta del i traditionella läraruppgifter. I dagboken, som varit en del av fältanteckningarna, har jag beskrivit mina egna reaktioner och speciellt uppmärksammat när jag tenderar att falla tillbaka i min tidigare yrkesroll genom att exempelvis värdera elevers arbetsinsatser. Ett av syftena med förstudien var också, som tidigare nämnts, att utveckla distans till tidigare yrkeserfarenhet. Merriam (1994) menar att det i fallstudier är forskaren själv som är det primära instrumentet och skriver:

En tillit till forskaren som det primära instrumentet för att samla in och analysera information kan ge strålande insikter om en företeelse, men det kan också resultera i en trivial, felaktig och till och med vilseledande analys (Merriam, 1984, s. 49).

Dessa ord manar till självkritisk granskning, en medvetenhet om hur jag själv kan ha påverkat studiens resultat. Jag har under studiens gång strävat efter att på olika sätt kommunicera min studie med andra. Hammersley och Atkinson (1989) argumenterar för att reflektion ska utmärka och känneteckna etnografiska studier. Som jag tolkar delar av detta resonemang skulle det i förlängningen handla om att jag kritiskt granskar mina egna utgångspunkter och handlingar som forskare och också kommunicerar dessa med andra. Kvale (1997) beskriver det som en aspekt av kommunikativ validitet vilket utvecklas i avsnittet om studiens trovärdighet.

Studiens trovärdighet

I detta avsnitt har jag valt att använda trovärdighetsbegreppet då jag uppfattar det som mer hanterbart att beskriva och skriva utifrån än de vanligare, mer traditionella begreppen validitet, reliabilitet och generalisering. Kvale (1997) uttrycker sig, i min tolkning ironiskt när han skriver:

Inom modern samhällsvetenskap har begreppen reliabilitet, validitet och generaliserbarhet fått en position som vetenskapens heliga treenighet. De tycks höra hemma i något abstrakt rike, i en vetenskapens helgedom långt borta från vardagsvärldens interaktion, respektfullt dyrkade av alla rättrogna (Kvale, 1997, s. 207).

I min studie är just ”vardagsvärlden” mycket närvarande, men det innebär inte att studiens trovärdighet skulle vara lägre än exempelvis en traditionell kvantitativ studie. Däremot är forskningsfrågorna och metoderna för att få svar på dessa av kvalitativ art. Det Kvale kallar ”treenigheten” ovan anses ofta också mer knutna till kvantitativ forskning (Fangen, 2005) men de ingår i det jag benämner trovärdighet. Med trovärdighet menar jag huruvida forskningen genomförts på ett förtroendeingivande sätt. Nedan kommer studiens trovärdighet att vidare redovisas och diskuteras med hjälp av begreppen kommunikativ validitet, bekräftbarhet och överförbarhet.

Kvale (1997) använder begreppet kommunikativ validitet som en aspekt av trovärdighet, vilket innebär att studiens kunskapsanspråk prövas i olika dialoger. Under hela studien har jag i olika sammanhang redovisat delar av studiens metod och innehåll för andra. Detta har gjorts på olika kurser och konferenser (t.ex. Johansson, 2006, 2007, 2008) vilket bidragit till egen reflektion och distans. En

annan form av kommunikativ validitet är det som oftast benämns som respondentvaliditet (t.ex. Fangen, 2005; Larsson, 1994) vilket förklaras som att de som varit med i studien får möjlighet att kommentera analyser av resultat. Fangen menar att om de som varit med i studien läser och känner igen sig får analysen större tyngd, även om det inte är tillräckligt som validering. Vidare skriver Fangen att respondentvaliditet snarare kan ses som ett tillskott till data, då det kan finnas skäl som gör att studiens deltagare reagerar på vissa slutsatser från forskning. I denna studie har jag valt att låta studiens aktörer på olika sätt och vid olika tidpunkter ta del av observationer, beskrivningar och preliminära analyser. Syftet med detta har varit trefaldigt. För det första har det varit ett sätt att så öppet som möjligt redovisa vad det är jag gör i verksamheten, vilket kan kopplas till forskningsetik. Det andra skälet har varit som ett led i dataproduktionen och som ett tillskott av data. Mitt tredje skäl grundas i att jag menar att aktörernas uppfattningar om giltigheten i mina beskrivningar och analyser bör tillmätas ett värde. Reaktionerna från studiens aktörer har tillfört mina beskrivningar och analyser nya infallsvinklar och i stora drag bekräftat mina preliminära analyser.

Bekräftbarhet ligger enligt Fangen (2005) nära begreppet reliabilitet. Det handlar om att forskaren noggrant, öppet och transparent redovisat tillvägagångssätt under studiens genomförande. Det innefattar också att exempel ges på den empiri som använd som grund för en studies beskrivningar och analyser. I beskrivningen av studiens genomförande har jag strävat efter att göra detta och redovisat många exempel på empiri. En anledning till denna redovisning är att läsaren ska kunna granska och bedöma hur studiens resultat grundats. Trots detta är det i det närmaste omöjligt att göra om studien då situationerna som sådana inte går att återskapa exakt, hur noga jag än beskriver dem. Däremot borde det vara möjligt, att utifrån min beskrivning genomföra en liknande studie, men då i en annan tid, en annan gymnasie miljö och med andra aktörer. Detta leder till begreppet överförbarhet, vilket handlar om möjlighet till vissa generaliseringar:

Överförbarhet handlar om huruvida dina tolkningar av det du observerat kan överföras till att gälla också i andra, liknande sammanhang (Fangen, 2005, s. 276).

Eftersom jag ovan konstaterat att studien som sådan inte i detalj går att upprepa, blir min slutsats att överföringar av studiens resultat handlar om analytiska överföringar vilket delvis kan jämföras med det Larsson (2009) benämner som

”generalization through recognition of patterns” (s. 33). Enligt Fangen (2005) är det just detta som är aktuellt i kvalitativa studier då ”*den analytiska generaliseringen*” (s. 276) kan bidra till en bredare förståelse av det man studerar. Om denna studie exempelvis genomförts på andra gymnasieprogram så kan jag tänka mig att identitetsskapandet delvis innehållit andra aspekter. Om det varit ett estetiskt program som studerats, hade troligtvis konstnärligt skapande varit en central del i vardagen på programmet och något som eleverna förväntades utveckla under sin utbildning. Oavsett innehållsmässiga skillnader i olika gymnasieprogram, menar jag att det ändå bör vara möjligt att analytiskt och teoretiskt applicera denna studies resultat på andra gymnasieprogram och andra skolors verksamhet. Överförbarheten gäller då hur mönster i processer för institutionellt identitetsskapande kan analyseras och förstås.

I detta kapitel har studiens syfte och metod redovisats. Nästa kapitel innehåller, som en övergång mellan studiens metod och resultat, en kort presentation och introduktion av den aktuella skolans miljö, verksamhet och aktörer.

KAPITEL 6

PRESENTATION AV VIKASKOLANS MILJÖ, VERKSAMHET OCH AKTÖRER

I detta kapitel introduceras den miljö och verksamhet där studien är genomförd och en första presentation av studiens aktörer görs¹⁴.

Vikaskolans miljö, verksamhet och aktörer

Karlsvika är en medelstor kommun i ett område med både jordbruk och olika former av industri. Den enda större staden i kommunen är Karlsvik vilken också är kommunens centralort. Det är här studiens gymnasieskola, Vikaskolan, är belägen och skolan kallas i dagligt tal ofta för ”Vika”. Elever som är bosatta i kommunen har möjlighet att söka och gå gymnasieutbildningar i andra kommuner. Elever bosatta i andra kommuner kan också gå sin utbildning på Vikaskolan¹⁵. Vikaskolan, en gul oregelbunden trevåningsbyggnad i tegel och trä, är byggd i mitten av 1970-talet men tillbyggd i omgångar. På skolan finns under läsåret 2006/07 ungefär 1200 elever fördelade på något av de 15 programmen. På skolan finns också mindre grupper med vuxenstuderande. Inga större förändringar har skett under studiens genomförande.

En ”grand tour” (Spradley, 1980) är en introducerande beskrivning som etnografer ofta gör av verksamheten under den första tiden i fält (jfr Lunneblad, 2006, s. 71). Resterande del av detta kapitel är skrivet som en ”grand tour”. I avhandlingens senare resultatkapitel kommer ytterligare fördjupad presentation ske av både skolan, undervisningen, elever och lärare.

Vi startar innanför huvudingången och är direkt i skolans centrum. På entréplanet finns reception, café med matsal och på detta plan finns också elevskåp, olika undervisningssalar och personalutrymmen.

¹⁴ Som tidigare nämnts är alla namn på platser och personer som ingår i denna studie fingerade.

¹⁵ Gymnasieavtal där flera kommuner samarbetar finns i regionen.

Omvårdnadsprogrammet

Vi börjar med lokaler, elever och lärare på OP och går nerför trapporna, till skolans bottenvåning. I den mörka korridoren finns elevskåp och några få soffor. Eleverna klagar ofta över att det är kallt och att de fryser både i korridoren och i undervisningslokalerna. Varje årskurs har ett hemklassrum där huvuddelen av programmets undervisning sker. Undervisningslokalerna är ljusa och på väggarna finns elevarbeten från olika kurser uppsatta och några få faktabetonade planscher på exempelvis blodomloppet. I övrigt finns ofta uppsatt material som eleverna själva har tillverkat som girlanger av papper eller olika teckningar med röda kors, fjärilar och blommor på.

I sitt hemklassrum har OP 2-3 en redovisning av sina fördjupningsarbeten i etik med Carina, en av lärarna i programmets karaktärsämnen. Eleverna redovisar engagerat sina fördjupningsarbeten om bland annat adoptioner bland homosexuella par, epilepsi och dödshjälp. De diskuterar sedan tillsammans hur dessa ämnen kan hanteras i en praktisk vardag. Mellan redovisningarna planerar eleverna inför sin studentexamen, sådant som exempelvis gäller kortegen och fotografering. I denna klass studerar 15 kvinnliga elever men det är sällan att alla är samlade, då frånvaron i klassen är hög. I gruppen är klädstilen genomgående trendig och mycket modemedveten. På bänkarna står ofta elevernas rymliga och moderna handväskor som verkar innehålla allt från elevkalendrar, smörgåsar och hårborstar.

I ett av de andra hemklassrummen har OP 1-2 en lektion med Leif i ett kärnämne. Just nu är klassrummet möblerat med borden i rader, men möbleringen varierar och ibland bildar borden istället grupper. Oavsett möblering finns det elevgrupperingar i klassen. Idag är 13 elever av de 20 (15 kvinnliga och fem manliga elever) som finns på klasslistan här. När årskurs ett startade fanns det 27 elever i klassen. Eleverna småpratar sinsemellan medan de arbetar med uppgifterna och några elever arbetar i ett angränsande grupprum. Det är stillsamt och lågmält, även om gruppen blivit mer pratsam under utbildningen. I denna grupp finns en stor variation av klädstilar och olika huvudbonader används emellanåt av de manliga eleverna i klassen. Det handlar då om kepsar, stickade mössor och ibland har någon elev hög hatt.

Här nere har också en del av personalen på OP sitt arbetsrum och just nu finns nästan hela arbetslaget samlat (utom de lärare som var upptagna med lektioner). Här sitter fyra lärare som undervisar i kurser relaterade till

omvårdnadsprogrammets karaktärsämnen inom vård och social omsorg. Det är Ulla, Regina, Lena och Kristina. Inne i detta rum, har däremot inte Anna, Lars och Leif som undervisar i kärnämnen sina huvudsakliga arbetsplatser.

I skolans egen beskrivning presenteras OP som ett program för den som är intresserad av att arbeta inom vård och omsorg. Det poängteras i materialet att elever på programmet får kunskap för att ta hand om människor i olika åldrar och att en stor del av programmet genomförs i verksamhet inom vård och omsorg. Avslutningsvis betonas att OP är perfekt om man ”brinner” för att jobba med människor (Dokument: Informationsmaterial).

Omvårdnadsprogrammet sitt ursprung i den tidigare tvååriga vårdlinjen som hade olika grenar och varianter (Lgy 70), men omvårdnadsprogrammet har idag inga olika inriktningar. Syftet med programmet framgår av skrivningen i programhäfte OP 2000:15:

Omvårdnadsprogrammet syftar till att ge grundläggande kunskaper för arbete i verksamheter inom hälso- och sjukvård samt vård och omsorg. Programmet syftar även till att ge en grund för ett fortsatt lärande i arbetslivet och för vidare studier (Skolverket, 2000a, s. 9).

Teknikprogrammet

Vi går upp till entréplanet igen och i en datasal träffar vi eleverna och några av lärarna på TE. TE 2-3 har nu ett lektionspass i ritteknik tillsammans med Lisa, en lärare som undervisar i kurser med anknytning till teknik. I salen finns tillfälligtvis också Mats, som är lärare i kurser med anknytning till olika datainriktade ämnen på programmet. TE 2-3 som grupp består av 19 elever varav två kvinnor. Idag är sammanlagt 15 elever med på lektionen.

Just nu arbetar TE 2-3 i ett projekt där de designar olika produkter. En del elever ägnar sig samtidigt åt att kontrollera sin egen e-post och på olika hemsidor intresserat studera annonser om försäljning av bilar. En sparkcykel som läraren tagit med sig till en kommande designtävling inom programmet är föremål för stort intresse från eleverna:

Läraren har haft med sig en sparkcykel och en elev, Henrik passar på att ta sig en åktur runt i datasalen på denna. Läraren säger till honom att sluta. En annan elev, Johan,

kommenterar då händelsen: ”Man måste ha hjälm fattar du väl?” (Fältanteckningar 070205)¹⁶.

I klassen förekommer, som framgår från fältanteckningen, ofta skämt och snabba kommentarer bland eleverna. Skämt förekommer också frekvent i kommunikationen mellan eleverna och de lärare som undervisar i denna klass. TE 2-3 läser vissa kurser tillsammans med en grupp elever från det naturvetenskapliga programmet. I denna studies observationer har det främst varit aktuellt i kursen Svenska B.

Vi lämnar TE 2-3 i datasalen och går istället till *Avdelningen för naturvetenskap* med dess tillhörande lektionssalar och uppehållsrum för elever på det naturvetenskapliga programmet och TE. Personalen i arbetslaget har i regel också sina arbetsrum och övriga gemensamma lokaler här. Just nu sitter Eva, som undervisar i svenska, vid sitt skrivbord och går igenom essäer. Däremot har Johanna, den andra läraren som undervisar i svenska på programmet, sitt arbetsrum i en annan del av skolan.

Här är alla lokaler ljusa och fönsterytorna generöst tilltagna. I korridoren och i uppehållsrummet finns soffor, bord och stolar. Eleverna sitter här och pratar, arbetar med skolarbetet eller spelar schack. I korridoren står det flera glasmontrar med olika priser som skolans elever vunnit i idrottstävlingar och på väggarna är det abstrakt konst uppsatt. Här finns också en staty av en äldre herre, som ibland pyntas med glittriga girlanger eller ikläds exempelvis en modern munkjacka av eleverna. I övrigt är miljön präglad av främst naturvetenskap. Lektionssalarna har namn efter kända vetenskapsmän och på väggarna utanför salarna är olika faktaplanscher uppsatta. Inne i salarna är det undanplockat och mycket god ordning råder. Endast inredning och materiel i anslutning till de ämnen och den undervisning som är aktuell förekommer.

I en av salarna har TE 1-2 ett dubbelpass i matematik med Sofia. Just nu är det en genomgång av logaritmer. I klassen var det från början 22 elever, men i årskurs 2 är det 16 elever kvar och idag är alla där utom två. Gruppen har som helhet förhållandevis hög närvaro. Totalt är det tre kvinnliga elever i gruppen. TE 1-2 är som grupp relativt lågmälda och skämten är inte alls så frekventa och

¹⁶ När jag redovisar utdrag ur fältanteckningar och intervjuer så anges pauser i tal med Om jag har klippt i materialet redovisas det med (...) och informativa tillägg från mig finns angivet inom parentes. Vid intervjuer har använt beteckningen MJ för mig själv.

högljudda som de är hos TE 2-3. Båda gruppernas klädsel och stil är däremot mycket likartad. Gymnastikskor, jeans, t-shirt och tröjor i dämpade och neutrala färger är den vanliga klädseln för båda könen. Ibland har några av de manliga eleverna i TE 1-2 keps eller mössa på sig i skolan.

I skolans egen beskrivning skrivs TE fram som ett program för dem som är intresserade av teknik, design och datorer. Programmets möjlighet till fortsatta studier på högskola nämns och att det på programmet finns kurser inriktade mot företagande. Det höga studietempot i utbildningen påtalas och vikten av elevers egen motivation betonas. Informationen är genomgående skriven i ”vi form” (Dokument: Informationsmaterial).

Som nationellt program tillkom teknikprogrammet så sent som 2000, då den tekniska grenen av det naturvetenskapliga programmet togs bort. Programmet har sitt ursprung i den tidigare fyraåriga tekniska linjen, där avgångsbetyg kunde tas ut redan efter tre år. På teknisk linje fanns olika grenar (SOU 1986:3) men idag har programmet inte några olika inriktningar. Syftet med programmet är i programhäftet TE 2000:17 formulerat på följande sätt:

Teknikprogrammet syftar både till att utveckla och stimulera intresset för teknik och teknikutveckling i vid mening och till att utveckla grundläggande kunskaper inom teknik. Teknikprogrammet syftar även till att ge en grund för ett fortsatt lärande i arbetslivet och för vidare studier samt till att utveckla insikter i företagandets villkor (Skolverket, 2000b, s. 9).

Individuella programmet

På skolans andra våning träffar vi elever och personal på IV. Här på andra våningen finns skolans bibliotek och undervisningssalar främst inriktade mot språk och samhällsvetenskap. Elevskåp finns utplacerade på flera ställen i korridorerna också på denna våning. Nära biblioteket finns tre lektionssalar som används av IV. Dessa är uppdelade så att de olika salarna huvudsakligen används för undervisning i matematik, svenska och engelska. Här finns också ett litet arbetsrum för personalen på programmet. Två av de tre lektionssalarna används som uppehållsrum för eleverna på programmet där de ofta spelar kort och fikar på rasterna. I en av dessa salar sker emellanåt gemensamma samlingar för alla eleverna.

Lektionssalarna är ljusa och delvis präglade av olika ämnen, genom det material för respektive ämne som finns i de olika salarna. Eleverna på IV har inga egna skåp, som andra elever på Vikaskolan har. De förvarar istället sitt material för olika ämnena i dokumenthållare i respektive sal. Ytterkläder och väskor ställer och lägger de i klassrummet eller inne i lärarnas redan mycket trånga arbetsrum. På väggen i respektive sal sitter också elevers schema. Schemat på IV skiljer sig från andra scheman på skolan, då eleverna läser ungefär samma ämnen varje dag. Det centrala schemasystemet på skolan verkar inte användas vid konstruktion och utskrift av gruppens schema, då schemat periodvis varit handskrivet.

Just nu är det en gemensam samling med alla lärare och elever inför organisation och genomförande av den muntliga delen av nationellt prov i engelska. Detta innebär att undervisningen i alla ämnen påverkas och ändras. Några av eleverna frågar och pratar mycket med personalen och en del säger ingenting. Idag är det cirka 15 elever närvarande och dessa elever utgör huvudsakligen den grupp jag följt. Inledningsvis var det drygt 40 elever som startade på programmet, så elevgruppen på IV skiftar och förändras. Flera av eleverna som startade på programmet finns nu i aktiviteter utanför skolan. I elevgruppen som är närvarande idag är det fyra kvinnor och elva män. Detta motsvarar ungefär den vanligt förekommande fördelningen mellan könen i gruppen, på IV är det cirka 75 procent manliga elever. Klädstilen i gruppen är som helhet mycket varierad, både mellan personer och hos samma person vid olika tillfällen.

I kontakten mellan lärare och elever förekommer det på IV betydligt mer personliga och privata samtal än vad det gör på de andra programmen. Fysisk kroppskontakt i form av kramar eller axelklappar mellan elever och lärare är också frekvent förekommande på programmet. Den lärargrupp och arbetslag som är samlade i klassrummet är Lisbet, Jenny, Olof, Jan och Ulf och de undervisar i olika ämnen (svenska, engelska, matematik, samhällskunskap och idrott och hälsa). Alla lärarna undervisar endast på det individuella programmet. De är ofta flera lärare vid varje lektion och täcker oftast upp för varandra när någon är borta eller sjuk.

I skolans egen beskrivning presenteras programmet som ett program för dem som vill få en chans att läsa upp sina betyg och också kunna arbeta på olika platser. Stödet på programmet och att det är roligt, även om man som elev är skoltrött, skrivs fram i materialet. IV personalen beskrivs också som att de "finns till" för eleverna (Dokument: Informationsmaterial).

En mera fördjupad beskrivning av det individuella programmets nationella bakgrund och utveckling finns tidigare redovisat i kapitel två.

Avslutning av rundvandringen

Om vi går upp ytterligare en våning på skolan finner vi på detta plan olika lektionssalar och arbetsrum för personal. På detta plan har inget av de program som följts i denna studie sin hemvist och få observationer har utförts här. Vi återvänder därför ner till entréplanet igen. Det är många elever som har samlats här nu, de pratar, fikar och det strömmar lågmäld musik från en ljudanläggning. Personalen i cafeterian småpratar vänligt med några elever och de säljer, förutom kaffe och dricka, kollegieblock och pennor till dem som behöver det. I skoltidningen beskrivs denna plats som skolans mittpunkt, där man som elev kan få höra de färskaste nyheterna och skvallret om exempelvis lärarnas senaste ”utbrott” (Dokument: Skoltidning).

Här avslutas nu den första introduktionen till den vardag där studien utförts. I de vidare kapitlen ska en beskrivning och analys av institutionellt identitetsskapande redovisas. Detta institutionella identitetsskapande sker kontextuellt i den miljö och med de aktörer som här kort introducerats.

DEL III
RESULTAT

KAPITEL 7

SKOLANS INSTITUTIONELLA ORDNINGAR

I detta första resultatkapitel kommer Vikaskolan som institution att beskrivas och analyseras med hjälp av begreppet institutionell ordning. Regler och resurser kommer särskilt att uppmärksammas och även den makt som regler och resurser skapar (Giddens, 1984). Med institutionella ordningar syftas, som tidigare redovisats, på både explicita och implicita rutiner, regler och resurser på olika nivåer inom ett socialt system. Dessa rutiner och regler upprätthålls genom vardagliga handlingar av olika aktörer. Det är viktigt att redan inledningsvis betona att institutionella ordningar inte är statiska och stillastående. De är i rörelse och under transformation i mer eller mindre hög grad. Jag vill också betona, att även om det i detta kapitel är strukturer i skolan som är i fokus så finns hela tiden aktörer som handlar i dessa strukturer med. Dessa aktörer kommer dock att uppmärksammas mer specifikt i kapitel åtta varpå struktur och handling fördjupat analyseras i kapitel nio.

Kapitlet är grovt strukturerat i två avsnitt. I första avsnittet redogörs för hur elever förväntas handla och vara i de institutionella ordningarna vilket görs i två delar. I första delen redovisas detta ur ett övergripande skolperspektiv och i den andra delen är perspektivet istället utifrån verksamheten på de olika programmen. Det andra avsnittet innehåller en redogörelse för hur skolan agerar för att eleverna ska formas i överensstämmelse med den övergripande institutionella ordningen på Vikaskolan.

Gymnasieelever i Vikaskolans övergripande institutionella ordning

I ett övergripande institutionellt perspektiv finns på skolan tydliga förväntningar på elever. Detta är mer eller mindre uttalat och det mesta verkar självklart och taget för givet. I empirin från dokument, observationer och intervjuer finns många olika uttryck för skolans övergripande institutionella ordning och hur elever ska vara och handla i dessa. Detta uttrycks i ord, text och handling av både

eleverna själva och av skolpersonalen. I avsnittet redovisas detta främst utifrån olika former av kontroll och bedömning. Dessutom uppmärksammas betydelsen av matematikens framträdande roll på skolan.

Vikten av närvaro och olika former av kontroll

Redan första dagen på terminen, när skolans nyantagna elever samlas för information och upprop i aulan och i klassrummen, får de budskap från skolan som poängterar att i gymnasiet gäller det för elever att arbeta hårt och ta ansvar. Gymnasiet uttrycks av en skolledare vara ”något helt annat än grundskolan” (Fältanteckningar 070820). Vid en samling i klassrummet för TE 1-2 säger en av klassens mentorer¹⁷: ”Den viktigaste informationen idag berör närvaron och att ni måste meddela frånvaron till respektive mentor” (Fältanteckningar 060821). Även under terminens inledande samlingar för lärare betonas av skolledningen vikten av god närvarokontroll och det finns också en flik som heter ”elevkontroll” i det administrativa datasystem som bland annat används för frånvarorapportering. En av skolledarna menar att det är viktigt att ha god kontroll på närvaron: ”Eleverna ska veta att de är kollade” och det bidrar enligt skolledaren till att eleverna ”blir bekräftade” (Fältanteckningar 060817).

I informationen inför ett nytt läsår finns utöver läsårstider också information om möjligheten för elever att tentera upp betyg vilket gäller elever som fått betyget Icke godkänt¹⁸ (IG), (Dokument: Informationsmaterial). Det finns på skolan en särskild blankett för ”IG-varning” där tider för samtal bokförs för undervisande lärare och berörd elev. Av informationen framgår att också målsman inbjuds till detta samtal (Dokument: Veckoblad). I riktlinjerna för ansökan om ledighet finns kriterier som gäller för att elever ska få ledigt överhuvudtaget. Där framgår att skolan är restriktiv med lovgivning. För att få ledigt ska eleven ha varit skötsam i skolan, vilket exemplifieras med att ingen otillåten frånvaro får ha förekommit eller att eleven haft upprepad sen ankomst till lektioner (Dokument: Ansökningsblankett ledighet). Att som elev kunna vara ledig från skolan bygger således på god tidigare närvaro. I samband med terminsstart informerar till exempel mentorn OP 2-3 om att skolledningen nu har en ny policy och inte

¹⁷ På Vikaskolan användes både uttrycken mentor och klassföreståndare för de lärare som hade ett mer samlat ansvar för information till elevgrupper.

¹⁸ I gymnasieskolan förekommer betygsgraderna Icke godkänt (IG), Godkänt (G), Väl godkänt (VG) och Mycket väl godkänt (MVG). I grundskolan är det samma betygsgrader med undantag av betyget IG, som inte finns i grundskolan (Skolverket, 2009).

beviljar ledighet för semesterresor om de inte föranleds av familjeskäl (Fältanteckningar 070831).

I tidigare refererad forskning finns en samklang med ovanstående empiri även från andra skolformer. Både Assarsson och Sipos Zackrisson (2005), Bartholdsson (2007), Dovemark (2004) och Granath (2008) lyfter fram hur betoningen på ansvar bidrar till att eleverna förväntas bli och vara självreglerande. Däremot finns det i tidigare forskning från andra skolformer, inte så mycket empiri redovisad från närvarokontroll. Detta kan möjligen bero på att frekvent närvarokontroll genereras av den mera kursutformade gymnasieskolan där klasser inte följer samma schema i lika hög grad som i grundskolan. Elever (alternativt deras vårdnadshavare) får också när de går i denna skolform studiebidrag istället för barnbidrag och studiebidraget utbetalas i samband med studier (Försäkringskassan, 2009).

Läxor, prov och betyg

I intervjuerna beskriver elever hur de arbetar med läxor och läser på inför prov. Även om det uttrycks på olika sätt är läxor, prov och betyg något som de verkar ta som självklart, som en given del av skolans institutionella ordning. Stina, en elev i OP 1-2 säger: ”Att betyg är en del av vardagen, det bara är så och man tänker inte på dem längre” (Fältanteckningar 071026). Under inledningen av en lektion i svenska för TE 1-2 finns, utöver betoningen av betyg, också kontrollen och närvaron inledningsvis exemplifierad:

Det är tomt framför läraren och hon säger till eleverna att flytta fram och någon elev undrar varför? ”Vill ha koll” svarar läraren. Eleverna protesterar först lite lågt, men sedan flyttar de fram och fyller upp bänkarna framför läraren. En elev, Sven, sitter dock kvar och när läraren undrar varför, svarar han: ”Jag är rädd för dig” men flyttar sedan fram och närvaron tas upp och läraren säger: ”Ni vet vad som händer om man inte sköter sig... IG i svenska”. Eleverna som sitter framför mig, diskuterar lågt och sinsemellan, att om man är på alla lektioner och kan tala svenska flytande, så borde man ha MVG. Läraren har startat grammatikgenomgången och då hon säger supinum så muttrar en elev, Erik: ”Disciplinum” (Fältanteckningar 061027).

I situationen ovan var tonen mellan elever och lärare skämtsam men betygen är ändå ständigt närvarande. Vid intervjun med elevrådets ledamöter beskriver eleverna hur deras vardag i skolan är. De uttrycker unisont att deras liv och fritid handlar om att läsa läxor, göra inlämningsuppgifter och att läsa till prov. Olle som är elev på det naturvetenskapliga programmet konstaterar med ett skratt: ”Jag tycker bara att läxor är ett sätt att kontrollera vad ungdomar gör på

fritiden”. Han säger också: ”Just nu känns det som om det är bara betyg det handlar om”. Evali som är elev på det estetiska programmet beskriver sin situation: ”Jag ska klara det här provet och nu ska jag klara det här betyget punkt slut. Sen så går jag vidare med nästa kurs” (Intervju elevråd 071105).

Läxor, prov och betyg är på Vikaskolan ständigt närvarande och samma förhållanden framgår också i resultat från annan gymnasieforskning (jfr Båth, 2006; Korp, 2006; Hellberg, 2007). Förekomsten av läxor, prov och betygsättningens kraft finns även redovisad i forskning från grundskolans senare år (jfr Osbeck, 2006). Söderström (2006) konstaterar:

Hela skolan som system vilar på bedömning som ett effektivt medel för yttre kontroll och eleverna förlitar sig på att det ska vara så (Söderström, 2006, s. 153).

Kontroll och bedömning är följaktligen en del av vardagen i skolan för eleverna. Detta är också utmärkande för identiteten elev, en elev är någon som blir utsatt för ständig kontroll och bedömning. I forskning av Gordon et al. (1999) används begreppet *professionell elev*. En del i en elevidentitet är, enligt min studies empiri, att en elev gör läxor, prov och får betyg. Om detta inte förekommer blir också elevidentiteten osäker, i elevernas egna tolkningar av sitt värde och sin tillhörighet. Detta uttrycks också av eleverna i Hultqvists (2001) studie från det individuella programmet och framgår även av Ingestads (2006) forskning om hur skolsystemet bidrar till ett *dokumenterat utanförskap* för vissa elever.

På Vikaskolan har matematik en framträdande ställning och i nästa avsnitt ska just matematikens roll uppmärksammas.

Matematikämnets tyngd på skolan

Matematikämnet framstår som mycket centralt för synen på hur elever ska göra och vara på Vikaskolan. Detta förstärks och utvecklas under den tid som studien genomfördes. Matematik uppmärksammas som ett område som ytterligare skulle utvecklas på skolan. I till exempel en inbjudan till dialog om matematik vill en av skolledarna ”ventilera problemet”. Syftet med dialogen var att skolan skulle finna nya lösningar som kunde bidra till kunskapsutveckling och färdigheter i matematik för eleverna (Dokument: Veckoblad). En schemaposition benämnd som ”Matte för alla” fanns tillgänglig och var avsedd för alla skolans elever på de nationella programmen. Det fanns också en schemaposition inlagd med allmän

läxhjälp just i matematik (Dokument: Schema). I veckobladets information betonades att detta var för *alla* elever inte bara för dem som har betyget IG (Dokument: Veckoblad). Vid flera lektioner både hos OP 1-2 och TE 1-2 uppmuntrades också eleverna av lärarna att använda sig av denna tid. Eleverna i TE 1-2 fick beröm av sin mentor och matematiklärare då hon fått informationen om att flera av eleverna varit med på dessa lektionspass (Fältanteckningar 070831).

Under intervjun med en av lärarna samtalade vi om kursen Matematik B och varför hon menade att det var viktigt för OP att läsa den:

Anna: Jag ser väl matte B kanske som så att de... jag vet inte om man ska ha det som sjuksköterska, utan så att man kan strukturera tillvaron. Att läsa matte är ju ett sätt att lära sig strukturera och se att de kan tänka och ta tag i saker och ting.

MJ: Ok... är det något slags mönster?

Anna: Ja, att man kan logiskt tänkande. Att om man kan matte B och får godkänt, då kan man också lära sig annat som är viktigt i andra områden.

Här betonas alltså att matematiken är viktig för att kunna lära sig inom andra områden. Denna lärare menar vidare att matematikkunskaperna har minskat bland de elever som kommer till gymnasiet:

Anna: Nej vi hinner inte hjälpa de duktiga eleverna någonting, vi lägger ju kraften på att få så många så möjligt över IG godkänt eller övre godkänt gränsen och då blir det inte tid och kraft över att lyfta de lite duktigare eleverna till lite mer stimulans. Det har blivit mer markant under senare år att de har mindre och mindre med sig från högstadiet i matematiken. Duktiga eller mindre duktiga så har de ändå med sig... och då får man inte in så mycket man har fått in tidigare (Intervju lärare OP 070530).

I forskning från matematikundervisning i gymnasiet redovisar Beach (1999; 1999a) hur undervisningen i matematik skiljer sig åt mellan olika program. I genomgången av forskning har jag dock inte funnit den starka betoningen av just matematik som viktigt ämne, i relation till en skolas övriga ämnen. Nyström (2007) betonar dock vikten av att studera just undervisningsprocesser i matematik och naturvetenskap för att förstå hur naturvetenskapliga diskurser skapas. Frånvaron av tidigare forskningsresultat kan möjligen bero på att i studier där matematik är i fokus, har matematikämnet valts ut och då avgränsats mot andra ämnen i forskningen. Därför relateras inte matematikens betydelse för skolan som socialt system och för identitetsskapande som helhet.

I nästa avsnitt summeras studiens beskrivning av hur gymnasieelever ska göra och vara i en övergripande institutionell ordning.

Gymnasieelever i Vikaskolans övergripande institutionella ordning

I detta avsnitt har en första antydning om en elevidentitet, hur en gymnasieelev bör göra och vara enligt Vikaskolans övergripande institutionella ordning redovisats. Sammanfattningsvis gäller utifrån den redovisade empirin följande för en elev i Vikaskolan.

- En elev finner sig till lektioner på skolan och gör detta i avsedd tid
- En elev håller ordning på sitt undervisningsmaterial till exempel böcker och stenciler
- En elev arbetar med det han/hon ska under lektioner
- En elev utför sina läxor och annat hemarbete
- En elev genomför prov och/eller lämnar in genomförda inlämningsuppgifter
- En elev utvecklar sina ämneskunskaper, speciellt i matematik
- En elev presterar så att han/hon kan få höga betyg
- En elev tar själv ansvar för sina studier
- En elev fungerar socialt tillsammans med andra elever och skolans personal

Det som förväntas av en gymnasieelev på Vikaskolan är inte särskilt originellt, utan i linje med övrig forskning som redovisats. Det är också en i det närmaste "självklar" utgångspunkt för att skolan ska fungera i enlighet med hur skolor traditionellt sett betraktas vilket också är ett utmärkande drag för institutioner (Giddens, 1984; Jenkins, 2004; Scott, 2001). Vikaskolans budskap är tydligt och både explicita och implicita regler och resurser som förstärker detta budskap används. I forskning av Rhodes och Scheeres (2004) lyftes specifikt dokumentens betydelse fram för identitetsskapandet hos företagets arbetare. På liknande sätt pekar också innehåll från denna studies dokument, mot en önskvärd elevidentitet.

På en övergripande skolnivå finns alltså en samstämmighet i budskapet till eleverna. På de tre programmen sker i vardagen dock nyanseringar av budskapet där olika aspekter betonas olika starkt på respektive program. Det som i ett övergripande budskap förmedlas tydligt av skolan, gäller i vardagen inte riktigt för alla elever. I nästa avsnitt ska verksamheten på de tre programmen belysas mer ingående. Då ska visas att den övergripande institutionella ordningen är i rörelse och under transformation och att andra ordningar också blir synliga.

Gymnasieelever på de olika programmen

Det finns skillnader mellan programmen, där olika aspekter av vad och hur elever ska göra och vara framträder i empirin. Det är främst under observationer och intervjuer som det ovan övergripande budskapets nyanseras och förändras beroende på vilket program som är i blickpunkten. I detta avsnitt ska studiens tre program beskrivas vart för sig.

Godkända betyg, självförtroende och social anpassning på IV

På IV framträder tydligast att eleverna ska prestera så att de kan få godkända betyg, stärka sitt självförtroende och bli socialt anpassade.

De godkända betygen är för eleverna på IV nyckeln till ett nationellt program. Det verkar som om det är först på ett nationellt program de kan bli gymnasieelever. Avsaknaden av godkända betyg är i regel också orsaken till att eleverna finns på IV. Detta konstaterar eleverna själva ganska krasst i många olika situationer både under lektioner och i andra sammanhang. Nedan redovisas detta i tre utdrag från observationer, där betygen eller snarare avsaknaden av betyg står i centrum. I det första exemplet är det en sekvens från en lektion i matematik, där en elev frågar läraren om studiesituationen för en annan elev:

John som gått ut från mattelektionen tidigare, kommer in till gruppen och undrar om han får vara med för han har inget att göra. Han får undvikande svar av läraren och går ut igen. Då säger Olle, en annan elev. ”Varför behöver inte John vara med på alla lektioner?”. ”Fråga honom... han ska egentligen var ute på praktik”, svarar läraren. ”Bara för att han har så mycket skolk så han kommer inte att få betyg i alla fall”, säger Olle, som svar på sin egen fråga (Fältanteckningar 070419).

I nästa exempel är det undervisning i svenska. En av eleverna relaterar gruppens framtida betyg, eller avsaknaden av dessa, till ”vilka” de ska bli i framtiden:

Lektionsmomentet är en argumentationsövning som handlar om elever ska få ha, eller inte få ha mobiltelefoner påslagna under lektionstid. Den inledande kommentaren är från en elev, Sara, och den handlar om vilka det är som ringer till eleverna i klassen. Sara säger: ”Att det är bara tre... fyra personer som ringer till den här klassen: Polisen, advokaten, socialen och psykologen”. Denna kommentar framkallar stor munterhet och höga skratt i klassen och läraren säger: ”Ja, det stämmer... men det har ju blivit bättre”. Karl, en annan elev, kommenterar telefonsamtalen genom att säga: ”Ja, fast det är skönt, då slipper man jobba”. Sara ser sig om och frågar sina klasskamrater med hög och upprörd röst: ”Vill ni inte ha betyg då? Vilka ska ni bli i framtiden?” (Fältanteckningar 061122).

I det tredje exemplet är det istället andra elever på skolan som ger eleverna på IV godkända betyg i present. Detta görs i anslutning till att skolan ”julpyntas” av eleverna. Alla program får en present, i form av ett upphängt paket med tillhörande rim, från det estetiska programmet. Paketet och rimmen hängs upp i anslutning till skolans centrala och allmänna utrymmen. Paketet var antagligen tomta, då det var rimmen som jag uppfattade som det centrala i sammanhanget. Till eleverna på IV är rimmet följande:

”Ibland är betygen orättvisa och man vill ta till hämnden... men vi på estet är snälla och ger er godkänt i alla ämnen”. När jag står och läser dikten kommer Robin, en av eleverna på IV. När han har läst dikten kommenterar han. ”Det får vi ju inte i alla fall” (Fältanteckningar 061201).

I alla tre exemplen ovan är det elever, både på IV och andra program, som betonar vikten av godkända betyg på IV. Robins kommentar pekar dock på att de inte får detta i alla fall. Lärarna på programmet framhåller däremot inte betygen som det viktigaste utan förhåller sig kritiska till betygskraven och elevernas utsatta situation. De betonar istället för betyg att eleverna behöver få självförtroende, tid, hjälp och stöd av vuxna för att utvecklas. I följande fem utdrag från intervjun med arbetslaget på IV ryms både kritiken mot skolsystemet och lärarnas egna uttryck för hur IV är eller borde vara. De tre inledande utdragen berör varför elever kommer till IV och vad som händer med dem under tiden de är på programmet:

Olof: Jag tycker på något sätt att det är individuella programmet det är ett ställe som man kommer till om man inte har landat någonstans. På nåt sätt. Man behöver inte vara dummare än någon annan, man kan till och med vara tvärtom, det kan vara annat. Man har inte hittat, man har inte landat.

Lisbet: Ja och en del lyfter och samlar (ohörbart) i luften. Ja om man tittar bakåt från åren som vi har jobbat här, så är ju 95 procent av våra elever vansinnigt nöjda med sitt år. Har varit under många år.

Ulf: Många kommer hit och tycker att det är ett nerköp att komma hit, men efter det här året så känner de att det har varit väldigt betydelsefullt. Att de har lärt sig så mycket och fått med sig.

I de följande två uttalandena är betygens roll kommenterade och lärarnas ambivalens framträdande. De uttrycker att betygen egentligen inte är viktiga, men till slut är det ändå betygen som blir utslagsgivande:

Lisbet: I vissa fall behöver det inte alls betyda egentligen att man ska nå det där förbaskade betyget. Utan det kan betyda att man blir sedd, att man får en arm runt omkring sig att man vågar ta ögonkontakt för första gången. Det är massor med sådana här saker. Som kan vara tusen gånger viktigare.

Olof: Det är så. Det de fick med sig från nian är ju ändå det här betygsmislyckandet och så försöker vi bygga upp det och så ska de lik förbannat få ett betyg. Ja, det är ju en ganska taskig situation (Intervju lärare IV 070125).

Lärarna är en del i skolsystemet och därvidlag bundna att genomföra sitt uppdrag enligt de explicita regler som gäller. Det innebär emellertid inte, att de är okritiska till det uppdrag de har, vilket framgår av intervjun ovan.

I ett av klassrummen som också används som uppehållsrum för IV finns två anslag uppsatta. Anslagen handlar i hög grad om hur elever ska uppträda socialt. Detta tolkar jag som led i att elevers sociala utveckling betonas på programmet. Det första anslaget satte lärarna upp i början av höstterminen och det andra arbetades fram i diskussion med eleverna och sattes upp på väggen omkring jul. Under mina observationer på skolan har jag inte sett några motsvarande anslag på de andra programmen.

”INGET TELEFONERANDE FRÅN LÄRARRUMMET
INGA PENNOR LÅNAS UT
MOBILSAMTAL I KLASSRUMMET: GÅ UT
FRÅN LEKTIONEN OCH ÅTERKOM NÄSTA
LÄSNING I TYSTA RUMMET/BIBLIOTEKET”

”Regler för oss på IV

Komma i tid. Inga mobiler på. Samarbeta. Inga taskiga kommentarer eller påhopp. Lärarna ska jobba på att vara rättvisa. Visa hänsyn. Inte springa in och ut under lektionerna. Inte rycka eller banka på dörrar. Varje grupp ansvarar för ”sitt” klassrum. Inga obehöriga i klassrummet” (Fältanteckningar 070614).

Social utveckling betonas alltså, men vikten av elevers eget ansvarstagande för studierna är däremot inte särskilt frekvent framträdande på programmet. Detta

uttrycker eleverna både under tiden på IV och när de sedan fått erfarenheten av ett nationellt program. I intervjun nedan har eleverna börjat på ett nationellt program och kan då se tillbaka:

Per: Det är mer ansvar men det känns inte så mycket mer

MJ: Ja, är det mer ansvar än IV?

Per: Ja, mycket, mycket mer ansvar

MJ: Ja, vad är det ni ska ansvara för?

Per: Allt möjligt

Felica: Det är massa grejor, vi kan få sådana där förhör, papper vi ska ha förhör på och slarvar vi bort pappret då får vi ta hand om det. (...) Men på IV bara lärarna kopierade (Intervju f.d. IV-elever 071203).

IV är sammanfattningsvis det program där delar av det som övriga elever på skolan förväntas göra delvis blir övertydligt. Det gäller aspekter där eleverna ska prestera för att få godkända betyg och att de ska bli socialt anpassade. Utöver detta ska elevernas självförtroende också stärkas under utbildningen. Det finns även övergripande förväntningar som inte blir framträdande på IV och det minst uttalade är alltså att eleverna ska ta eget ansvar för sina studier. I tidigare forskning från det individuella programmet finns delvis liknande resultat men här framträder också skillnader, vilka delvis kan förklaras med att det individuella programmet inte är *ett* program, utan förekommer i skiftande former (Hultqvist, 2001; Skolverket, 2007). I exempelvis Hugos (2007) och Hellbergs (2007) studier av individuella program, förstår jag syftet med de två studerande individuella programmen som delvis olika, både när det gäller förväntade relationer och prestationer för eleverna. Därför är det vanskligt att jämföra ett individuellt program med ett annat då skillnaderna och variationerna kan vara mycket stora. I Hultqvists (2001) studie finns större likhet med denna studies miljö, empiri och resultat. Det framstår dock som om en del elever i föreliggande studie, uttrycker mera tillfredsställelse med sina studier än vad eleverna i Hultqvist studie gjorde. Det är viktigt att komma ihåg att i min studie, ökade de positiva uttrycken från eleverna i relation till läsårets fortskridande (vilket redovisas i kapitel tio). Dessutom finns det i denna studie elever som inte var kvar i utbildningen under hela studiens genomförande. Hultqvist drar slutsatsen och benämner det hon studerat, som *integrerande segregering* med hänvisning till Haugs (1998) uttryck. Trots att eleverna i föreliggande studie säger att de är nöjda med året på IV, menar jag att detta uttryck också är applicerbart för IV som program även i denna studie.

Vikten av att elevers självförtroende ska öka påtalas ofta inom just specialpedagogiskt arbete (se t.ex. Persson, 1997) och förekommer också på denna studies individuella program (jfr också Hellberg, 2007; Hugo, 2007). Jag återkommer till detta i kapitel tio.

Ansvar för andra på OP

Det som tydligast framträder på OP är förväntningar på elevernas ansvar för andra människor och förmåga att skapa goda sociala relationer. Dessa är uttalade oavsett ämne/kurs, även om de är tydligast i karaktärsämnen. Vikten av gemenskap framträder också på programmet och genom dess aktiviteter. Elever och lärare har en personlig och vänlig kontakt, där samtal och kännedom om lärare och elevers privata förhållanden var vanligt förekommande. Under gemensamma aktiviteter med alla årskurser, vid exempel tipspromenader, fanns frågor om lärarna: Vad heter Ullas hund? Vilka fritidsintressen har Carina? (Fältanteckningar 060918 och 070824). OP var också det program där lärare och elever genomgående visade stort intresse och engagemang även för mig som person. Frågor om hur jag mådde eller kommentarer om att de saknat mig förekom oftare än på de andra programmen (Fältanteckningar 070524). Även i mer direkt undervisning berättar både lärare och elever om sina egna personliga upplevelser från exempelvis föräldrars sjukdom. Lärarnas tidigare yrkesbakgrund inom vård och omsorg är en central referenspunkt och det är även elevernas erfarenheter från den arbetsplatsförlagda utbildningen (APU) och eget arbete, främst inom vård och omsorg. Under intervjun i lärarlaget uttrycks att de som är vårdlärare kanske är ”vårdande” i högre grad än andra lärare (Intervju lärare OP 070123).

Eleverna på OP förväntas ta ansvar både för sig själva och för andra människor under utbildningen i skolan, under APU och i framtiden. Att bry sig om andra människor är ett av de tydligaste budskapen för hur de som elever ska göra och vara. Detta framgår i exemplet nedan där elever i OP 2-3 samtalar om erfarenheter från vården:

Under diskussionen, där eleverna gör ett intryck av att vara mycket engagerade, uttrycker de kritik mot en del vårdpersonal som de upplever är sura och har arbetat för länge på samma arbetsplats. De säger också att det är fel och konstigt att de som saknar utbildning kan tas in som personal. Dessutom uttrycker eleverna att det blir bra när de själva kommer ut och arbetar. Vidare handlar samtalet om vad de vill arbeta med eller inte arbeta med i framtiden till exempel gamla, utvecklingsstörda, funktionshindrade eller barn. I samtalet finns också berättelser om gamla som har rätt att få dö hemma – men förvägras detta av sina barn. En elev säger att henne föräldrar

minsann ska få dö hemma. Samtalen innehåller också detaljerade beskrivningar om ”bajs och blöjor” och hur äckligt detta kan vara. En elev säger med eftertryck och engagemang om det kommande yrket: ”Det går inte ut bara på en själv, det går ut på alla andra” (Fältanteckningar 060824).

När skolans två studievägledare besöker OP 2-3 för att informera om framtida arbetsmarknad och studier säger de till eleverna i klassen, att de ska komma åter till orten senare i livet. ”Ni får komma tillbaka till Karlsvik när vi blir gamla. Vi vill bli omhändertagna när vi blir gamla” (Fältanteckningar 070122). Liknande kommentarer görs också av annan personal på skolan. Budskapet till eleverna är här alltså att de som omvårdnadselever ska bry sig om och ta hand om andra människor. Budskapet kan också tolkas som att eleverna då också är viktiga för andra som blir beroende av dem i framtiden. I en engelsk studie finns detta väl beskrivet av Skeggs (1999) som menar att: ”Det omvårdande jaget produceras dialogiskt: ett omvårdande jag kan inte åstadkommas utan att ta hand om andra” (s. 92).

På OP finns det delvis olika förväntningar på elever beroende på om det handlar om kärn- eller karaktärsämneskurser. I kurser med kärnämnen är likheten med hur elever ska göra och vara enligt skolans övergripande institutionella ordning, tydligare än vad det är inom ämnen med kurser i till exempel social omsorg. Karaktärsämneskurserna är de kurser där förväntningarna på hur elever ska göra och vara inte blir helt samstämmiga med Vikaskolans övergripande ordning. Den blir mindre tydlig och andra institutioners ordningar framträder istället. Det är institutioner där eleverna har sin APU och där deras tänkta framtida yrke ska utövas, exempelvis olika vård- och omsorgsinstitutioner. Vid intervjuer med lärarna som undervisar i karaktärsämnen uttrycks att de inte har några prov i karaktärsämnen utan istället arbetar med inlämningsuppgifter och diskussioner. Vidare att de i skolan följer upp och resonerar om det eleverna gjort under sin APU: ”Det är som om tentan är gjord ute då” (Intervju lärarlag OP 070123).

På OP framstår, som redovisats ovan, ansvar och social gemenskap som centralt, särskilt när det gäller APU och framtida yrkesverksamhet. Budskapet om hur elever ska göra får till viss del, paradoxalt nog, inte så stort genomslag i delar av undervisningen. Elevernas låga närvaro är ett bekymmer på programmet och kommenteras av både elever och lärare. Ibland ändras också lektioners innehåll och klassråd ställs in, för att det är för få elever på plats. På alla program förekommer det att elever kommer till lektion efter den tid som anges på

schemat, men på OP är detta vanligt. Detta kommenteras negativt av både elever och lärare under studiens observationer och samtal.

OP kan sammanfattningsvis beskrivas som kluvet i relation till skolans övergripande institutionella ordning. Eleverna omfattas inte fullt ut av denna ordning, då det istället verkar som om andra institutioner påverkar genom den yrkesinriktning som programmet har.

I nästa avsnitt ska studiens tredje program bli föremål för en fördjupad beskrivning och analys i relation till skolans övergripande ordning.

Hårt arbete, kunskapsutveckling och eget tänkande på TE

På TE överensstämmer skolans övergripande förväntningar på elever med det som betonas på programmet i mycket hög grad och utifrån de aspekter som tidigare redovisats. Lärarna på programmet uttrycker dock att alla elever inte gör och är som elever på TE förväntas. Ett par lärare poängterade detta för mig under både fältstudierna och intervjuerna. Just TE 1-2 beskrevs som en ovanligt ”svårstartad” grupp (Lärlarintervjuer TE 070202).

Utöver de övergripande förväntningarnas starka närvaro, poängteras konsekvent på programmet också vikten av hårt arbete, elevernas eget tänkande och kunskapsutveckling. Det uppmuntras ofta till gemensamt arbete under lektioner och elever bekräftas i det de gör. Detta görs oavsett ämne/kurs men blir allra tydligast i naturvetenskapliga ämnen och matematik. I observationsutdraget nedan finns ett exempel som sammantaget innehåller det som är framträdande på TE:

En elev frågar: ”Ska vi skriva detta?” Läraren svarar: ”Det kan vara bra att ha”. Vid uppgiften uppmanas eleverna att jobba ihop med varandra. En av de tre tjejerna längst fram säger: ”Men vi arbetar inte med det” och jag förstår det som att de håller på med att repetera andra uppgifter och hör en av dem säga med ett skratt: ”Vi har inga vänner, så vi räknar matte”. Eleverna räknar först på uppgiften själva och vid genomgången säger läraren att svaret är en andragradsekvation ”och det är vi experter på nu”. En elev hade en annorlunda lösning och denna redovisar han inför klassen. Läraren säger att ”så kan man också göra” (Fältanteckningar 070907).

I nästa exempel framgår ytterligare de krav och den tydlighet, med avseende på vad elever ska göra och vara, som är framträdande på programmet. Under observationen nedan betonas också elevernas egen kunskapsutveckling och betyg. Samtidigt finns exempel på hur elevernas intresse för ämnet utvecklas:

Så frågar läraren "Hur gick det?" En elev svarar snabbt: "Det gick jättebra". Genomgången av talet börjar och en elev, Jonas, får en tillsägelse av läraren som gäller att han ska lyssna. Jonas säger att det är lika bra att vara ärlig och han säger att han "inte fattar". Läraren säger: "Om man ska hänga med så måste man vara tyst och lyssna". Hon går dock igenom talet igen och riktar sig då direkt till Jonas. Sedan säger läraren att det är en svår uppgift. I den fortsatta genomgången menar en elev att: "Nu går det för fort". Läraren påpekar att de inte kan "logga" jämt och Karin säger: "Det blir så fint när man gör det" Läraren småler och säger: "Du börjar tycka det". Från gruppen hörs en fråga om uppgiften: "Var detta MVG plus eller?" Läraren svarar att det i alla fall är en VG-uppgift, nu är det en MVG-uppgift. Karin säger: "Helt otroligt att vi löste det" och syftar på talet de just räknat ut (Fältanteckningar 070914).

I situationen ovan betonades matematikämnets roll som nyckeln till naturvetenskaplig kunskap. Detta kopplas också till utvecklingen av elevernas eget tänkande vilket även framgår i exemplen ovan. Eleverna beskriver i intervjuer hur de arbetar med matematiken hemma och att de så småningom börjar tycka det är roligt. Följande utdrag är från gruppintervjuer med elever i TE 1-2. I det första utdraget beskriver Erik hur de arbetat hårt med matematiken och att det krävts mycket vilja:

Erik: Man får vänta med att vara trött tills skoldagen är slut. Eller bara strunta i det och arbeta på. (...) Det var i ettan, så var det ju mycket prat om att vi behövde göra mer läxor och sådär och sen kände man ju att jag måste göra mer läxor. Men så kom man hem och var helt död. (...) Det krävdes mycket vilja, när man väl gjorde läxorna så kunde man sitta i en hel timme med ett tal (Intervju elever TE 1-2 071005).

En annan grupp av elever beskriver hur det som först varit svårt sedan blev roligt – när de klarade det:

Karin: Ja förra året var vi helt borta. Vi gjorde inget annat än läxor

Anders: Matten är samma, ja det är ju nästan värre, men man kan mer nu, så det känns lite grann

MJ: Det är svårare nu, men ni kan mer?

Johan: Mm, det blir roligare

MJ: Det är lite härligt, att det blivit lite svårt att man... eller?

Johan: Att man klarar det svåra (Intervju elever TE 1-2 071005).

Sammanfattningsvis finns på TE den största överensstämmelsen med skolans övergripande institutionella ordning för hur elever ska göra och vara. Noggrannheten med att vara i tid till lektion är exempelvis mycket tydligt på programmet bland både elever och lärare. Det finns utöver detta, också en betoning på att eleverna ska arbeta hårt, tänka själva och visa en god

kunskapsutveckling. Dessa aspekter överensstämmer också väl med den övergripande institutionella ordningen. I tidigare forskning om gymnasieskolan har jag, med några få undantag, inte funnit någonting som direkt berör teknikprogrammet. Det förefaller inte som om programmet varit intressant att studera inom pedagogisk forskning och det är ju också det nationella program som tillkommit senast. Några av de elever Hellberg (2007) följde i sin studie läste dock ett individuellt program med inriktning mot teknikprogrammet. Hellbergs studie fokuserar inte specifikt på betydelsen av teknikprogrammet som sådant, men vikten av prov och betyg är tydlig i beskrivningen av elevers vardag.

I nästa avsnitt ska redovisningen om hur elever ska göra och vara fördjupas. Detta genom en mer specifik beskrivning och analys av hur skolan gör för att forma elever i en viss utsatt riktning.

Vilka strategier används för att elever ska bli på det sätt som skolan efterfrågar?

I tidigare avsnitt har Vikaskolans förväntningar, budskap och handlingar om hur elever ska göra och vara redovisats både övergripande och för de olika programmen. I detta avsnitt görs en närmare genomgång av de former som detta görs på och av de verktyg som används. Kontroll, bedömning och betygsättning är tillsammans med sociala relationer, de sätt som tydligast framträder i datamaterialet.

Kontroll, bedömning och betygsättning

På skolans finns grundläggande och strukturerade rutiner och regler. Det mesta av detta är sådana rutiner och regler som utmärker institutionen skola i en allmän mening. Det är genom dessa rutiner och regler som en skola känns igen över tid och rum. Säljö (2007) pekar på detta och visar hur man historiskt kan gå tillbaka närmare 4000 år och ändå känna igen en skola med dess lärar- och elevidentiteter. Som poängterats tidigare är alltså igenkänning ett utmärkande drag för institutioner enligt bland annat Scott (2001). Reglerna kan vara mer eller mindre tydligt uttalade och tillämpade och Giddens (1984) menar att de outtalade reglerna är väl så viktiga som de uttalade. Till rutiner och regler finns ett auktoritativt resurssystem knutet och resurssystemet framträder i denna studie tydligast genom tillämpning av det nationella betyg- och studiemedelssystemet. Genom att använda dessa verktyg blir kontroll,

bedömning och betygsättning av elever möjliga. När regler relateras till resurser blir makten som utövas av och i skolan således kraftfull. Inledningsvis ska schemat som uttryck för skolans struktur uppmärksammas.

Schemats makt

Schemat är ett tydligt uttryck för strukturen av skolans vardag och kontrollerar och styr elever och lärare i både tid och rum. Enligt Bartholdsson (2007) bidrar schemat till att identiteten elev aktiveras mellan vissa tider. Utan schema vore mycket av det som i denna studie utgör exempel på skolans institutionella ordning heller inte möjligt att genomföra. Vid terminsstarter blev detta extra tydligt, då det tog några veckor innan schemat fungerade för både elever och lärare. Däremot var schemats strukturella genomslag inte lika tydlig när terminer avslutades, då dessa perioder präglades av rutiner som allt mera upplöstes.

Ett korrekt schema innebar i regel att både elever och lärare kunde infinna sig på samma plats under samma tid. Ibland var det dock svårigheter med detta, speciellt i samband med elevernas individuella val. Under fältstudien hände det relativt ofta att elever fick problem att få sitt schema att fungera. Nedan beskriver elever hur de själva får försöka lösa situationen:

Bella: Precis och allting krockar under några veckor då krockar allting. Ok, då får man försöka att byta dagar och ha sig

Evali: Precis, där får man också ta mycket eget ansvar i att försöka lösa sitt schema. När man upptäcker att lektioner krockar och så, det får man lösa själv

Olle: Om prov krockar och så vidare. Det är upp till oss

Evali: Det säger de, det får ni lösa. Då får man göra det på något sätt (Intervju elevråd 071105).

Med hjälp schemat går det att kontrollera att eleverna i alla fall infinner sig till lektioner i rätt tid. Om eleverna är närvarande på lektioner är de också berättigade till studiemedel, hög frånvaro skall anmälas till Centrala studiestödsnämnden av skolan (Centrala studiestödsnämnden, 2009). En sådan anmälan kan innebära att studiemedel reduceras, vilket en del av eleverna är väl medvetna om. Detta uttrycks av en grupp elever i OP 1-2 då de är kritiska till hur skolan hanterar några andra elevers höga frånvaro och att detta inte åtgärdas av skolan med kraftfullare åtgärder:

Men i början var det ju, vi måste dra ert studiebidrag sådär, men det har de ju aldrig gjort för någon (Intervju elever OP 1-2 071022).

Ovan är det eleverna själva som upprätthåller skolans institutionella ordning och menar att lärarna ska använda sin makt, i alla fall mot andra elever. I nedan redovisad observationen är det istället en situation där indragning av studiemedel blir aktualiserat för elevernas egen del. Vid tillfället blir tre elever utkörda av läraren från en matematiklektion på IV. I fältanteckningarna har jag beskrivit detta på följande sätt, när jag efter en stund lämnat lektionen för att leta efter eleverna:

Eleverna sitter vid borden i anslutning till entrén och ser ganska ”vilsna och molokna” ut. De säger att de får frånvaro för denna lektion och vid en frånvaro på 20 procent så ”ryker” studiebidraget. Eleverna säger att de inte brukar göra så här (Fältanteckningar 061122).

Eleverna i situationen ovan återvänder sedan till klassrummet och ber läraren om ursäkt. Som jag förstod fick dessa händelser heller inga efterverkningar för elevernas studiebidrag. Vetskapen om att det *kan* ske, verkar dock finnas ständigt närvarande i deras medvetande.

När schemat på skolan av någon anledning inte följdes annonserades detta regelmässigt i skolans veckoblad om det gällde flera klasser. De vanligaste skälen till avvikelser i schemat var prov, resor, idrotts- eller temadagar. Veckobladet kompletterade på så sätt schemat genom att träda i kraft när schemat inte var aktuellt enligt de rutiner som vanligtvis struktureras med schema.

I nästa avsnitt ska kraften i bedömning och betygsättning mer direkt uppmärksammas.

Bedömningens makt

Bedömning och betygsättning av elever görs med hjälp av de formella explicita regler som finns i nationella styrdokument och kursplaner men också implicita och outtalade regler tillämpades. De flesta lärare gick igenom betygsriterier i början av en kurs. Några av eleverna i OP 1-2, kommenterar betyg och genomgångar av detta slag med blandade känslor:

MJ: Om vi säger att skolan vill att ni ska bli på ett visst sätt, på vilka olika sätt gör skolan för att ni ska bli sådana?

Hans: Det är betygssystemet tror jag att det är

Flera elever: Ja

Hans: Bara att det finns där, att man måste sträva efter det, så måste man ju sitta och lida för att få de betyg man vill ha då. (...)

Adam: Alltså de här betygskriterierna, när de tar upp dem det är frustrerande. För då står det verkligen uppstaplat vad du ska göra för att nå dit upp (Intervju elever OP 1-2 071025).

I intervjun ovan anger eleverna direkt betygssystemet som det verktyg skolan kan använda, för att forma dem till de elever de förväntas bli. För OP blir det också lite speciellt med bedömning och betygsättning eftersom en del av utbildningen genomförs som APU i verksamhet inom vård och omsorg. Det finns därför bedömningsunderlag som utformats speciellt för APU. Dokument innehåller sådant som ska bedömas av handledarna i verksamheten. Detta är till exempel kontakten och kommunikationen med vård- och omsorgstagarna och att eleverna utför uppgifter på ett estetiskt ”snyggt och prydligt” sätt. Bedömningen ska göras på en fyrgradig skala som sträcker sig från ”ej godtagbart” till ”mer än godtagbart” (Dokument: Bedömningsblankett APU). Denna bedömning sker utanför Vikaskolan som institution, av andra än skolans undervisande lärare. Bedömningsgrunderna är dock formulerade av skolan och den slutliga betygsättningen av eleverna i respektive kurs görs av skolans undervisande lärare.

Kontroll och bedömning av elever, blir alltså möjlig genom att skolans rutiner och regler med tillhörande schema, betygs- och studiemedelssystem tillämpas. En av skolans studievägledare sammanfattar detta med ett uttalande under ett föräldramöte. På föräldramötet informerade han och en skolledare föräldrar om vilka rutiner och regler som är centrala på gymnasiet och sa följande: ”Att i gymnasiet får man timlön för närvaron, prestation belönas i form av betyg” (Fältanteckningar 060927). I exemplet ovan framträder de olika resurserna som beskrivs av Giddens (1984) som betydelsefulla vid förståelse av maktutövning. De allokativa resurserna kan tolkas som närvarons koppling till timlön och att eleverna får studiemedel. Studiemedlet blir följaktligen elevernas lön för att gå i skolan. Är de inte där i den utsträckning som skolan anger, får de heller inte den ekonomiska ersättningen. Elevernas prestation kan istället tolkas som svar på institutionens auktoritativa resurser. Vilken prestation som erfordras bedöms av skolan och eleverna får betyg för framtida användning. Makten över eleverna i skolan, utövas följaktligen bland annat genom att både allokativa och auktoritativa resurser kombineras med varandra.

Vikten av sociala relationer

Genom skolans rutiner, regler och användning av resurser blir kontroll, bedömning och betygsättning av elever möjlig att genomföra och utgör en del i skolan maktutövning. Till detta tillkommer sociala relationer, främst goda

sådana. Detta kan synas paradoxalt i sammanhanget, men goda sociala relationer verkar vidmakthålla en balans till den ovan redovisade kontrollen, bedömningen och betygsättningen. Detta kan jämföras med den milda maktutövning från skolan som både Bartholdsson (2007) och Granath (2008) beskriver i sina studier. Vikten av goda relationer för elevers situation i skolan bekräftas också i tidigare forskning av till exempel Henriksson (2004), Hugo (2007) och Osbeck (2006).

Utifrån genomgången nedan menar jag inte, att det skulle vara en medveten strategi hos lärare och elever att använda sig av goda relationer för att balansera kontrollen, bedömningen och betygsättningen. I datamaterialet framstår sociala kontakter nästan alltid som en genuin källa till glädje för både elever och lärare. Vid samtliga intervjuer som genomförts, beskriver och betonar nästan alla elever och lärare värdet av att trivas i skolan och att det finns en personlig och positiv kontakt mellan människor. Detta överensstämmer mycket väl med den vardag och positiva klimat jag mött under min tid på Vikaskolan. En av eleverna på IV, Björn, säger: ”Jag tror det blir lite mer med lärarna också än vad de andra har” och: ”Att det känns lite mer personligt här liksom”. IV är också det program där samtliga intervjuade elever spontant nämner lärarna som något av det bästa med programmet och då ofta lärarnas personliga egenskaper som till exempel deras humor (Intervju elever IV 070607). Även på TE omnämns lärarna som personer som viktiga och goda sociala relationer betonas av eleverna. Hanna säger:

Även om det är någon som kan mycket, men inte gillar ungdomar, så är det väl ingen idé att bli lärare (Intervju elever TE 1-2 071005).

På TE säger också elever att det verkar som att de ska tycka att det är roligt att gå i skolan. Erik säger: ”De vill ju att vi ska tycka det är roligt att vara i skolan” och Johan tillägger: ”Tycka matte är roligt” (Intervju elever TE1-2 071005). Vikten av sociala kontakter bekräftas också av frekvent av lärarna:

Men jag tycker det är jättekul för att de är. Det är just det att de pratar med mig. Vi har en öppen dialog och vi kan skoja och vi kan skratta utan att det blir... att vi skrattar åt varandra och sådär. Jag tycker det är jättekul (Intervju lärare TE 070222).

I de sociala kontakterna framträder inte den tydliga styrningen genom rutiner, uttalade regler och resurser som redovisats i tidigare avsnitt.

Eleverna skiljer ibland på ”lärare som personer” och ”lärare som lärare” och på liknande sätt kan lärare skilja på ”elever som personer” och ”elever som elever”. Under intervjun med lärarlaget i OP säger en lärare:

Det var en etta som sa att det var så roligt att vara här, för ni lärare är så mjuka mot vanliga lärare, då tänkte han i nian. Vanliga lärare (skratt) vanliga lärare! (Intervju lärarlag OP 070123).

En av lärarna på OP, beskriver hur eleverna förändras under utbildningen och hur de socialt vågar närma sig lärarna alltmera under utbildningen:

Gymnasiet är ungefär tre gånger militärtjänst för folk i allmänhet. Vi ser ju när de kommer här. Många är ju, man har sett exempel på flera som är så tysta och så rädda och som knappt vågar prata med en, knappt vågar titta på en. Och efter tre år är det som man vore en gammal släkting eller något. Inte respektlöst på något sätt utan att det är så självklart att man resonerar med lärarna. Så att för vissa är det oerhört viktigt, för andra kanske mindre viktigt. Som har ett socialt kontaktnät från början (Intervju lärare OP 070227).

En annan lärare på OP beklagar att hon som lärare i matematik ”hinner aldrig få en relation till eleverna” eftersom hon träffar så många nya elever (Intervju lärare OP 070530). Ytterligare en lärare berättar under skratt, att en av eleverna i TE 2-3 lovat att vid lämpligt tillfälle skjutsa henne på sin motorcykel: ”Det var han som ska köra mig på motorcykel. Om vädret är fint och jag får ha chiffongsjal”. Samma lärare är kritisk mot gymnasieskolas marknadsföring och beskriver under intervjun, hur hon skulle önska att gymnasieskolan var:

Jag tycker att den enda marknadsföring som skulle vara värd namnet för en gymnasieskola som i stort sett är obligatorisk för alla, är det goda rykte som eleverna från en årskurs för till dem som kommer. Där de säger att där får man lära sig saker, där vet man vad som gäller och där är människor snälla mot varandra och det märks att de förväntar sig resultat och de hjälper varandra. (...) Och att vi tar hand om dem så de får den hjälp de behöver om de nu har ADHD eller dyslexi eller vad de nu kan vara. Helt plötsligt brakar det ihop hemma för mamma och pappa skiljer sig. Att man istället kunde säga att jaja. Ta det lite lugnt ett tag nu, men vi ska se till så du får fullfölja (studierna) på den nivå och med den ambition som du har haft hela tiden förut (Intervju lärare TE 070202).

Att endast se elever som några som ska kontrolleras, bedömas och betygsättas verkar följaktligen ibland bli outhärdligt för lärarna. En av lärarna, Sofia, menar att hon vet ganska mycket om sina elever och att detta har förändrats i jämförelse med hennes egen skoltid:

Många som kanske behöver bra och stabila vuxna och som växer till sig under de här åren. Man märker också, som lärare tycker jag att det blir mer och mer av den biten i lärarrollen, än om jag kanske tänker mig hur det var när jag gick i gymnasiet själv. Då hade man inte alls den kontakten med sin lärare. Och nu vet man ganska mycket om de elever man har. Man kan möta dem på ett annat sätt (Intervju lärare TE 070202).

Eleverna i studien vill vara personer som blir positivt sedda och uppmärksammade och inte endast kontrollerade, bedömda och betygsatta (jfr Hugo, 2007). Lärarna uttrycker också liknande önskemål vilket visats i utdragen från intervjun ovan. Samtidigt uttrycker eleverna en förståelse för lärarna i deras yrkesutövning som lärare, där bedömning ingår som ett uppdrag:

Adam: Men jag tycker han är skitbra som lärare alltså. Däremot så jag tycker inte att felet kommer från honom, jag tycker det är lite. Jag tycker det kommer rätt mycket konstiga uppgifter... Det är rätt mycket, det är inte alltid... egentligen är det inte lärarna som inte tar hänsyn till att vi har andra grejer. Det är ju liksom själva studierna. Det känns som om det blir rätt mycket lite då och då. Prov kommer samma vecka och så inlämningar samma vecka och så. Men det är ju egentligen inte lärarnas fel så sett

MJ: Det är själva skolsystemet?

Adam: Ja, det är själva skolsystemet, lärarna är ju bara där och lär ut (Intervju elever OP 1-2 071025).

När Adam säger att ”lärarna är ju bara där och lär ut” ställer han även lärarna utanför skolsystemet som sådant och de framställs då som maktlösa.

En av skolans specialpedagoger, Britta, berättade att hon tidigare inte använde ordet elev i kontakt med ”de studerande” som var ordet hon använde istället. Orsaken var att ordet elev, enligt Britta, för många var förknippat med dåliga minnen från tidigare skoltid. Miljön där hon själv och de studerande arbetade, skulle heller inte vara alltför lik traditionell skolmiljö (Fältanteckningar 070608). Av Brittas exempel framgår att upplevelsen av att vara elev och skolmiljön som sådan, kan vara något negativt. Detta döljs då delvis genom att ett annat begrepp för elev används och att miljön utformas annorlunda i jämförelse med traditionell skolmiljö. En annan lärare sa: ”Att man ibland kan känna sig som en elev” och jag fick uppfattningen att detta inte var en positiv känsla (Fältanteckningar 070612).

Goda sociala relationerna kan alltså dölja den makt som finns i kontroll, bedömning och betygsättning av elever vilket då gör den institutionella kontrollen mindre synlig och därmed uthärdlig. Att vara elev är heller inte alltid, enligt lärares erfarenheter, något odelat positivt.

Sammanfattande reflektioner – rutiner, regler och resurser i skolans institutionella ordningar

I detta kapitel har en beskrivning och analys av skolans institutionella ordningar redovisats. Kapitlet är tänkt att utgöra en introduktion och grund som analysen av det vidare institutionella identitetsskapandet för elever kan förstås i ljuset av.

I tolkningen av den empiri som redovisats i föreliggande kapitel, menar jag att det delvis är olika skolor som finns inom Vikaskolan. Hellsten och Peréz Prieto (1998) utgår, i sin analys av Skolverkets egna studier om gymnasiet, från begreppet marginalisering. Författarna menar att den vanligaste förklaringen till elevers misslyckande är eleverna själva och inte skolan som miljö. Forskarna ovan betonar att det ur ett skolperspektiv är viktigt att ställa frågor om normalitet, status och kärn- och karaktärsämnenas betydelse. Alla dessa aspekter finns med i empirin från detta kapitel och har betydelse för förståelsen av relationen mellan Vikaskolan som helhet och de olika programmen som studerats. Även Helldin (2002), Garpelin (2003) och Arnesen (2002, 2003) redovisar att marginalisering av vissa elever sker i och genom det som händer i skolmiljön.

De institutionella ordningarna uttrycker på olika nivåer skolans krav och förväntningar på vad och hur elever ska göra för att vara gymnasieelever. I studiens skola framträder en övergripande ordning, som i olika grad, återfinns i verksamheten på de olika programmen. Den övergripande institutionella ordningen utgör en ram och bas för elevernas identitetsskapande. I en av utredningarna om den nuvarande svenska gymnasieskolan (SOU 1997:107) beskrivs olika svårigheter som inte kunnats hanteras tillfredställande. Dessa svårigheter är exempelvis att två olika kulturer, yrkeskultur och akademisk kultur, fortfarande märks av i lokaldispositioner och lärares inställningar till elever på olika program. I forskning om norsk gymnasieskola, menar några forskare (Kvalsund et al., 1998) att föga förändrats i rutiner, trots nya reformer. I empirin från denna studie är den akademiska kulturen framträdande i den övergripande ordningen och Sivertun (2006) menar att gymnasieskolans akademisering är markant. Detta blir också synligt i föreliggande studie.

I kapitlet har beskrivning och analys visat att institutionella ordningar, delvis vidmakthålls genom att rutiner, regler och resurser strukturerar och används för den kontroll, bedömning och betygsättning som sker av eleverna. Detta tolkar

jag som exempel på och uttryck för skolans legitima och auktoritativa maktutövning. Aktörer inom den sociala ordningen har vidare varierad grad av makt, genom tillgång till resurser av olika slag. Lärarna är den grupp som i relation till eleverna kan använda betyg och bedömning som auktoritativa resurser. De kan också i högre grad styra schema och krav på arbetsinsatser. Lärarna är i sin tur, i viss mån, underställda allokativa resurser som skolledare i högre grad förfogar över, som exempelvis ekonomiska medel. Goda sociala relationer mellan skolans olika aktörer är emellertid också grundläggande för att den institutionella ordningen ska upprätthållas. De goda sociala relationerna bidrar till att den institutionella ordningen ibland döljs eller kanske blir mera uthärdlig för studiens aktörer.

I struktureringsteorin förklaras sociala system och vardagliga handlingar som återskapande av och för varandra (Giddens, 1984). I detta kapitel har huvudsakligen skolan som socialt system och institution fokuserats. Institutionen är dock inte helt statisk och absolut till sin ordning utan är i rörelse och under förändring, både övergripande och på de olika programmen. Det finns också en stabilitet i institutionens ordning och flera forskare (Giddens, 1984; Scott, 2001; Jenkins, 2004) betonar att sociala institutioner bygger upp samhällen och bidrar till en stabilitet över tid och rum. Jenkins menar bland annat att institutioner är etablerade mönster av praktik och känns igen genom att aktörer vet "the way things are done" (2004, s. 23). Detta kan också kopplas till struktureringsteorins (Giddens, 1984) betoning av människors behov av ontologisk trygghet. Rutiner och traditionella företeelser inom institutionen är då centrala för att skolan som institution ska kunna kännas igen i vardagen. När elever kommer till Vikaskolan möts de först av ett tydligt budskap om vad som gäller på skolan och vad som gäller för elever på skolan. I empirin är detta mest framträdande i skolans explicita regler och rutiner vilka ofta skrivs fram i olika dokument. Rörelsen och transformationen i och av den institutionella ordningen framträder tydligare senare i analysen när den görs på programnivå. Det övergripande budskapet om hur elever ska göra och vara på Vikaskolan överensstämmer i olika grad med det eleverna sedan möter i handling på de olika programmen. Det program i studien, där samstämmigheten mellan skolans övergripande budskap och programmets vardag är tydligast framträdande är på TE. Värdet och vikten av ämnet matematik framhålls på programmet och i övrigt signaleras också liknade budskap som på den övergripande nivån. På de andra programmen är situationen med avseende på just matematik något annorlunda. På IV är flera elever exempelvis inte godkända från grundskolans matematikkurs och på OP

uttrycker lärare att flera elever har svårigheter med ämnet. På TE framträder däremot matematiken som det centrala ämnet och nyckeln till övrig naturvetenskaplig och teknisk kunskap. Därmed inte sagt att ämnet matematik fungerar utan problem och bekymmer för eleverna på TE.

På IV och OP finns som helhet inte samma grad och art av överensstämmelse mellan skolans övergripande budskap om vad och hur elever ska göra och vara och verksamheten på de olika programmen. I senare kapitel ska vidare undersökas vilken betydelse denna diskrepans har för elevernas identitetsskapande.

Hittills har endast en del av det som är kärnan i struktureringsteorin närmare analyserats nämligen institutionen – det sociala systemets struktur. Poängen i denna teori är dock dualiteten mellan sociala system och människors vardagliga handlingar. I avhandlingens nästa kapitel ska fokus därför tydligare riktas mot eleverna som aktörer i den institutionella ordningen.

KAPITEL 8

ELEVER SOM AKTÖRER I DE INSTITUTIONELLA ORDNINGARNA

I detta kapitel ska fokus riktas mot eleverna som aktörer i Vikaskolans institutionella ordningar – elevernas handlingar i skolan ska granskas närmare. Kapitlet innehåller först ett avsnitt med en redovisning av vad eleverna själva vill få ut av skolan. I nästa avsnitt redogörs sedan för hur eleverna förhåller sig till och handlar i skolans institutionella ordningar.

Vad vill eleverna få ut av skolan?

I studiens empiri framträder att elevernas förväntningar på skolan är av två olika slag. Dels vill de ha användbara instrument inför framtiden, då i form av betyg eller konkreta färdigheter som kan vara värdefulla i arbetslivet. Dels vill eleverna bibehålla och utveckla sociala relationer och ha roligt i skolan. I material som används i skolans marknadsförning och för information till presumtiva elever, skriver en av Vikaskolans elever om båda dessa förväntningar. Hon uttrycker hur viktigt det är med tre ”roliga” år tillsammans med andra elever och att studentdagen är ”något av det roligaste” man får uppleva i livet. I elevens text betonas också att det på Vikaskolan finns bra gemenskap och bra lärare. Även i detta sammanhang är betygen nämnda. Eleven hänvisar till att man som elev på avslutningsdagen, har fått de betyg man är nöjd med och som krävs för ett kommande drömyrke. I texten finns vidare beskrivet att det är ett hårt och slitsamt arbete som krävs, för att man som elev ska få de betyg man förtjänar (Dokument: Informationsmaterial). Dessa uttryckta förväntningar överensstämmer även med de i förra kapitlet redovisade medlen som skolan använder sig av för att forma eleverna. Det handlar om kontroll, bedömning och betygsättning som kompletteras med goda sociala relationer.

Instrument som kan användas i framtiden

De instrument som eleverna efterfrågar är dels betyg som inträdesbiljett till vidare studier och dels konkreta färdigheter. Båda dessa kan bidra till framtida möjligheter för vidare studier och på arbetsmarknaden (jfr Dovemark, 2004).

Betygen var under studien ständigt närvarande i elevernas vardag och samtal. När jag till exempel vistades i biblioteket och cafeteria hördes ofta elevers kommentarer och diskussioner om betyg. Även under lektioner var betygen många gånger aktuella i elevernas samtal och mot slutet av terminerna var talet om prov och betyg än mer frekvent förekommande. I exemplen nedan är det först elever på IV och sedan TE som sinsemellan pratar om och jämför betyg och här finns ironi och skratt med i diskussionen:

Robin frågar: ”Vad hade du i engelska?”

John skrattar och säger: Vet inte... MVG plus, plus, plus... vem bryr sig... IG minus, minus, minus... jag har ett år till på mig” (Fältanteckningar 070614).

Tobias och Jonas diskuterar betyg:

Jonas säger: ”Jag hade ju G plus, plus i engelska... det muntliga”.

Tobias utbrister: ”Hade du, jag hade G plus!”

Jonas: ”Eller vad fan... (skrattar) det kanske var i webbdesign?” (Fältanteckningar 070502).

Sina egna betyg verkar eleverna alltså ha mer eller mindre vetskap om. Eleverna ger också ett intryck av att ibland behöva kontrollera andras betyg, samtidigt som de själva verkar vilja ge intryck av att inte ha motsvarande kontroll. Att få betyg kan ibland också vara målet med kursen, när betyget är satt finns ingen anledning att gå på lektion: ”Vi har redan fått betygen” (Fältanteckningar 070521) finns uttalat av elever och då verkar undervisningen inte längre ha någon betydelse för dem. I exemplen ovan framgår också vikten av tid, att det förhoppningsvis finns ytterligare tid att tillgå. Undervisningstiden blir relaterad till möjlighet att uppnå en viss betygsnivå. Under ett moment med uppsatsskrivning i OP får eleverna information om att de som inte blir klara med uppsatserna under dagen, får skriva klart på ”läxläsningstiden” istället. Då kan de dock bara få betyget G och detta diskuteras sedan av eleverna när de lämnat salen. En elev undrar hur hon trots detta ska kunna få ett högre betyg (Fältanteckningar 061009) när tiden för denna möjlighet inte längre finns. I ett samtal mellan två elever på TE 1-2, i mitten av första terminen, framstår också tiden som central när en av eleverna anger vilket betyg som *nu* är gällande. I exemplet nedan menar eleven att

grundskolebetyget fortfarande är aktuellt och det verkar inge honom viss trygghet, för stunden i alla fall:

Under lektionen hörde jag en dialog utspela sig omkring ”att vara bra i engelska”: En elev Johan säger att: ”Jag är bra i engelska, jag har VG”. Hans klasskompis svarar: ”Att du vet väl inte vilket betyg du får?” Då säger Johan: ”Att fortfarande gäller grundskolebetyget” (Fältanteckningar 061020).

Betyg är, som visas ovan, föremål för förändringar och elever blir också ofta känslomässigt påverkade av det betygsomdöme de får. De blir ledsna eller glada beroende på betygets nivå. Följande observation är från en situation efter ett matematikprov på OP:

Ingrid tittar på mig och säger: ”Jag fick VG”. Lina hade alla rätt och skrattar glatt, medan Yrsa blir gråtfärdig. Hon har använt fel funktion (knapp) på miniräknaren och missat många poäng. Läraren säger att hon ser att Yrsa tänkt rätt ”gör tankemässigt korrekt” och att det går fler tåg. Yrsa går ut från klassrummet (Fältanteckningar 071024).

Känslouttryck hör alltså ofta samman med betygsnivåer, men ytterst sällan kopplar elevernas i sina uttryck betygen till sin egen kunskapsutveckling. Betyg framstår som ett mål i sig, istället för det betygen är tänkta som, ett mått på kvalitet i kunnande. Det är dock något eleverna anser sig behöva inför framtiden och betyg är oftast mycket viktiga för dem. I en situation med en komplicerad hemsituation, försäkras sig till exempel en elev på IV ändå om ett godkänt betyg:

Tim säger direkt till läraren att idag orkar han inte räkna för han har inte ätit frukost. Han är hungrig. Läraren ger förslaget att han kan köpa en macka sen och då säger Tim att han inte har några pengar. Sen följer en diskussion om hemsituationen och eventuell flytt till närliggande stad redan i nästa vecka. Då undrar Tim om han ändå kan få G i matte och läraren säger att det ska gå och lösa (Fältanteckningar 070413).

I efterhand fick jag veta att situationen löstes genom att eleven, trots ändrad bostadsort, fortsatte att läsa matematik med läraren ovan och också fick godkänt på kursen.

Utöver betyg vill elever ha konkreta färdigheter som kan bidra med möjligheter inför framtiden. Det gäller oftast i form av arbete och detta är tydligast uttryckt på OP, men förekommer också på de andra programmen:

Stina: ”Jag går inte i skolan för att det är kul”. Hon säger att hon gör det för att hon behöver kunna klara sig och kan inte leva på mamma: ”Vi är inte rika” och Stina fortsätter: ”Skolplikten är borta nu, man kan skita i det” (Fältanteckningar 071026).

Stina uttrycker en pragmatisk syn på skolan och anknyter även till den ekonomiska situationen hemma. På OP innebär elevernas APU en möjlighet att få arbete. Många elever på detta program arbetar också under kvällar, helger och sommarlov. Två elever i OP 1-2 uttrycker fördelen som de har framför andra elever:

Fia: Man får nästan se det som en chans och om man gör sitt bästa och sådär då brukar det komma en fråga om man vill jobba eller vad som helst.

Ingrid: Och det är många som tror att de är mer utbildade i olika saker som går samhäll och så. Men det är ju inte så egentligen, för när man går samhäll då blir man ingenting (Intervju elever OP 1-2 071022).

Betyg och konkreta resultat i form av framtida arbete framstår i empirin som centralt för eleverna att erhålla efter gymnasieskolan. I tidigare forskning finns också denna pragmatiska inställning bland många elever redovisad. Några forskare (Beach & Dovemark, 2007; Lund, 2006) menar att utbildning alltmera blivit en handelsvara och en del i en ökad marknadsanpassning av skolan.

I studiens empiri finns även många exempel på vikten av sociala relationer och att eleverna vill ha roligt i skolan. Detta tema redovisas närmare i nästa avsnitt.

Skolan som arena för sociala relationer

Under min första tid på skolan framstod det som att sociala relationer var det allra viktigaste för eleverna. Lektioner och undervisning verkade vara avbrott som hindrade eleverna i det som egentligen var centralt för dem – att få vara tillsammans med vänner och ha roligt. Efter en tid på skolan insåg jag att det inte bara var sociala relationer och att ha roligt som var viktigt, men att det ändå var centralt. Elina, elev på OP, uttrycker följande i en intervju:

MJ: Vad är, som du ser det, vitsen med gymnasiet. Vad är gymnasiet till för?

Elina: Ja, man ska ju inte lära sig för skolan då, utan för livet. Samtidigt som man pluggar och går och får alltmer kunskap så ska man också ha kul i skolan. Och det är väldigt viktigt, om man inte har bra klasskamrater och vänner så tror jag inte... då mår man dåligt (Intervju elev OP 2-3 070129).

Detta uttrycker också Lukas i OP 1-2 mycket starkt, när han beskriver skillnaden mellan hur han trivs i sin nuvarande klass, i jämförelse med högstadiet:

Lukas: Ja om jag säger såhär, jag har kommit hit från tre år i helvetet

MJ: Mm, det var högstadiet det?

Lukas: Mm, där retade alla mig för att jag tyckte om att läsa, så jag drog mig tillbaka. Under tre år tror jag inte att jag hade mer än sex, vad jag kunde kalla verkliga vänner. Här är det nästan hela jävla klassen som jag verkligen kan prata med (Intervju elever OP 1-2 071025).

De flesta elever som varit med i studien säger att de trivs i sin klass på Vikaskolan och detta är också i samklang med studiens övriga empiri. Det finns dock undantag även från detta. Anja i OP 2-3 är den elev i datamaterialet som tydligast uttrycker att hon inte trivs i klassen. Hon menar att detta istället gjort henne stark och att hon fått lära sig och lita på sig själv och valt ”en egen väg” (Intervju elev OP 2-3 070530).

Sociala relationer kan innebära trygghet och att ha roligt med andra elever, både inom och utanför klassen, med både gamla och nya vänner. Utöver vänskapliga relationer är också olika uttryck för kärlek och attraktion en del av vardagen i skolan. Tobias i TE 1-2 säger under en intervju: ”Jag tycker det fanns snyggare brudar här än vad jag trodde”. En annan elev, Robbe i samma klass, menar att det är lättare att koncentrera sig på lektionerna på TE, ”då det inte finns så mycket tjejer” (Intervju elever TE 1-2 071005). Några av de kvinnliga eleverna i OP 1-2 riktar emellanåt sin uppmärksamhet mot byggprogrammets manliga elever, som ibland passerar genom den del av skolan där OP finns. Lärarna på både OP och TE nämner vid några tillfällen under studien, att de sällan noterat kärleksrelationer mellan elever från studie- respektive yrkesförberedande program. Det verkar alltså som om det även när det gäller djupare relationer, finns gränser mellan elever.

Att ha roligt kan också innebära att vara med på fester, vilket var frekvent förekommande för eleverna som gick sitt sista år på Vikaskolan. Eleverna i OP 2-3 var mycket engagerade i det sista årets studentaktiviteter. Närvaron i klassen var som högst när de exempelvis skulle prova studentmössor. Nedan redovisas utdrag från observation i anslutning till detta:

Så följer jag då med eleverna till det klassrum där ett företag anordnar mössprovning och försäljning av annat som en student uppenbarligen behöver t.ex. huvjackor, joggingbyxor, trosor, kalsonger och öglas märkta med STUDENT 07 på. (...) Det är

hög aktivitet bland studenterna som provar mössor och kläder, diskuterar med varandra och försäljarna och fyller i den blå (beställnings-) blanketten. Uttryck som: ”Man tar studenten en gång i livet” hörs i rummet. Detta uppfattar jag sägs i samband med de beställningar de gör. Så småningom efter cirka en timma är alla elever klara och jag säger till Karoline: ”Inte visste jag att det var så mycket omkring studenten”. Karoline spärrar upp ögonen och säger med eftertryck: ”Det visste inte jag heller!” (Fältanteckningar 061016).

Slutet på gymnasietiden med dess fokus på studentdagen blir på Vikaskolan mycket uppmärksammat och kopplad till gymnasieskolans gamla traditioner både lokalt på skolan och nationellt. Vikten av traditioner kring examensfester på ungdomsskolan finns också redovisad i forskning från både USA och Australien (Best, 2000; Forsey, 2007).

I regel verkar önskan om och upplevelsen av att ha roligt, främst höra samman med aktiviteter utanför lektionerna, även om småprat och skämt förekommer på alla program också under lektioner. På IV finns det dock speciella aktiviteter under lektioner som eleverna uppskattar mycket och betonar som viktiga. Under vissa lektioner, oftast på fredagar, tillämpas elevernas kunskaper i matematik genom olika aktiviteter av mera lekfullt slag. Ibland förekommer på programmet också lekar utan direkt anknytning till ämnesundervisning. Nedan redovisas utdrag från en observation från IV, där det är elevernas initiativ som bidrar till att de får spela spel. Inledningsvis skildras också förhandlingen som bidrar till detta:

Sedan går jag med till matten som börjar med de sedvanliga protesterna mot att behöva räkna. Eleverna vill spela spel, eftersom det är fredag för dem (de är lediga resten av veckan). Läraren undrar varför de går på IV och eleverna säger att det är för att de ”behöver mycket matte och har fått IG-betyg”. De börjar så småningom räkna och en elev säger skämtsamt att läraren är elak och att de ska anmäla henne till rektorn för att de inte fick spela spel. Jonna som har gjort ett prov under lektionen säger i samband med lärarens genomgång av provet: ”Jag vet inte, jag skiter i det. Jag hoppar av skolan.” Sedan lämnar hon lektionen men kommer senare tillbaka (under rasten när vi spelar spel). Eleverna vill fortfarande spela spel och de fortsätter att argumentera för detta. En elev säger: ”Tråkigt, har aldrig gått på en tråkigare skola. Det här är jobbigt”. Klockan 13. 25 lyckas eleverna förhandla sig till spel (tärningsspelet 30) den sista kvarten av lektionen. Alla spelar också under rasten med stort engagemang bland både lärare och elever (Fältanteckningar 061018).

Det är intressant att ställa det engagemang och entusiasm som eleverna på IV visade när det gällde mer lekfulla inslag, i relation till de protester som förekom när det var traditionell matematik.

Avslutningsvis ska vi i detta avsnitt, studera en observation från den näst sista dagen av året på IV. I denna observation framträder mycket av vad elever verkar vilja ha ut av skolan när det gäller både betyg och social samvaro. En av eleverna vill även denna dag hinna leka *Fyra i soffan* en sista gång på IV. Denna lek var en relativt vanligt förekommande populär aktivitet:

Efter detta berättar läraren om avslutningsdagen (imorgon fredag) där de först ska till kyrkan och sedan till klassrummet för att få sina betyg. De ska idag vidare städa i klassrummet och lämna böcker åter. En lärare säger att de ska: "Växla böcker mot betyg". Eleverna diskuterar att de ska få betyg imorgon och Robin tycker att lärarna borde tacka dem som elever: "Tänk om vi inte hade varit här, då hade ni inte haft något jobb". Sedan städar elever och lärare, pratar, kramas och tar kort. Det råder en tydlig stämning av uppbrott. Så bjuder jag på fika och tackar dem för hjälpen och berättar om vad som händer nu och sedan i studien (som jag gjort med OP 2- 3 och TE 2-3). Ber att få prata mera med dem som finns kvar på skolan till hösten. Jag får kramar av flera elever och de säger hej då även till mig. När de ska sluta vill Isa att de ska leka *Fyra i soffan* men det blir inte så... (Fältanteckningar 070614).

Under studien har jag ofta undrat varför lekar och liknande aktiviteter var så uppskattade och viktiga för eleverna på IV. En tolkning är att detta tillfälligt sätter skolans institutionella ordningar ur spel. Elever och lärare deltar i detta på lika villkor. Skolans kontroll, bedömning och betygsättning blir nedtonad vilket minskar skolans makt. Robin uttrycker dock att de behöver varandra lärare och elever, då han säger att elever behövs för att lärare ska ha arbete. Detta är också ett exempel på hur vardagens handlingar bidrar till att skolan som system upprätthålls (jfr Bunars och Trondmans resonemang och exempel, 2001, s. 131). I observationen ovan finns även uttryck för ett utbyte av resurser bokstavligen talat, då läraren säger att de ska byta böcker mot betyg.

I detta avsnitt har redovisats vad eleverna verkar vilja ha ut av skolan, fokus har varit på elevernas önskningar om att ha roligt tillsammans med andra. Mellanmänskliga relationer är följaktligen viktiga för att förstå hur det är att vara elev, vilket flera forskare (t.ex. Garpelin, 2003; Henriksson, 2004; Hugo, 2007) beskrivit och betonat i tidigare studier.

I nästa avsnitt ska redovisningen ovan fördjupas genom att elevernas handlingar, benämnda med utgångspunkt i begreppen motstånd och anpassning, relateras till skolans institutionella ordningar.

Elevernas strategier för att förhålla sig till och hantera skolans institutionella ordningar

Skolans institutionella ordningar förhåller sig eleverna till och hanterar på olika sätt i vardagen. Jag har valt att benämna detta som strategier och menar med detta hur eleverna gör, olika sätt att handla som kan vara mer eller mindre medvetet, uttalat eller konsekvent genomfört. De olika strategierna är ofta kombinerade med varandra och förekommer sällan i renodlad form, varken för enskilda elever, grupper eller i olika situationer. Dessutom sker en förändring av strategierna över tid. När det gäller sådana förändringar kommer en fördjupning att göras i kapitel tio som en del i beskrivning och analys av positioneringsprocessen för eleverna.

Nedan beskrivs och analyseras elevernas handlingar mer specifikt. De benämns som strategier med utgångspunkt från de klassiska begreppen *anpassning* och *motstånd*, vilka utvecklats i forskning av bland annat Ball (1981). Inom detta område har jag också tagit stöd i annan forskning om elevers olika anpassnings- och motståndsprocesser (t.ex. Davies, 1984; Mac an Ghail, 1988; Skeggs, 1999; Willis, 1977). Nämnade studier återkommer och diskuteras också mer specifikt i avhandlingens senare resultatredovisning, där vikten av kön, social bakgrund och etnicitet står i fokus (kapitel elva). Forskningen ovan är engelsk och studierna ganska gamla – men ändå aktuella i relation till min studie. Inom svensk pedagogisk forskning finns det ett fåtal studier som mer direkt berör elevers anpassnings- och motståndsprocesser i skolan. Till undantagen hör forskning av till exempel Beach och Dovemark (2007), Granath (2008), Pedersen (2007) och Öhrn (t.ex. 1998, 2005). Till viss del har också Nyström (2007, 2007a) studerat anpassnings- och motståndsprocesser inom undervisning i naturvetenskap och matematik.

De strategier och mellanformer av motstånd och anpassning som materialet analyserats utifrån, har tidigare berörts i kapitel fyra. Orsaken till att begreppen *anpassat motstånd* och *motspänstig anpassning* används i analysen är att jag vill peka på förskjutningar och nyanser i elevernas handlingar. Eleverna pendlar mellan anpassning och motstånd men många gånger slutar det ändå med att de anpassar sig. Renodlat konsekvent motstånd är inte så vanligt förekommande i mitt material. Med anpassat motstånd syftar jag på strategier där eleverna kommenterar eller handlar på ett sätt som i regel passerar som godtagbart, trots att det innefattar visst motstånd. Motspänstig anpassning är istället ett mer öppet

motstånd med tydligare protester, som ändå oftast slutar med att eleverna anpassar sig. Att inte delta alls i skolarbetet har i denna analys tolkats både som motstånd och anpassning då jag menar att elevers frånvaro kan förstås som både och beroende på situation.

Anpassning

Den vanligaste strategin i empirin är som sagt, att eleverna anpassar sig och försöker att göra det som skolan efterfrågar på det sätt som skolan förväntar sig. Anpassning sker tyst och stilla och strategin framstår som självklar och given. Eleverna är ofta lojala med skolans övergripande institutionella ordning och upprätthåller den också i hög grad själva. Denna anpassning beskrivs också i forskning av exempelvis Bartholdsson, (2007), Osbeck (2006) och Söderström (2006). Eleverna gör i regel det som skolan vill att de ska göra och på det sätt som det anges på av skolan. En del elever efterfrågar också än mera tydlighet i enlighet med skolans övergripande institutionella ordning. På så sätt blir de delaktiga i att skapa och återskapa de strukturer som skolan bygger på, vilket i strukturerings teorin (Giddens, 1984) alltså beskrivs som *duality of structure*.

Ball (1981) använde i sin studie *Beachside Comprehensive* elevernas närvaro och deras deltagande i föreningar, elevråd och andra skolrelaterade aktiviteter som uttryck för anpassning till skolan. Om jag i denna studie använder detta som exempel och tecken på anpassning, är det eleverna på TE som i betydligt högre grad än de andra eleverna uppvisar uttryck för anpassning. Hög närvaro och deltagande i skolans olika musikföreningar och aktiviteter relaterade till idrott är vanligare på TE än på de andra programmen. Den förhållandevis höga närvaron på TE omnämns till exempel med viss beundran, av funktionärerna, vid en temadag om Linné som genomfördes på skolan. Eleverna i TE 1-2 hade skolans högsta närvaro och för den lägsta utmärkte sig barn och fritidsprogrammet (Fältanteckningar 070608).

Eleverna på IV och OP visar, med undantag för det sista årets aktiviteter relaterade till skolavslutningen för OP 2-3, inget direkt intresse för aktiviteter som för en del andra elever framstår som viktiga. I situationen nedan är det ett skämtsamt antagningsprov till en av skolans musikgrupper och detta väckte föga engagemang hos eleverna i OP 1-2:

Så har klassen 10 minuters rast och jag och några elever går upp till cafeterian där det är inträdesprov till musikgruppen för killar i åk 1. De som vill vara med i musikgruppen är utklädda i långa kjolar och diverse huvudbonader och får sjunga

ensamma under ledning av de äldre i musikgruppen. Många elever tittar på. De OP-elever som är uppe och handlar, visar inget intresse för detta alls, utan går ner till sin korridor igen (Fältanteckningar 070831).

I intervjuer med både elever och lärare framkommer samstämmigt att skolan i detta sammanhang är uppdelad mellan studie- och yrkesförberedande program. Vid gemensamma aktiviteter på skolan, som exempelvis musikföreningar, är inte alla elever delaktiga:

Lisbet: Men där får man ju också se, om man tittar på individuella program, byggprogram och fordonsprogram. De känner sig inte som "Vikare". De ser inte ett dugg utav det här. Det har gått dem totalt förbi och de är inte ett dugg intresserade av det. Nej, men däremot på samhäll och natur. Det är en helt annan sak

Olof: Det är två olika skolor (Intervju lärare IV 070125).

I datamaterialet som helhet, framträder alltså anpassningen till skolans övergripande institutionella ordning, även om det finns nyanser i detta genom olika former av motstånd. I detta sammanhang är det intressant att notera att de tre intervjuade elever som tidigare gått IV uttrycker en närmast fullständig anpassning till den övergripande institutionella ordningen. De försöker och vill bli som skolan förväntar sig, därmed inte sagt att de når detta mål:

MJ: Om ni ser på skolan, hur vill skolan att ni som elever ska vara och bli?

Per: Ja att vi ska lyckas att vi ska bli mer ansvarsfulla och så där

Felica: Mm

MJ: Mm, annat?

Felica: Mest är det nog för att vi ska bli ansvarsfulla och ta eget ansvar hela tiden

MJ: Ja

Felica: Jag tror att det är mest det, det går ut på

Per: Så att man är beredd för framtiden liksom

Längre fram i intervjun frågar jag eleverna om hur skolan går till väga för att de ska bli som skolan vill. Eleverna beskriver i sina svar regler som de ska anpassa sig till och säger att de försöker och vill anpassa sig till dessa. Nedan har jag valt att redovisa ett längre utdrag ur intervjun, då jag vill att elevernas resonemang och förhållningssätt ska framgå:

MJ: Mm och då undrar jag hur gör skolan för att ni ska bli på det här sättet? Goda medborgare och ansvarsfulla?

Per: De ger oss regler

MJ: Ja

Per: För hur vi ska vara i korridorerna och på lektionerna och allt möjligt fast överallt

MJ: Mm vad, kan du ge något exempel på en sådan regel. Vad är det?

Per: Ingen mobbing och sådant där kanske

Felica: Ja, typ och ingen rökning på skolans område (skratt). Det är vårt ansvar (skratt)

MJ: Ok regler och sånt, mm

Felica: Mm

MJ: Hur gör ni då när skolan sätter massa regler till er, ungefär ni ska vara såhär. Hur gör ni då?

Isa: Vi följer dem

Felica: Vissa funkar och vissa funkar inte (skratt)

(skratt från hela gruppen)

Felica: Vissa vill man inte alls lyssna på

MJ: Nej

Isa: Men man gör det ändå

MJ: Man gör det ändå?

Isa: Mm

MJ: Blir ni som skolan vill då? Ansvarsfulla och

Felica: Ja, för det mesta tror jag

Per: Jajamen

MJ Ni har aldrig lust och känner att ”Nej det här skiter jag i”

(skratt från hela gruppen)

Felica: Nej, faktiskt inte här nej

Per: Nej

MJ: Inte här, men någon annanstans?

Felica: Nej men jag vet inte, under den här terminen så har jag inte känt så nej. Jag skiter i det här nej

MJ: Nej

Felica: Hur mycket och kämpigt det än har vart så har man ju kämpat (Intervju f.d. elever IV 071203).

Anpassningen är i hög utsträckning den strategi som tydligast framstår som ökande under utbildningen. Ovan finns detta uttryckt även om både ironi och skratt förekommer i intervjun med eleverna. Min tolkning är dock att de tre eleverna, trots skratten och ironin, faktiskt ville göra och bli som skolan efterfrågar. Frågan är om de har något reellt val.

I årskurs tre har flera elever en strategi där de verkar både ha tagit till sig och genomskådat den övergripande institutionella ordningen och kan använda sig av den i varierande grad och på olika sätt. Detta är tydligast framträdande bland eleverna i TE 2-3. Eleverna använder under lektioner och redovisningar exempelvis uttryck och kommentarer som lärare gör i sina egna diskussioner. Ibland förekommer eleverna lärarnas kommentarer, genom att snabbt bedöma sin egen eller andra elevers prestationer (Fältanteckningar 070521). Jag har tolkat detta som en strategi, där det för eleverna framstår som bättre att förekomma än att förekommas. Det verkar som om de tror sig veta vad läraren ska säga och snabbt tar upp en sådan diskussion själva. Detta bidrar till att eleverna får större kontroll och makt över situationen.

I avsnittet framgår sammantaget att de flesta elever i studien försöker anpassa sig till skolan riktlinjer och krav. Återigen visar detta på hur viktig institutionens makt är (se t.ex. Scott, 2001). Öhrn (2005) och Kamperin (2005, 2005a) visar i sina studier att elevernas makt att påverka i skolan inte är särskilt stor, även om de i vissa situationer faktiskt kan förändra. Pedersen (2007) menar att det i klassrummet finns en hegemonisk diskurs, men att denna diskurs också möter motstånd. Tendenser till handlingar där elever visar mera motstånd än ovan studeras närmare i kommande avsnitt.

Anpassat motstånd

Eleverna har också strategier som jag valt att benämna och analysera som anpassat motstånd. Vid anpassat motstånd anpassar sig eleverna oftast, men det sker med protester som är subtila eller humoristiska. Dessa protester uppfattas ofta som godtagbara och/eller roliga av andra elever, lärare och skolpersonal. I datamaterialets observationer är detta vanligast på TE, men förekommer också på de andra programmen (jfr Nyström, 2007). På TE uttrycks motståndet många gånger med hjälp av skämt och ofta under skratt, som observationerna nedan var inramade av:

Lektionen inleds med att läraren påminner eleverna om att de ska lämna in uppgifter och vikten av detta. Hon säger att hon inte ens kan sätta IG om underlag fattas och en elev kommenterar: ”Försöker du skrämna oss?” (Fältanteckningar 060920).

Lektionen börjar med att läraren går igenom några praktiska saker med eleverna inför det nationella provet (Svenska B) och berättar om tidsramarna vid provet (8-13) 5 timmar. Hon betonar att de ska äta ordentligt innan och ha med egen matsäck så att de ska orka skriva ”den bästa uppsats de någonsin gjort”. Några kommentarer från

eleverna: ”Kan man beställa pizza under provet?” och: ”Får man dricka alkohol under provet?” (Fältanteckningar 061108).

I skolans egna dokument använder eleverna ofta skämt och ironi när de skriver om vardagen i skolan och hur de där förväntas agera som elever. Under rubriken ”Att fjäska” finns i skoltidningen råd om hur eleverna ska bli ”god vän” med sina lärare. Livfullt beskrivs hur elever på de olika programmen kan agera i enlighet med vad lärarna kan tänkas uppskatta. Exempelvis beskrivs att eleverna på estetiska programmet kan citera Shakespeare och att eleverna på samhällsvetenskapliga programmet gärna ska vara aktiva i elevrådet (Dokument: Skoltidning). I ett annat nummer av skoltidningen redogörs under överskriften: ”Vad säger egentligen läraren?” för hur man som elev kan tolka det lärare säger. Där finns bland annat följande förslag:

”Läraren säger: Det kommer att vara ett femtiofrågorflervalsprov.

Läraren menar: Det kommer att vara ett sextiofrågorflervalsgissningar, plus tre kort-svars-frågor (1000 ord eller mer) och ingen kommer att få mer än 55 procent poäng”.

Förekomsten av humor i skolan har uppmärksamats av några forskare (t.ex. Hill, 2001, 2007; Kehily & Nayak, 1997; Nyström, 2007; Willis, 1977; Woods, 1979, 1990). De har analyserat och förklarat elevers skämt på några olika sätt. Willis och Hill relaterar detta främst till elevernas klassmässiga bakgrund (och framtid) inom industrin och tolkar det som motstånd, vilket också Nyström delvis tolkar det som. Woods ser det som ett sätt att stå ut med tristessen i skolan men också som en reaktion mot lärares auktoritet. Alla studierna ovan, utom Nyströms och Woods, har fokus på manliga elever och Kehily och Nayak förklarar skämten som hierarkiseringar av heterosexuella identiteter. Det viktigt att påpeka att det i denna studie är på ett studieförberedande program som humorn är mest framträdande, även om det handlar om manliga elever. Kanske har förekomst av skämt och humor i skolan förknippats med manlig arbetarklass eftersom det är just dessa grupper som mer frekvent studerats? I min tolkning har jag i likhet med Willis och Hill, sett humorn som uttryck för motstånd, men jag menar att det är ett anpassat motstånd, med viss möjlighet att lyckas i systemet. Ett sätt att anpassa sitt motstånd, kan för eleverna just vara att försöka stå ut med tristessen i skolan genom att där försöka att ha så roligt som möjligt (jfr Woods, 1990).

Om vi återgår till TE så uttrycker några elever i 1-2 också att de inte gör det som elever på TE ska göra. Deras inställning till den institutionella ordningen

förefaller vara relativt avspänd, vilket också överensstämmer med observationer från denna grupp och lärarnas uttryckta uppfattningar:

Hanna: Ja alla tror väl att vi är värsta mattesnillena allihop, men det är inte vår klass.

MJ: Hur är det med er klass?

(småskratt och mummel)

Tobias: Pratar mycket (Intervju elever TE 1-2 071005).

MJ: Vad är det mer som är viktigt? Hur ska man vara som elev?

Erik: Ordningsam (...)

Henrik: Ja, så där vilja lära sig

MJ: Vilja lära sig... och då är ju den magiska frågan den. Blir ni sådana då? (Småskratt och leenden i gruppen)

Henrik: Hm nej. Men...

Erik: Jo, delvis

Jonas: Men vi blir i alla fall bättre (Intervju elever TE 1-2 071005).

Även om eleverna i TE 1-2 verkar medvetna om att de inte riktigt motsvarar de krav som ställs på dem, så ger de uttryck för en viss viljeinriktning mot detta: ”Men vi blir i alla fall bättre” säger exempelvis Jonas. Det anpassade motståndet är inte alltid framträdande och tydligt, men det finns i vardagen och just hos TE 1-2 är det ganska lågmält. Dialogen ovan utgör ett exempel på hur eleverna pendlar fram och tillbaka mellan motstånd och anpassning. I den tidiga forskningen (t.ex. Wakeford, 1969) om elevers strategier för anpassning och motstånd i skolan, betonades just strategiernas utveckling och kontextberoende. I en studie (Gordon et al., 1999) har just kontextberoendet lyfts fram. Forskarna beskriver att sammanhanget är viktigt och att skolan kan förstås som både officiell och inofficiell.

I avsnittet ovan har olika exempel som tolkats som anpassat motstånd redovisats. Nästa avsnitt ska istället fokusera på det som här benämns som motspänstig anpassning.

Motspänstig anpassning

Denna strategi framträder främst genom att vissa elever, nästan rutinmässigt, protesterar mot det de förväntas göra i skolan. Trots protesterna gör de ofta till slut det de ska göra, ibland under visst fortsatt protesterande. Hos några elever på IV var, under den första terminen, uttalade protester mot arbete under

lektioner snarare regel än undantag. Jonna, en elev på IV, försöker under en lektion i matematik till och med hämta stöd utifrån, hos en far som inte är närvarande i skolans vardag. I Jonnas kommentar finns också en vanligt förekommande protest mot att behöva gå i skolan och tvingas räkna:

Jonna fortsätter: "När jag går ut skolan ska jag aldrig gå i skolan igen... jag ska inte ens titta på en skola. Jag ska ringa till pappa sen och säga att de tvingar mig att räkna matte" (Fältanteckningar 061011).

Även på OP förekommer ibland uttalade protester, vilket är mest frekvent under lektioner i matematik och svenska. I exemplet nedan ifrågasätts olika moment i svenskan av eleverna i OP 1-2:

Eleverna i årskurs 1 har svenska och vid lektionens början säger läraren att de ska göra ett ordtest. Några elever reagerar direkt med kommentarer som: "Jag hatar sånt" "Varför ska vi göra detta?" När läraren delar ut testet (Ordkedjetest med dolda djur) säger två elever: "Är detta ett prov av något slag?" och "Kommer det på betyget?". (...) Sedan sker förberedelser för ett arbete med filmen Dirty Dancing. Eleverna ska se på filmen och gruppvis analysera personframställning och symboler. Läraren går igenom analysen, skriver på tavlan och frågar eleverna: "Har ni skrivit upp detta?" Flera elever svarar "Nej". "Men gör det" säger läraren. En elev, Ingrid, undrar då: "Men varför sa du inte innan att vi skulle skriva upp det?". "Jag förväntar mig att ni skriver upp allt jag skriver på tavlan" svarar läraren. Ingrid muttrar: "Men vi är inte så smarta" (Fältanteckningar 061112).

Ovan finns det utöver motstånd mot tester och det eleverna förväntas göra, också ett direkt uttryck för en elevidentitet när Ingrid säger: "Men vi är inte så smarta". Detta uttryck återkommer jag till i kapitel tolv. Även på TE förekommer uttryck och handlingar som kan tolkas som motspänstig anpassning vilket var vanligast under lektioner i svenska:

Karin, en elev, klagar över att hon inte ser vad läraren skriver på tavlan. Läraren säger: "Om du var en ambitiös elev och hade satt dig långt fram så hade du sett". Hanna, en annan elev, säger då, att hon sitter långt fram och ser inte ändå. (Fältanteckningar 061027).

Även i denna observation finns en antydning om en elevidentitet som ges av läraren; elever ska vara ambitiösa och det är de om de sitter långt fram i klassrummet. Vid ett annat tillfälle, uttrycker en av eleverna sin åsikt om en bok de läser i svenskan. Nedan följer ett längre utdrag från denna observation då den också får illustrera den händelserika situation, som en lektion i just svenska hos

TE 1-2 ibland var. I observationen framgår också att elevers frånvaro (i exemplet nedan p.g.a. sjukdom) ständigt uppmärksammas på programmet:

Eleverna diskuterar val av film när läraren hämtar en uppsättning av *Alkemisten*. När hon kommer in i klassrummet säger hon: "Hörrni, nu kom läraren in i rummet... bråkstakar" och verkar syfta på att det inte är lugnt och tyst i klassrummet. Eleverna hämtar under visst tumult varsin bok. "Varför svär ni så" undrar läraren. Sedan ska klassen läsa cirka 25 minuter. "Det ska vara tyst" säger läraren: "Den enda som får prata det är jag". Efter detta ska eleverna skriva frågor, om vad de tror ska hända i boken. Det blir inledningsvis knäpptyst och alla läser. Efter några minuter säger Martin högt och rakt ut: "Jävla skitbok". Läraren kommenterar: "Har du räckt upp handen?" Martin räcker upp handen och läraren säger "bara för att du varit sjuk då". Sedan läser inte Martin mer utan verkar somna med huvudet på bänken. Det tyst och stilla och till slut bryts tystnaden av läraren som säger: "Martin har du somnat?" Martin tittar upp och ser yrvaken ut. Läraren frågar eleverna hur de tycker att boken var. Det är tyst i klassen... "Helkass?" föreslår läraren och en elev mumlar: "Den duger" (Fältanteckningar 070524).

Trots att det under lektionen ovan förekommit visst motstånd, som är kraftfullt uttryckt, blir den avslutande kommentaren om boken från en elev: "Den duger". Den institutionella ordningen och anpassningen är återställd på TE.

Empirin i avsnittet ovan har tolkats som mellanformer av anpassning och motstånd. Det är delvis överensstämmande med den strategi som uppmärksammas i det tidigare avsnittet och resultatet blir liknande – eleverna anpassar sig. Vägen till anpassningen ser dock lite olika ut. I detta avsnitt är motståndet mer uttalat uttryckt, speciellt av eleverna på IV. Tidigare forskning om det individuella programmet har inte specifikt granskat elevernas motstånds- och anpassningsprocesser, men vissa delar av forskningen är ändå intressanta att kommentera. Eleverna i Hultqvist (2001) studie förhåller sig kritiska till sin skolsituation på det individuella programmet och beskriver det som slapt, vilket jag tolkar som att de gör en jämförelse med andra elevers situation. I Hugos (2007) studie uppfattar jag, att det är anpassningsprocesser som studerats. I studien verkar elevernas anpassning alltså tagits som ett givet mål och inte granskats kritiskt av Hugo. Davies (1984) menar att man i studier av elevers motstånd, ska uppmärksamma skillnader i makt mellan olika grupper. I svensk pedagogisk forskning är detta, som konstaterats tidigare, ganska ovanligt. Jag återkommer i senare analyser till skillnader när det gäller makt mellan olika grupper. I nästkommande avsnitt ska mer framträdande former av motstånd redovisas.

Uttalat motstånd

I studien finns det också några exempel på mera konsekvent och uttalat motstånd mot den institutionella ordningen. Till detta tillkommer också de elever som inte längre finns kvar på skolan eller på studiens program. Om dessa elevers röster i högre grad hade blivit hörda hade möjligen motståndsstrategierna blivit mer uttalade.

I tidigare forskning om elevers anpassnings- och motståndsprocesser används begreppet *rebellion* (Wakeford, 1969) om elever som tydligt tar avstånd från skolan när de är där och sedan lämnar den så fort de kan. I nuläget har ungdomar i Sverige få möjligheter till denna form av motstånd, då gymnasieskolan i praktiken är obligatorisk. Att inte vara i skolan kan också tolkas som anpassning till den institutionella ordningen och detta kommer att beröras i nästa avsnitt.

De manliga eleverna på OP 1-2 är de elever i studien, som tydligast uttalar motstånd mot skolans rutiner, regler och resurssystem. I vissa observationer visar de dock anpassning och följsamhet gentemot skolan, vilket bekräftar att anpassnings- och motståndsstrategier varierar beroende på situation. I en intervju säger de:

MJ: Hur ska elever vara?

Hans: Då tror jag nästan blint lydande

Några andra elever ja

MJ: Nästan blint lydande?

Hans: Men man ska fortfarande ha egna tankar, men man ska ändå göra allting som de säger och inte säga emot

Jack: Jag tror de vill ha tillbaka den gammelsvenska skolan

MJ: Mm, hur är det nu, gammelsvenska?

Jack: Ja men vi ska ju göra som de säger annars aga (småskratt). Jo, men det låter konstigt när man säger så, men de vill nog att vi ska sitta väldigt still, väldigt tysta och lyssna på allting och bara göra det

I intervjuavsnittet beskriver eleverna hur de har uppfattat den institutionella ordningen, som elever ska de vara ”blint lydande”. I fortsättningen på intervjun uttalar dock ett motstånd mot detta. Eleverna vill ha mer än vad skolan erbjuder. I intervjuutdraget har jag valt, att återigen redovisa ett långt sammanhängande avsnitt då jag vill visa på gruppens resonemang:

Adam: Det är ju som ett jobb fast det är jävla dåligt betalt

Lukas: Absolut (skratt)

Jack: Det suger

MJ: Det är som ett jobb fast jävla dåligt betalt?

Adam: Man går hit åtta på morgonen och går hem tjugo över tre, det är ju som ett jobb fast du kan sluta tidigare någon gång. Eller ha sovmorgon, då ska du ju fortfarande hit

Lukas: Egentligen är vi rätt underbetalda eftersom vi är ute på praktik och gör riktiga jobb bortsett från att vi inte gör alla fulla timmarna så är vi jävligt underbetalda

Jack: Vi är enda programmet som inte får något för det

Adam: Mm precis

(ohörbart småprat i gruppen)

Jack: De på fordon transport

MJ: Ja

Jack: De får sitt körkort, lastbilskörkort och truckkörkortet

Adam: Ja, det är om de klarar G i alla kurser

Jack: Jo, men då

Adam: Det är ett ganska bra krav och det skulle jag. Det känns som när man är ute sex veckor och jobbar trettio timmar i veckan. Dålig timlön, det är pengar

Jack: Men till exempel körkortet vore en sådan grej som är rätt bra för omvårdnad med, för hur många av oss kommer inte någon gång att jobba inom hemvården och så (Intervju elever OP 1-2 071025).

I exemplet ovan hämtas elevernas argument för det de vill ha från en annan verksamhet än skolans. Eleverna menar att de som blivande vårdpersonal behöver körkort och borde få lön. Det är intressant att relatera denna forskning till Willis (1977) klassiska studie och även Hills (2001, 2007) nyare svenska forskning från yrkesprogram. Precis som eleverna i Willis och Hills studier, tar eleverna i min studie ovan arbetslivet som utgångspunkt för vad de vill ha och behöver. Det de vill ha är konkret och materiellt – ekonomiska resurser och körkort. Bådadera kan användas i andra sammanhang. Det är också intressant att de elever de jämför sig med, studerar på ett mer traditionellt manligt program.

Under lektioner har också motstånd observerats hos en grupp kvinnliga elever på OP 1-2, vilket de också tydligt uttrycker under intervjun. Detta motstånd är dock inte riktat mot den uttalade övergripande institutionella ordningen i sig. Elevernas motstånd riktar sig mot att de, enligt deras uppfattningar och erfarenhet, inte är en del av det som gäller för andra elever när det gäller

exempelvis passa tider, lämna in uppgifter och bedömningar. Eleverna menar att de som elever på OP, inte får möjlighet att agera på sådana sätt som skulle bidra till en annan studiesituation. I intervjun nedan beskriver eleverna inledningsvis hur man ska vara som elev:

MJ: Hur ska en elev vara?

Elinor: Smart

MJ: Man ska vara smart?

Terese: Man behöver ju inte vara smart så, men man ska vara i tid och ha med sig sina grejor och lämna in och allting och inte ta ledigt så mycket. Typ sådana grejor.

Sedan säger eleverna, att även om de uppfyller de kraven fungerar det ändå inte. Det hjälper inte om de som är elever på OP försöker att vara och göra på det sätt som efterfrågas. Återigen har ett längre utdrag av empirin valts, för att samtalet ska framgå:

Terese: Men även om man är sådan, så gör det ju inget verkar det som

Elinor: Det verkar ju som om. En lärare sa, när han hade muntligt med natur, så sa han: ”Men de var ju inte mycket bättre än vad ni är” och det var ju inte så kul att höra då för mitt betyg där. Om jag hade gått natur eller samhäll så hade jag säkert fått MVG i flera kärnämnen. Men eftersom jag går omvårdnad så ställs det inte samma höga krav på en. Man får inte samma utbildning, det är upplagt på ett annat sätt

Terese: Det skulle inte skilja någonting, vi har ju ändå samma kurser

MJ: Det ska inte skilja någonting enligt

Terese: Nej

Lina: Det måste vara lärarna det är fel på

Flera elever ja

Elinor: Ja, bara för att ni går ett sådant här program, så har ni de här böckerna. ”Lättare än de andra har de” (här pratat Elinor om dem själva som grupp)

Flera: Mm

MJ: Det har ni känt?

Terese: Det känns, vi har valt den här kursen, programmet för att vi korkade på något sätt

Tina: Det är som att vi ska bara vara undersköterskor i hela vårt liv, så det spelar ingen roll (Intervju elever OP 1-2 071022).

Vid intervjun med lärarlaget menar även några av karaktärsämneslärarna att elever på OP har svårt att få höga betyg i vissa kärnämnen (Intervju lärare OP 070123). I intervjun av eleverna ovan finns också en antydning, en upplevelse av

en elevidentitet där de betraktas som ”korkade” av andra. Eleverna kopplar detta till en framtida yrkesroll som undersköterska och de menar alltså att det finns skillnader i undervisningen på olika program. Korp (2006) beskriver detta i sin studie och i Skeggs (1999) forskning uttrycker kvinnorna kritik mot sin vårdutbildning. De uppfattar att det i utbildningens teoretiska delar ställs låga krav och att deras utbildning har låg status på skolan. Nu gick ju kvinnorna i Skeggs studie inte i svensk gymnasieskola år 2007. Det kan vara vanskliga jämförelser att göra, men jag vill ändå peka på likheten med vad eleverna i min studie uttrycker. De unga kvinnorna på OP i denna studie, trodde kanske att de hade en reell möjlighet att få det, som de beskriver att elever på några andra program får. Ilskan och förvåningen var tydlig hos elevgruppen i intervjun ovan. De var mycket måna om att bli intervjuade och verkade ha ett starkt behov av att få framföra sina synpunkter. Jakobsson (2000) beskriver att flickorna som ingick i hennes forskning var mer målinriktade och strategiska i sina studier än vad pojkarna. Var. Gruppen av intervjuade unga kvinnor från OP 1-2 ovan, har jag uppfattat som mycket målinriktade, vilket delvis kan förklara den frustration de ger uttryck för. Samtidigt uttrycker dessa elever också själva en nedvärdering av arbetet som undersköterskor då det är något de inte vill vara ”hela livet”. De kvinnliga elevernas uttryck har ovan tolkats som motstånd. Det är dock ett motstånd som riktar sig mot att de inte är en del av det system de uppfattar att andra elever är. Det kan därför också tolkas som försök till anpassning till skolans övergripande institutionella ordning. Elevernas reaktioner och kommentarer innefattar även en samhällsnivå vilket är ovanligt i mitt material. Sandell (2007) redovisar i sin studie hur kvinnorna själva gav uttryck för en undervärdering av kvinnors arbete. I Berggrens (2001) forskning framgår att de unga kvinnorna i hennes studie beskriver framtida försörjning inom exempelvis vård som möjlig, men inte som ett lockande framtidsyrke. Det finns även i min studie liknande uttryck av en tveohågsenhet inför den egna framtiden som vårdpersonal.

Att inte delta – motstånd eller anpassning?

Ett sätt för elever att hantera skolsituationen är att byta program, inte vara i skolan och på lektioner i särskilt hög grad eller att avsluta sin gymnasieutbildning. De eleverna är naturligtvis ganska osynliga i föreliggande studie. Elever som har hög frånvaro är en elevgrupp som i denna studie inte varit möjlig att följa, eftersom studien haft inriktning på skolan och de elever som var där. Däremot är det viktigt att uppmärksamma elever med hög frånvaro. Deras bristande närvaro i skolan säger något om skolan och om processerna för

institutionellt identitetsskapande. Huruvida frånvaron ska förstås som anpassning eller motstånd är dock svårtolkat. Beroende på situation och konsekvens, kan frånvaron tolkas som både anpassning och motstånd. Begreppet *retreatism* har använts av bland andra Woods (1979) om elever som sökte sig utanför skolan – till ett annat ställe som kunde vara en bättre plats för dem. Med dagens svenska, i princip obligatoriska gymnasieskola, finns det få platser för elever att söka sig till. I Hellbergs (2007) forskning framgår, att det trots den extrema individanpassning som gjordes för eleverna på det individuella program hon studerade, fanns det ändå elever som inte ansågs möjliga att undervisa i skolan.

Under den inledande delen av studien fanns det på IV elever som högljutt signalerade att de inte ville vara i skolan. Några avbröt sin utbildning, medan vissa slutförde sitt år på IV. De elever som var kvar under året, uttryckte att de förändrats vilket av mig tolkas som anpassning. Att avbryta sin utbildning, eller att säga att man ska göra det, kan kanske även det tolkas som anpassning. Under en matematiklektion på IV uttrycks detta på följande sätt:

En annan elev, Tim som har praktik på Larema (ett företag) torsdag till fredag gör konstant motstånd mot att räkna. Han vill hellre var på Larema och försöker slippa att räkna även när läraren sitter hos honom. Han kommenterar till exempel: ”Jag går nu... jag fattat inget i alla fall”. ”Fattar inte... det kan jag inte”. Mot slutet av lektionen har han förhandlat sig fram till att få spela räknepolet 1000 med elevassistenten. Efter 25 minuter av lektionen frågar den första eleven om de får sluta, denna fråga ställs vid cirka fyra tillfällen efter detta (Fältanteckningar 061108).

Uttrycket: ”Jag går nu, jag fattar inget i alla fall” kan förstås som anpassning till skolan som system. Det är bättre att vara någon annanstans, där man förstår och kan det man förväntas kunna. I skolan finns annars risken att elevernas utanförskap bli ytterligare bekräftat och dessutom dokumenterat som sådant, vilket också Ingestad (2006) visat i sin forskning.

Även på TE och OP, fanns under första året elever som avbröt sin utbildning. På TE bytte eleverna i hög grad till annat program på skolan. Förklaringar till avhoppet var, enligt några lärare, att eleverna ”tagit på sig för mycket”:

Johanna: Jag tror att de som har vart borta mycket har valt fel. De har tagit på sig för mycket. De ror inte hem det. Och då istället för att ta itu med det, så väljer man att inte gå på lektionerna. Så tror jag att det är och ju fler lektioner man är borta desto svårare blir det att komma igen, så det hänger ihop liksom (Intervju lärare TE 070222).

En annan förklaring från lärarna var att eleverna heller inte hade de kunskaper och den inställning som fordrades för att klara programmet:

Sofia: Att man tycker det är roligt med matte och att man inte har svårt, att man inte känner ett stort motstånd mot det. Och gärna att man har ett VG, man behöver inte det. Men att man ska vara beredd att jobba då annars. Men det är egentligen, det ja. Också att man inte ska söka det som några har gjort, för att man inte ska göra läxor. Det verkar slapt (Intervju lärare TE 070202).

Ingen av orsaksförklaringarna till avhoppet förläggs till skolan själv, utan riktas mot elevernas individuella brister. Detta är ett perspektiv som av Persson (1998) beskrivit som kategoriskt, vilket också är det vanligaste sättet att förklara elevens misslyckanden (se t.ex. Hellsten & Pérez Prieto, 1998). Lang (2004) betonar i sin forskning att samspeletsstrukturer är centrala för förståelsen av elevens skilda upplevelser i skolan. I denna studies data är det i hög grad eleverna som förväntas anpassa sig till skolans institutionella ordningar. Om eleverna inte gör det, söks av skolan oftast orsakerna hos eleverna och ytterst sällan hos skolan själv.

Eleverna på OP verkade inte, i samma utsträckning som TE att byta program när de avbrutit sin utbildning. Eleverna på IV har i regel inte godkända betyg från grundskolan och kan därför inte byta till något annat program. De är hänvisade till det som anordnas inom deras hemkommun, då det är denna som har uppföljningsansvar för ungdomar i denna ålder (Skolverket, 2007).

Skolans studievägledare, menade att det fanns flera olika orsaker till avhopp, till exempel att elever flyttar eller blivit sjuka. I en skriftlig analys av elevantalet på skolan (Dokument: Analys av elevantal) redovisades också olika orsaker till avhopp från gymnasieprogram på Vikaskolan. Följande orsaker angavs: Bytt program, bytt till program skolan inte har, sjukskrivna, skoltrötta, arbete, flytt, till IV i hemkommun, utlandsstudier och mammaledighet. De vanligaste orsakerna som angavs, var att avhoppet orsakats av programbyte. I en kommentar till detta står det att läsa att de flesta programbyten ”skett med tanke på elevens bästa”. Detta förklaras med att en del elever först inte kom in på sitt förstahandsval, men senare gavs möjlighet att byta program.

Ovan har jag argumenterat för att elevens olika sätt att inte delta i skolans verksamhet kan tolkas som anpassning. Att inte vara i skolan kan också tolkas som motstånd, vilket kanske är ett vanligare sätt att förstå elevens frånvaro på. I situationen nedan uttrycks ett kraftfullt motstånd av Oskar som är elev på IV:

Under denna lektion säger Oskar, att han inte vill gå på den här "fittskolan" och att det alltid är honom läraren klagat på och säger till. Han säger också, att han inte ska gå på IV eftersom han har G i allt från grundskolan. En diskussion uppstår mellan Oskar, Jonna (en annan elev som gjort ett matteprov) och läraren. Diskussionen har sin grund i att Jonna inte fullföljde matteprovet utan knycklade ihop det och sa att hon aldrig kommer att lära sig det här, "jag kan inte och jag kommer inte att klara matten". Jonna är upprörd och gråter. Läraren pratar med henne och säger att det kommer hon visst att göra. Idag är hon sjuk (förkyld), men det kommer att gå bättre säger läraren. Då säger Oskar, att läraren bara säger det för sin löns skull och att han har "förstått systemet" (Fältanteckningar 070131).

Situationen ovan är en observation där eleverna starkt uttrycker både ilska och förtvivlan över sin skolsituation. Oskars kritik mot skolan uttrycks även på systemnivå, då hans kommentar sträcker sig längre än situationen i sig. Denna uttalade kritik på systemnivå är, som tidigare nämnts, ovanlig i empirin. Giddens (1984) menar att aktörer på en diskursiv nivå, kan beskriva hur och varför de handlar som de gör. Detta framkommer även i min studie. Däremot är det ovanligt att elever gör en mer omfattande analys och kritik som också innefattar samhällsnivån. För Oskar är ett reellt motstånd möjligt, då han var en av de få elever på IV som hade godkänt i de ämnen som fodras från grundskolan. Han hade faktiska resurser att göra motstånd med, vilket flera av eleverna på IV saknar – det är också därför de är på IV. I nästa avsnitt ska en diskussion om elevers strategier för att hantera sin skolsituation redovisas i mera samlad form.

Sammanfattande reflektioner – elever som aktörer i de institutionella ordningarna

Eleverna betraktas i denna studie som ingående i de institutionella ordningarna och som aktörer i dessa. I kapitlet har blicken riktats mot elevers handlingar i det sociala system, de institutionella ordningar som de också är medskapare till. Själva kärnan i struktureringsteorin är just att överbrygga klyftan mellan struktur och agens och begreppet dualitet används (Giddens, 1984), vilket innebär att struktur och agens är oskiljbara. I teorin betonas också att alla aktörer besitter makt om de kan handla annorlunda. Detta benämns som transformativ kapacitet vilket Bunar och Trondman (2001) beskriver som teorins redskap för att förstå hur aktörer genom handlingar kan åstadkomma förändringar. Eleverna är i min studie den grupp som har minst tillgång till makt och möjligheter att förändra. Därvidlag är deras handlingsutrymme relativt begränsat, då de har föga kontroll över olika former av regler och resurser. Detta skiljer sig dock delvis åt mellan olika elevgrupper, vilket beskrivs och analyseras mer fördjupat i kapitel tio och

elva. Eleverna är dock inte att betrakta som passiva aktörer och de har egna önskningsområden om vad de vill ha ut av skolan. De försöker, i viss mån också att förändra skolan. Giddens (1984) beskriver detta som *dialectic of control* vilket syftar på att aktörer som är i underläge när det gäller makt, ändå kan använda resurser för att förändra. I intervjuer som gjorts med elever beskriver de oftast en medvetenhet om hur skolans institutionella ordningar fungerar, även om det sällan uttrycks på en övergripande systemnivå. I intervjuerna uttrycker eleverna också, i regel, att de anpassar sig vilket också är framträdande vid observation. Oftast gör eleverna intryck av att veta vad som gäller i skolan och hur de som elever ska agera. De kan alltså med struktureringsteoriens begrepp (Giddens, 1984), beskriva vad de vill få ut av skolan på en medveten diskursiv nivå och hur de ska handla på en praktisk nivå. Även om de kan detta, innebär det inte att de lyckas i enlighet med sina intentioner. I skolan som socialt system, finns många olika aktörer och strukturer på olika nivåer inblandade.

Två aspekter av vad eleverna vill ha ut av skolan framträder i datamaterialet. Eleverna vill att skolan ska bidra med instrument inför framtiden genom betyg och färdigheter som kan leda till arbete eller vidare studier. Eleverna vill dessutom bibehålla och utveckla sociala relationer och ha roligt i skolan. Båda dessa aspekter överensstämmer också väl med de sätt som används för att forma eleverna i de institutionella ordningarna, men eleverna kan påverka och utmana dessa i olika grad. Visserligen är eleverna oftast aktiva och handlande, men det är viktigt att komma ihåg att handlingar, enligt Giddens (1984) inte behöver få avsedd effekt eftersom konsekvenser av handlingar är svåra att bedöma på både kort och lång sikt. Att utöva aktivt motstånd mot den institutionella ordningen behöver exempelvis inte få effekter som bidrar till förändring.

Eleverna förhåller sig till och handlar på olika sätt i skolan, men de verkar ha mera makt att påverka det som berör sociala relationer och sina möjligheter att ha roligt. Detta förknippas och förläggs också ofta till det som är utanför den formella undervisningen och blir då inte nära knutet till betyg och studiemedel. Betyg och studiemedel framstår som exempel på kraftfulla former av resurser vilka används för att styra eleverna både i verksamheten och inför framtiden. Sociala relationer kan också användas för att påverka och förändra den institutionella ordningen i olika grad, vilket blir tydligast när elever använder sig av humor i kontakten med lärare.

Eleverna förhåller sig alltså till den institutionella ordningen genom att handla på olika sätt och använda olika strategier. Anpassning och motstånd är två ytterligheter med olika grader och former av anpassning och motstånd däremellan. Att inte vara i skolan har i denna analys betraktats som både anpassning och motstånd. Som framgår i kapitlet är det svårt att entydigt tolka och förstå elevers strategier för att hantera skolans institutionella ordningar. De varierar med grupper, individer och vid olika situationer vilket också framkommer i tidigare forskning inom detta område (se t.ex. Mac an Ghaill, 1988; Wakeford, 1969; Woods, 1979, Öhrn, 1997). Några mönster kan dock urskiljas i datamaterialet och nedan redovisas för dessa.

Anpassning sker tyst och stilla och framstår som självklar, men den är inte passiv. Jag menar att anpassning är en aktiv handling som fodrar en arbetsinsats av eleverna. Några elever på OP menar dock, att det inte hjälper även om de gör på det sätt som skolan vill. Anpassning i samklang med den institutionella ordningen är den strategi som dominerar bland de flesta eleverna och det är tydligast hos eleverna på TE. Hög anpassning uttrycks också av några elever när de efter året på IV sedan börjat på ett nationellt program. Anpassat motstånd är en form av motstånd som passar in den institutionella ordningen och inte direkt hotar eller utmanar den, därmed inte sagt att elevernas motstånd är verkningslöst. Humor används som en del i förhållningssättet och samverkar med det som benämns som sociala relationer. Denna strategi verkar ibland vara ett verkningsfullt sätt för eleverna att kunna påverka skolsituationen och också göra den uthärdlig. Strategin finns på alla program, men är tydligast framträdande på TE. Strategin är också uttryckt av eleverna i olika dokument som exempelvis skoltidningen. Motspänstig anpassning framträder mest frekvent hos eleverna på IV, men finns också på de andra programmen. Här förekommer flera uttryck och handlingar i protest mot de institutionella ordningarna, men till slut anpassar sig eleverna. När resurser som betyg och studiemedel används har eleverna i realiteten inte mycket att göra motstånd mot och med. De får anpassa sig till den makt, som blir mycket kraftfull när rutiner, regler och resurser samverkar på det sätt som sker i skolan. Mera renodlat och konsekvent uttalat motstånd är inte så frekvent förekommande bland eleverna, men visar sig delvis på OP och IV. På OP är det en grupp unga män som starkt ifrågasätter skolans institutionella ordning med till exempel betygssystem. De kopplar dock detta till andra former av resurser som de finner rimliga och nämner lön och körkort. Där finns också, som tidigare nämnts, en grupp unga kvinnor som gör motstånd mot att de som elever på OP, inte verkar omfattas av skolans övergripande

institutionella ordning, vilket eleverna efterfrågar. På IV finns också hos någon elev, ett starkt motstånd uttryckt mot hela skolsystemet. Elevens möjligheter att påverka skolsystemet framstår dock som ganska ringa. I analysen har elevernas icke deltagande, tolkats som uttryck för både anpassning och motstånd. Anpassning till en ordning de inte är, eller kan bli en del av, eller motstånd mot den samma. Det som utövas som en medveten handling av eleverna i de ovan redovisade strategierna, får ibland genomslag i verksamheten och ibland inte. Giddens (1984) betonar att även om aktörer har makt att handla annorlunda, så går framtiden inte medvetet att styra. Däremot visar studiens resultat att de elever som i studien har mest makt, paradoxalt också är de som har störst möjlighet att anpassa sig till skolans institutionella ordning. Eleverna blir på så sätt en del av skolans maktstruktur.

I resonemanget ovan har jag strävat efter att lyfta fram hur betydelsen av vardagliga handlingar i skolans dagliga möten kan förstås som social integration i den skolkontext där de utspelas. Giddens (1984) beskriver social integration som det som sker mellan aktörer i en gemensam kontext. Den sociala integrationen, är betydelsefull för institutionellt identitetsskapande både för elever och för skolan som institution. I de följande kapitlen ska vidare studeras hur social integration utvecklas till det Giddens benämner som systemintegration, vilken är utsträckt över tid och rum. Denna systemintegration bidrar sedan till utveckling av mer övergripande sociala system i ett samhälle.

I nästa kapitel ska en syntes av innehållet i kapitel sju och åtta redovisas. Innehållet från dessa kapitel analyseras fördjupat som skolans och elevernas anspråk på varandra. På så sätt ska betydelsen av skolan som socialt system och människors vardagliga handlingar belysas mer distinkt genom att pendlings mellan social integration och systemintegrationen analyseras. Vi ska se hur skolan som institution och eleverna som aktörer skapar och återskapar varandra, genom anspråk som är av ömsesidig eller skild karaktär och av olika betydelse för studiens elever.

KAPITEL 9

SKOLANS OCH ELEVERNAS ANSPRÅK PÅ VARANDRA

I de föregående två kapitlen riktades intresset dels mot institutionen Vikaskolan och dels mot eleverna som aktörer. I detta kapitel studeras interaktionen mellan skolan och eleverna mer fördjupat, genom en analys benämnd som skolans och elevernas olika anspråk på varandra.

Det handlar mer precist om anspråk på elever som finns i Vikaskolans institutionella ordningar och hur skolan på olika sätt försöker att forma eleverna enligt vissa mönster. Detta sker i ett socialt sammanhang och genom kontroll och bedömning, både av elevernas prestationer och av deras beteende. Institutionell ordning definieras och beskrivs i denna studie som de uttalade och explicita mål som finns inom utbildning och i skolan som institution till exempel i form av lagar, förordningar och lokala regler. I en institutionell ordning ingår också mer implicita och outtalade rutiner och regler för hur en skola och elever förväntas vara. Det finns i detta sammanhang också kraftfulla resurser som används i skolans verksamhet, främst betyg och studiemedel. Sammantaget bidrar dessa till skolans institutionella ordningar genom att uttrycka hur elever förväntas vara i skolan. Enligt Giddens (1984) har institutioner inte någon egen vilja eller önskningskraft då sociala system och institutioner skapas genom ett flöde av mänskliga handlingar inom och mellan olika sociala system. Tillsammans bildar dessa system institutioner som sedan bygger upp ett samhälle över tid och rum. Skolan har som institution inte någon egen vilja, då den ständigt återskapas genom vardagliga handlingar av aktörer på olika nivåer. I struktureringsteorin betonas, att trots att människors handlingar ofta sker med en medveten intention och vilja, går det inte att styra över framtiden (Giddens, 1984).

Utöver de ovan redovisade anspråken från Vikaskolan tas också en utgångspunkt hos eleverna som aktörer och deras anspråk. Vad eleverna vill få ut av skolan och använda skolan till. Elevernas olika strategier för att hantera skolans anspråk handlar om hur de förhåller sig till och handlar i skolan. Eleverna är inte passiva och har mer eller mindre uttalade anspråk på skolan och är också själva en del i

de institutionella ordningarna. De försöker, på olika sätt och i olika grad, att göra skolan till sin egen, till en plats som blir uthärdlig eller till och med och rolig att vara på. I elevernas anspråk inryms också sådant som kan bidra med det som eleverna anser sig behöva i framtiden. Detta har främst uttryckts genom att de vill ha betyg som kan ge möjligheter till vidare studier och arbete. I studiens empiri är detta tydligt och betyg föregås av kontroll och bedömning av elever. Vid alla elevintervjuer och de flesta lärarintervjuer är också sociala relationer mellan olika aktörsgrupper uttryckta som viktiga. Detta har också varit framträdande under studiens observationer. Föregående kapitel hade fokus på elevernas handlingar med utgångspunkt i begreppen motstånd och anpassning i relation till skolans institutionella ordningar. I detta kapitel kommer anpassning och motstånd fördjupat att analyseras som en del i de olika anspråken som skolan och eleverna har på varandra.

Anspråken överensstämmer i olika grad mellan skolan som institution och eleverna som aktörer. För elevernas identitetsskapande framstår det som centralt om skolans och elevernas anspråk överensstämmer eller om diskrepanser dem emellan förekommer. Anspråk av ömsesidig karaktär och anspråk med diskrepanser analyseras i detta kapitel med olika variationer däremellan. De olika anspråken visas genom att några olika scener från vardagen på de olika programmen i skolan analyseras och att vi återvänder också till intervjuerna med elever och lärare.

Det ovan redovisade mötena, analyseras i detta kapitel alltså som att institutionen skolan och eleverna gör och har anspråk på varandra. I dessa anspråk blir skolan som institution och aktörers vardagliga handlingar sammanflätade, skapande och återskapande.

Överensstämmande anspråk

När det finns en överensstämmelse i anspråken mellan skolan som institution och eleverna som aktörer tonar bilden av en skola fram, där det är som det förväntas enligt den övergripande institutionella ordningen. I tidigare kapitel har skolans uttalade budskap om vad och hur elever ska göra för att vara gymnasieelever redovisats. Vidare har de sätt som skolan använder för att genomföra detta redovisats. Dessa sätt har i hög grad harmonierat med vad elever också vill ha ut av skolan.

Överensstämmelsen i anspråken är tydligast framträdande på TE och därför används i detta avsnitt exempel därifrån. Det är dock viktigt att understryka att ömsesidighet i anspråk finns på alla program. Även på TE finns, som tidigare redovisats, elever som gör visst motstånd mot vad de förväntas göra som elever. Med hjälp av situationen nedan, ska en analys av överensstämmande anspråk redovisas.

Anspråk på det som erbjuds och ges

I föregående kapitel har ett utdrag ur en intervju med elever i TE 1-2 redovisats som exempel på uttryck för anpassat motstånd. Senare i samma gruppintervju säger dock en elev, att det är bra att skolan inte ger dem något val huruvida de vill arbeta eller inte:

Erik: Alltså jag tror att det behövs, det här att de ska vara sådär ”kom igen nu” och ”vad roligt sådär”. Fast det är egentligen inte är det (skratt). Bara för att annars hade vi ju inte gjort någonting. Om man hade fått välja själv, ja då skulle man ju inte göra någonting. Ja, man måste ju jobba liksom (Intervju elever TE 1-2 071005).

Erik uttrycker en ömsesidighet i anspråken, mellan vad skolan vill att han ska göra och vad han själv tror att han behöver göra. Även om det är arbetsamt och inte roligt, så menar Erik att det skolan vill att han ska göra är något han kommer att behöva. Denna ömsesidighet är vanlig bland eleverna på TE och även under lektioner förekommer kommentarer som bekräftar ömsesidigheten. Karin säger exempelvis att det blir ”fint när man loggar” med räknedosan (Fältanteckningar 070914) och Erik uttrycker högt och glatt under en lektion: ”Det börjar släppa för mig nu” och syftade på att det började gå bra att räkna (Fältanteckningar 070831).

Som angetts tidigare finns på TE också en hög grad av överensstämmelse mellan den övergripande institutionella ordningen och vad som framträder i vardagen på programmet. Samtidigt uttrycker de flesta eleverna på TE 1-2 en lättnad över att det höga tempot som de upplevt under det första året senare minskat något. Detta visar att det finns en ömsesidighet i anspråk från både elever och skola. Skolan har anpassat och delvis förändrat tempot vilket eleverna menar är bra. En närmare beskrivning och analys av hur detta sker över tid ska göras i kapitel tio, men det har i detta kapitel tolkats som exempel på ömsesidighet i anspråk mellan skolan och eleverna. Eleverna har klarat det första året på TE och visat att de i alla fall delvis, är anpassade som elever på TE. Skolan har också bidragit med det eleverna efterfrågar.

I genomgången av forskning har jag, med några undantag, inte funnit något specifikt om just gymnasieskolans teknikprogram. Undantaget är exempelvis en kommentar i en rapport av kvantitativ forskning om gymnasieskolans sociala karta (Broady & Börjesson, 2005). Kommentaren från denna rapport är att teknikprogrammet inte länge rekryterar de elevgrupper som det tidigare naturvetenskapliga programmets tekniska gren gjorde. På det nya teknikprogrammet finns nu en hög andel pojkar av medelklassbakgrund. Trots denna ändrade rekrytering till teknikprogrammet, finns i empirin från min studie likheter med det Beach (1999, 1999a) redovisar i sin forskning från gymnasieskolan. Detta överensstämmer även med Nyströms (2007, 2007a) forskning från undervisning i naturvetenskapliga ämnen och matematik på gymnasiet. Beachs forskning har huvudsakligen genomfört på det naturvetenskapliga programmet och delvis på handelsprogrammet. I forskningen beskrivs skillnaderna mellan dessa program ur olika synvinklar och matematikens roll uppmärksammas särskilt. Eleverna på det naturvetenskapliga programmet får enligt Beach betala för sin status och framtida möjligheter genom anpassning till skolsystemet. Möjligen kan detta vara en infallsvinkel för att förstå den ömsesidighet i anspråk, som i min studie är framträdande på TE. Nyström (2007, 2007a) beskriver hur naturvetenskapens höga status skapas och återskapas i undervisningen och Bartholdsson (2007) skriver om hur önskvärda normaltillstånd i skolan vilar på "ett balanserat beroendeförhållande" (s. 202) mellan lärare och elever. Detta kan också vara ett sätt, att förstå den beskrivna ömsesidigheten i föreliggande studie. Bartholdsson menar också att elever, som den underordnade grupp de är, förväntas uttrycka att det är roligt i skolan. Detta överensstämmer väl med vad som framkommer i observationer och intervjuer på TE i denna studie. Bartholdsson betonar att det hon funnit som förhärskande i sin studie, är strävan efter konsensus och samsyn. Jag skulle, utifrån resultatet i denna studie, vilja benämna konsensus och samsyn som ömsesidighet i anspråk. Denna ömsesidighet förutsätter anpassning främst från eleverna men också, till viss del från skolan som institution.

Diskrepanser i anspråk

På en övergripande skolnivå och för många elever är anspråken alltså ömsesidiga. Strukturer och aktörernas vardagliga handlingar skapas och återskapas ömsesidigt i vardagen på skolan. Så är det dock inte alltid, då det förekommer diskrepanser i anspråk mellan Vikaskolan som institution och dess elever. På skolan finns en uttryckt samstämmighet om vad och hur elever ska

göra. Som redovisats tidigare får denna mer eller mindre starkt genomslag i vardagen på de olika programmen, den övergripande institutionella ordningen förändras i olika rum och kontexter. Diskrepanserna blir tydligast på OP och IV men framträder också på TE.

På OP framträder två olika former av diskrepanser vilka kan framstå som fullständigt motsatta uttryck. Det ena är ett anspråk på den övergripande institutionella ordningen från en elevgrupp och det andra är delvis en avvisning av den från en annan elevgrupp. På OP finns emellertid också elever som är nöjda med utbildningen då de ger uttryck för en ömsesidighet i anspråk. I kapitel elva återkommer jag till denna elevgrupp.

Anspråk på något mer

Som tidigare redovisats är en grupp kvinnliga elever på OP 1-2 kritiska mot delar av utbildningen. De frågar sig varför de inte har möjlighet att få lika höga betyg som elever på en del andra program och att de till exempel inte har likadana böcker i matematik. Motsvarande finns också påtalat under observationer och intervjuer med OP 2-3. Nedan redovisas elevernas beskrivningar av hur den institutionella ordningen är, men först också att de delvis avvisar den. Observationerna är från redovisningar av elevernas projektarbeten och från pauser mellan redovisningarna. Inledningsvis beskriver de hur elever ska vara och sedan att de på OP inte är sådana:

När jag sitter och väntar med eleverna pratar vi en del om skolan, deras framtid och vad det är jag gör egentligen. Jag frågar: "Vad är en elev?" och de säger att det är någon som ska lära sig, bli undervisad. När jag frågar: "Hur ska en elev vara?" skrattar flera elever och säger att man ska vilja lära sig och arbeta bra. Helst ska man sitta stilla och göra som lärarna säger, menar Kiara. "Passa tider och hålla i ordning på sina grejor och göra läxor för att få betyg". Eleverna säger att de på OP inte är sådana, de är inte som andra. De säger till exempel emot lärare och så.

Mot slutet av lektionen, när sista redovisningen av projektarbetet sker efterfrågar eleverna dock lärarnas bedömningar:

Under sista redovisningen av projektarbetena blir det mot slutet ganska tyst i salen. Då frågar den elev som varit respondent, Arina, plötsligt de tre lärare som finns med vid redovisningen: "Vad tycker lärarna då?"

Carina (en av lärarna) upprepar: "Vad tycker lärarna då?"

Arina: "Det känns som Idol. Går vi vidare?" Här blir det småskratt i rummet och någon elev säger: "Gå ut genom dörren"

Carina: ”Ni går vidare allihop” (Fältanteckningar 070502)

”Ni går vidare allihop” säger läraren till eleverna i den avslutande kommentaren om deras redovisning. Eleverna ger uttryck för att ha tolkat situationen som ett avsnitt ur *Idol*¹⁹. I denna observation och i flera andra situationer på OP framstår det som om karaktärsämneslärarna inte vill använda sig av den övergripande institutionella ordningens relativa tydlighet när det gäller bedömningar. Detta kan bidra till att både bedömningen och lärarnas agerande framstår som otydliga för eleverna på programmet. Möjligen kan detta förklaras med att bedömning inte överensstämmer med det eleverna på OP, enligt deras lärare på programmet, ska lära sig i karaktärsämneskurserna, nämligen ”helhetssyn på människor och empati” (Intervju lärare OP 070123). På OP framstår det som om en annan institution med andra ordningar vävs in i skolans ordningar och orsakar både svårigheter och möjligheter för eleverna och lärarna. Svårigheter visar sig när olika handlingsmönster och värderingar som inte överensstämmer mellan institutionerna, aktualiseras i skolvardagen. Möjligheter visar sig också, då eleverna ser ett värde i och får bekräftelse av det de är med om under sin APU. I observationen ovan framstår det som att eleverna i högre grad vill vara en del av den övergripande institutionella ordningen och få, det de menar, att en del andra elever får i denna. Elever i båda grupperna på OP efterfrågar en högre grad av tydlighet i och överensstämmelse med det som de tror att andra elever på skolan har och får, exempelvis traditionella prov och höga betyg. Den diskrepans som finns redovisad ovan är intressant att relatera till Skeggs (1999) studie, där också praktiken tillmättes stort värde och de unga kvinnorna uttryckte att de där var behövda av andra. En av de unga kvinnorna i Skeggs studie, säger följande om kurserna inne på skolan: ”Hela den här skiten är slöseri med tid, de måste tro att vi är dumma i huvet” (s. 107). Likheten med uttalanden från tidigare redovisade empiri i denna studie är slående. Trots kritiken av utbildningen, utvecklas kvinnorna ändå till det Skeggs benämner som ”omvårdande subjekt” (se t.ex. s. 91). I nästa kapitel redovisas hur detta sker över tid för eleverna i denna studie.

Anspråk på något annat

Det finns också uttryck för en annan diskrepans i anspråk på OP. De manliga eleverna vill ha ut mera av skolan än vad de erbjuds och vad som i regel ingår i skolans institutionella ordningar. I de tidigare redovisade utdragen från

¹⁹ Idol är en populär dokusåpa som sänts i TV. Efter olika framträdande avgör en jury vilka personer som går vidare i tävlingen.

gruppintervjun har de sagt att de vill ha lön från skolan under sin APU eftersom de menar att de som elever utför ett arbete. För dessa elever räcker det alltså inte med betygen och eventuella kunskaper, de vill också ha mer ekonomisk ersättning än studiebidrag. De menar även att de borde få möjlighet att få körkort under utbildningen, då denna möjlighet finns på exempelvis fordonsprogrammet. Det är intressant att ställa dessa elevers anspråk i relation till några intervjuade elever i TE 2-3, vilka är nöjda med sin situation i skolan. Under intervjun säger en elev:

Lars: Det är ju något att göra på dagarna, vi får mat på dagen och vi får till och med betalt för det. Det är egentligen ett toppenliv (skratt) (Intervju elever TE 2-3 070329).

Anspråken för eleverna på TE framstår återigen som ömsesidiga och anpassade i relation till vad skolan erbjuder dem. Eleverna ovan är nöjda med sin situation och de säger att de får vad de vill ha och behöver, även om det sägs med skratt. Vid intervjun med de manliga eleverna på OP, var de upprörda och irriterade över sin situation vilket delvis är i överensstämmelse med resultat från Willis (1977) och Hills (2001) forskning.

Anspråk på något som ännu inte finns

På IV framträder diskrepanserna i anspråken på ett delvis annat sätt än på övriga program. Eleverna på IV saknar något centralt, som eleverna på de nationella programmen redan har sedan tidigare. Vad de saknar är godkända betyg från grundskolan i något/några av ämnena svenska/svenska som andraspråk, matematik och engelska. Det finns på IV på så sätt också överensstämmelse i anspråken, då eleverna är väl medvetna om att de behöver G i dessa ämnen och det är på IV de kan få godkända betyg. Hultqvist (2001) har i sin studie beskrivit syftet med IV som kompensatoriskt, men ändå inrymt i skolans hierarkiska ordning:

Att enbart se det individuella programmet som en möjlighet att kompensera för bristande förkunskaper, vore att misskänna den makt som skolan har att definiera elever som framgångsrika – och mindre framgångsrika (Hultqvist, 2001, s. 187).

I observationen nedan konstaterar Robin på IV själv detta och han säger det, som svar på en fråga från skolhälsovården:

Skolsköterskan är på besök hos IV och presenterar sig. Hon ber sedan eleverna att fylla i en enkät om sin hälsa, som ska utgöra underlag för de kommande hälsosamtalen. Eleverna fyller i enkäterna och plötsligt säger Robin högt och med eftertryck, antagligen som svar på en fråga i enkäten: ”Det är väl klart att vi inte kommit in på önskat program om vi går här” (Fältanteckningar 061208).

Mina analyser visar att det på IV finns både en diskrepans och en ömsesidighet mellan det skolan erbjuder och eleverna vet att de behöver. Även om eleverna inledningsvis protesterar, så har de väldigt lite makt att åberopa, när det gäller vikten av att få godkända betyg. I observationen nedan är det återigen Jonna, som protesterar mot att räkna och göra prov:

Jonna gjorde en diagnos på kapitel ett i röda boken igår och läraren vill att hon nu ska göra provet. Alternativt kan provet göras imorgon då det är fredag, säger läraren. Då invänder Jonna och menar att de då ska spela spel istället. Läraren fortsätter att ”puffa på” Jonna och sätter sig med provet bredvid henne och visar och pekar på varje tal. ”Det här klarar du, det här klarar du och så vidare. Jonna: ”Jag kommer inte att klara det”. Jonna börjar dock räkna (sittande bredvid Anders, en annan elev) men efter en kort stund utbrister hon: ”Vad fan är det här då för jävla prov?” Läraren sätter sig bredvid henne igen och säger med eftertryck: ”Du har redan visat för mig att du kan” och förklarar vidare att hon sett det på diagnosen. Läraren fortsätter: ”Jag vet att du kan det” och säger att provet egentligen bara är en formell sak. Jonna kommer igång och räknar igen och läraren stryker henne över ryggen och säger ”perfekt” och ”lysande” om det Jonna räknar ut. Sedan säger hon tröstande när det börjar bli motigt igen för Jonna: ”Du är inte i form idag”. Jonna svarar snabbt: ”Jag är aldrig i form”. Läraren säger allvarligt till Jonna: ”Förstår du vad jag menar när jag säger att jag vet att du kan” (Fältanteckningar 070329).

I observationen framgår, utöver Jonnas protester, också hur läraren använder sig av den goda sociala relation som finns mellan henne och Jonna. Jonna visar och uttrycker ett tydligt motstånd mot det sätt som skolan anvisar för kunskapskontroll, nämligen prov. Däremot avvisar Jonna inte läraren som person, utan tar emot det stöd hon erbjuds och här är ömsesidigheten framträdande. Även läraren uttrycker både vid detta tillfälle och senare sina tvivel på nyttan med alla prov som eleverna ska genomföra:

Jag lämnar klassrummet för en inbokad intervju med TE 2-3, men pratar sedan med läraren matematik på IV. Hon berättar att det gick bra på provet för Jonna, de gick igenom det på rasten. Läraren säger också, att hon var väldigt tveksam till att Jonna skulle göra provet och ett tag var hon rädd att det inte skulle gå bra. (Fältanteckningar 070329).

Efter lektionen pratar jag med läraren och frågar om dessa elever ska göra grundskolans nationella prov. Läraren säger, att det behöver de inte, men däremot för de som räknar A-kursen, så ska det nationella provet i matte A göras. Hon menar att

eleverna som inte har betyg från grundskolan, inte ska behöva göra det nationella provet en gång till. De blir stressade och ska inte behöva misslyckas en gång till. Hon ger ett exempel från en tidigare IV-grupp där en elev konsekvent vägrade att göra prov och upprepade: ”Jag gör inte prov” trots att han enligt läraren kunde innehållet (Fältanteckningar 070419).

Ovan framträder diskrepanser i anspråk, mellan de sätt som skolan anger för kunskapskontroll i den övergripande institutionella ordningen och vad eleverna som aktörer vill. I observationer finns också liknande diskrepanser uttryckta av lärarna och i intervjun med lärarlaget på IV, återkommer detta vid några tillfällen. Dessa kritiska uttryck riktas mot gymnasieskolans struktur, innehåll och betydelse på en nationell nivå:

Olof: Det är svårt, som den är nu är den alldeles för fyrkantig, den passar en typ av, eventuellt två typer av människor. Resten passar inte på gymnasiet. Och ändå betyder det av någon anledning så pass mycket, när man väl ska söka jobb. Det känns lite fel (Intervju lärare IV 070125).

Skolans tolkningsföreträdare betonas också av Hultqvist (2001) som beskriver eleven på det individuella programmet som den svagare parten i denna process, vilket också framgår av Olofs uttalande ovan. Kritiken mot den övergripande institutionella ordningen finns på systemnivå också uttryckt av lärarlaget på OP. De säger, att det finns elever som skulle bli mycket bra som vårdare, men eleverna behöver godkända betygen för att få sin behörighet:

Carina: För vi har ju faktiskt haft elever som varit väldigt omotiverade till teoretiska ämnen, men de är vårdare ut i fingerstopparna och de blir så perfekta. Det är bara så de kommer genom utbildningen med godkänt, så de får behörigheten som gäller. Som man gärna skulle bli vårdad av (Intervju lärare OP 070123).

I den nuvarande gymnasieskolan, har kraven på både godkända betyg i vissa ämnen från grundskolan och i fler teoretiska ämnen i gymnasieskolan, bidragit till att elever får sådana svårigheter som syftas på ovan. Skeggs (1999) citerar i sin studie, en lärare som säger att på omvårdnadsutbildning får alla möjlighet att studera ”till och med elever med helt förfärliga skolbetyg får en chans” (s. 94). I svensk gymnasieutbildning får numera elever ”med förfärliga skolbetyg” stora svårigheter i skolsystemets olika in- och utgångar.

Såväl elever och lärare på IV och OP ger uttryck för diskrepanser mellan skolan som institution och elevernas situation. Dessa diskrepanser uttrycks främst när det handlar om bedömning och betyg. Dessa är tydligt kopplade till den makt

som skolan utövar över eleverna. Motsvarande uttryck för diskrepanser är ovanligare på TE då dessa elever i högre grad verkar kunna anpassa sig till skolsystemet.

Sammanfattande reflektioner – ömsesidighet och diskrepanser i anspråk

I detta kapitel har skolans institutionella ordningar och eleverna som aktörer i dessa beskrivits och fördjupat analyserats som skolans och eleverna anspråk på varandra. Detta kan förstås som exempel på *duality of structure* (Giddens, 1984). Det visar hur vardagliga handlingar bidrar till att skapa och återskapa skolan som system. De vardagliga handlingarna bidrar med både möjligheter och begränsningar för institutionellt identitetskapande vilket sträcker sig längre än till en social integration som endast sker i stunden. Beskrivning och analys av hur detta sker på programmen över tid redovisas mer fördjupat i nästa kapitel.

Anspråken kan vara överensstämmande då skolan som institution och elevernas önskemål framstår som väl anpassade till varandra och därmed ömsesidiga. Anspråken kan också skilja sig åt, vilket har beskrivits som diskrepanser i anspråk. När ömsesidighet råder, blir det som framträder i analysen betydligt mer en fråga om återskapande än om förändring av en efterfrågad elevidentitet. En traditionell skola blir i förlängningen då möjlig och den traditionella skolan utmanas också i låg grad. Det är elever på program där anpassningen är som störst, som uttrycker den största tillfredsställelsen med anpassningen. Det är också i högre grad dessa elever som får del av resurser som fördelas av skolan, genom till exempel högre betyg och icke ifrågasatta utbetalningar av studiemedel. Dessa elever anpassar sig oftast och motsvarar då den elevidentitet som beskrivs och efterfrågas i skolans övergripande institutionella ordning. Samtidigt som eleverna anpassar sig till skolan, anpassar sig också skolan i viss grad till eleverna. Det har exemplifierats genom att eleverna på TE lyckas minska det höga tempot i utbildningen till en nivå som de uppfattar som rimlig. Några av eleverna på IV strävar mot att anpassa sig i enlighet med det som gäller på det nationella program de börjat, men de uttrycker inte att skolan, i detta läge har anpassat sig till dem. Hur dessa processer sker över tid under elevernas utbildning ska närmare redovisas i kapitel tio.

De beskrivna diskrepanserna har främst redovisats genom exempel från OP och IV. I analysen med exempel från OP har två olika uttryck för diskrepanser lyfts

fram. Dels att elever beskriver en saknad av ömsesidighet, då skolan inte ger dem möjlighet att anpassa sig och bli de elever de förväntas vara. Dels att elever vill förändra den ordning som råder och ha ut annat av skolan än vad den erbjuder och i regel erbjuder elever. Båda elevgrupperna kan alltså sägas efterfråga en annan elevidentitet än den de erbjuds, men det är skilda identiteter de efterfrågar.

Eleverna på IV är i handling ständigt bundna till att först erhålla godkända betyg. I detta avseende kan de explicita regler som samhället formulerat i mycket låg grad utmanas. Först när de fått godkända betyg i de ämnen från grundskolan som efterfrågas, kan de omfattas av en elevidentitet som ”godkänd” vilket är en förutsättning för deras fortsatta existens som gymnasieelever på ett nationellt program. Som tidigare redovisats försöker några av eleverna på IV också anpassa sig till det som skolan efterfrågar.

När diskrepanser av de slag som ovan redovisats framträder, skulle enligt tidigare resonemang förändringar vara möjliga. Med stöd i den teoretiska förståelse som denna studie utgår från, skulle alltså de ovan redovisade diskrepanserna i anspråk kunna bidra till förändring av skolan som institution och som en del i ett samhällssystem. Det skulle dock fordra att eleverna som grupp och aktörer, och även lärarna, hade en större reell makt. Enligt Giddens (1984) skapas strukturer när regler och olika resurser relateras till varandra och resurser är mycket starkt relaterade till makt. Giddens menar att aktörer har makt, om de har möjlighet att handla annorlunda. Om strukturer och makt bara hade handlat om regler, menar jag att det varit möjligt för eleverna att under tiden i skolan handla annorlunda och utmana skolans institutionella ordningar. När regler kopplas till resurser som är så kraftfulla som studiemedel och betyg, blir det betydligt svårare för eleverna, att som grupp hålla kvar motståndet mot skolans övergripande institutionella ordning över tid. Ett sätt för eleverna blir då istället, möjligen att lämna skolan. Skolplikten gäller ju inte för gymnasiet, som en av studiens elever tidigare konstaterat. Samtidigt är gymnasieskolan numera, i praktiken, en obligatorisk skolform och att inte ha genomgått gymnasieskolan med godkända betyg bidrar inte till några positiva framtidsutsikter för eleverna (se t.ex. Lindblad, 2003). Eleverna är i hög grad inlåsta i ett system som ger dem föga möjligheter att agera på annat än att försöka anpassa sig.

De ovan redovisade anspråken leder elever vidare mot olika positioner för identitetsskapande. I nästkommande två kapitel ska undersökas, vilken betydelse

dessa anspråk har för positioneringsprocesser på olika program över i tid och utifrån elevernas kön, sociala bakgrund och etnicitet.

KAPITEL 10

POSITIONERINGSPROCESSER PÅ PROGRAMMEN

I detta kapitel ska beskrivning och analys fokuseras på programmens och de fem gruppernas, som analytiskt tolkas som olika rum, förändringar över tid. Kapitel elva innehåller sedan beskrivningar och analys som mer uttalat fokuserar på kön, social och etnisk bakgrund. I både detta och i nästa kapitel är syftet att mer specifikt redovisa positioneringsprocesser vid institutionellt identitetsskapande, vilket syftar på rörelsen mellan position och positionering. Giddens (1984) menar att sociala positioner är relationer som bidrar till identitet.

Detta kapitel innefattar också beskrivning och analys av särskilt stöd på de olika programmen. I studien betraktas uttagning till och genomförande av skolans särskilda stöd som en del i positioneringsprocesser som kan bidra till positioner för elevernas identitetsskapande. Utgångspunkten för detta resonemang är, som närmare redovisats i kapitel fyra, att det i hög grad är i skolmiljön som svårigheterna definieras (Emanuelsson & Persson, 2002; Emanuelsson, 2003) och det är huvudsakligen i skolmiljön elevernas eventuella tillkortakommanden kommer till uttryck. Funktionshinder relaterade till exempelvis rörelse, syn eller hörsel har jag inte alls noterat eller registrerat på de program som följts. Däremot nämns ibland diagnoser och sjukdomar som betydelsefulla för elevernas studiesituation vilket i hög grad varierat mellan programmen.

Dispositionen i kapitlet följer en modell där varje program först beskrivs och analyseras var för sig. Avslutningsvis diskuteras de olika positioneringsprocesserna i relation till varandra.

Positioneringsprocesser för de tre programmens elever

I detta avsnitt redovisas inledningsvis för året på IV och sedan för några elevers start på ett nationellt program. Efter det följer en redovisning av de båda grupper

som följts på OP och sedan för programtiden för OP som helhet. Avslutningsvis följer motsvarande redovisning för TE.

”Jag tyckte från början att jag sätter inte min fot här”

Fältanteckningar och intervjuer från IV innefattar för de allra flesta elever en upplevd förändring. Eleverna beskriver närmast unisont, hur de från början inte ville börja på IV, men också att de senare ändrade sig:

Robin: Men innan jag började här ville jag inte gå hit för jag ville inte gå IV. Men jag har ändrat mig.

Robin säger vidare i intervjun att han under året på IV insett:

Och så lär man sig ju att se de andra, att det finns andra ungdomar som också har problem. För ett ämne kan man ju vara skitbra i och i ett är det väldigt svårt (Intervju elever IV 070607).

Robin uttrycker här en position för sin och andra elevers identitet. Båda är förknippade med problem. Att vara elev på IV relateras till att det finns varierande problem och detta är en av Robins lärdomar. Eleverna beskriver också, hur de tror att andra på skolan tänker om dem vilket blir en av orsakerna till att först inte vilja gå på IV. Programmet beskrivs som ett program för särskilda elever:

Per: Slöfockar (skratt) nej, jag vet

Ludvig: Det är sådana som är dumma i huvudet som går där och sådant

Robin: Mm

Carl: Det är typ en fucklinje för sådana som (ohörbart) eller bråkstakar eller så

Robin: Ja, men det är många som anser att det är bara är de som bråkar som går på IV och sen skolkare (Intervju elever IV 070607).

Under det år som undervisningen på IV följdes, använde eleverna många gånger ord om sig själva och gruppen som ligger i linje med uttrycken i intervjun. Vid ett tillfälle säger en elev till mig under en lektion: ”Fröken det är ett riktigt dårhus här” (Fältanteckningar 060922). ”IV-barnen” är ett annat exempel på ett sådant uttryck och i följande situation kombineras det också med en, i min tolkning, ironiskt uttryckt möjlighet att få ett högt betyg:

Ludvig använder uttrycket ”lol” ofta och jag frågar vad det betyder. Han säger: ”Säg bara lol när du kommer in på lektion så får du MVG”. När jag efter lektionen är på väg till en annan klass, så säger jag (på sko) till Ludvig: ”Då säger jag lol när jag går in på lektion nu”. ”Bra”, svarar Ludvig och skrattar. ”Hälsa från IV-barnen” (Fältanteckningar 070524).

Situationen ovan är svårtolkad då uttrycket ”lol” brukar förklaras med ”laughing out loud” vilket används vid kommunikation på nätet. Menade Ludvig att eleverna på IV skrattar högt åt andra eller att andra elever skrattar högt åt dem på IV, eller finns det ytterligare tolkningar?

På IV nämns av eleverna själva ibland uttryck som kan relateras till funktionshinder och olika diagnoser:

Under en matematiklektion har några av eleverna fått i uppgift att arbeta med geometriska figurer. Figurerna ska klippas ut (mindre, trubbiga barnsaxar används) och sedan placeras in i olika modeller. Resten av gruppen arbetar vid detta tillfälle med förberedelse inför nationella prov. En elev arbetar tyst en stund och säger sedan: ”Här sitter vi små dampare och lugnar ner oss” och vid ytterligare ett tillfälle säger han något liknande (Fältanteckningar 070426).

I observationen ovan beskriver eleven sig själv och andra som ”små dampare” vilket ligger i linje med den avvikaridentitet som beskrivits i annan forskning inom området (Skolverket, 2006). När eleverna som förberett sig inför provet senare kom åter in i klassrummet, sa de till eleverna som arbetat med geometriska figurer att det var ”synd om er” som inte fick vara med på förberedelserna inför provet. Det framstår alltså här som något positivt att få göra prov, men inte att arbeta med geometriska figurer i klassrummet. I situationen ovan är det också intressant att elever, som är 16-17 år behöver använda barnsaxar som i regel kan återfinnas i verksamhet för yngre barn. Detta kan möjligen innebära en signal till eleverna om nivån på de uppgifter de arbetar med.

Motståndet under lektionerna, var i början av studien kompakt och högljutt från flera elever. Detta var speciellt utmärkande i ämnet matematik men förändrades delvis under året. Jonna säger i en gruppintervju mot slutet av året på IV följande, om just matematiken och läraren som undervisar där:

Jonna: Man har matteprov där Jenny säger att jag kan och jag säger att jag inte kan. Sen på proven så har jag G och VG och det går jättelätt. Om inte Jenny hade stöttat mig där, hade jag aldrig (Intervju elever IV 070607).

Ovanstående utveckling hos eleverna uttrycks även av lärarna och de beskriver också begynnande skolidentiteter:

Jenny: Sen kommer de nog att säga att det är vi som hamnar här, vi som inte har några betyg. Vi som inte klarade av skolan. Så kommer de säkert att säga. Att IV-programmet det är för oss som inte fattar något (...)

Olof: Jag tycker att jag har småhört från en del håll att det kanske inte var helt fel att gå ett år på IV ändå. Det är ju inte någon som har sagt det rakt ut, men jag tycker att det börjar smyga igenom på några (...)

Jenny: Det är många som blir lite skolelever som inte var det innan. Som ändå tycker, att om man pratar om identiteter, ska ha sådan här skolidentitet som har gått IV-programmet. Då är det en hög som blir, som sätter på sig den skolidentiteten på det här programmet

Olof: Ja, om man nu ska se det som en, nu är det klumpiga ord då, men pluggis på IV. Som inte klassades som en pluggis i nian. Så de får ju helt nya roller. Och en värsting i nian kanske är mer som en i gänget (Intervju lärarlag IV 070125).

Här ger lärarna uttryck både för hur de inledningsvis uppfattar elevernas inställning och sedan hur elevernas inställning förändras över tid. I intervjun beskrivs också hur eleverna alltmera antar vad som benämns som skolidentiteter. Detta framkommer också i elevintervjuerna. Björn säger att han lärt sig sådant som han behöver när han börjar på ”det riktiga programmet”:

MJ: Vad är det som gör att du har ändrat dig?

Björn: Ja, jag har kommit på att jag behöver verkligen den här hjälpen. Och det är väldigt bra nu, nu har jag mer hjälp när jag ska börja på det riktiga programmet

MJ: Så det är ok då, med att IV finns, nu när ni har gått här?

Björn: Ja

MJ: Mm, men så kände du inte från början?

Björn: Jag tyckte från början, att jag sätter inte min fot här (Intervju IV 070607).

Björn uttrycker tydligt hur han ändrat sig och nu uppfattar utbildningen som värdefull och användbar. Liknade resonemang och upplevelser finns också redovisade bland eleverna i Hugos (2007) och Hellbergs (2007) studier. Jag vill poängtera att de individuella program som ingått i studierna ovan sinsemellan är olika. De individuella program som studerats av Hugo och Hellberg har en annan uppläggning jämfört med det jag följt på Vikaskolan. Det finns i min studie emellertid också elever som inte upplever året på IV som utvecklande och bra. Här finns viss överensstämmelse med Hultqvists (2001) resultat, även om eleverna i föreliggande studie är betydligt mer positivt inställda till programmet

framförallt mot slutet av året. I tidigare avsnitt har redovisats hur Oskar protesterat mot sin situation under en matematiklektion och uttryckt kritik även mot skolsystemet som helhet. Oskar var också en av de elever som gick på IV trots godkända betyg och han slutförde heller inte året med undervisning i den grupp som följdes. Oskar avbröt följande år även det nationella program han påbörjat.

För de allra flesta elever som finns kvar i undervisningen sker dock en förändring under året. Eleverna försöker i allt högre grad att bli som den övergripande institutionella ordningen efterfrågar. Dessutom verkar eleverna också själva tycka att de behöver bli sådana, de börjar alltså anpassa sig till det den institutionella ordningen efterfrågar. Ur skolans synvinkel, sker dock inte alltid denna förändring i tillräckligt hög grad, vilket framgår i nästa avsnitt.

Delvis godkänd, anpassad och klar för ett nationellt program

Under observationer på IV, under den tid då det var ansökningstid var valet till ett nationellt gymnasieprogram mycket uppmärksammat av både elever och lärare. På skrivtavlor i klassrummen stod att läsa: ”2 feb ska det vara sökt”. En av lärarna frågade också, i samband med detta eleverna: ”Har alla sökt gymnasiet?” (Fältanteckningar 070207). Detta kan ses som en intressant och anmärkningsvärd fråga, då alla elever faktiskt redan var både inom och på gymnasiet.

Studiens uppläggning har inneburit, att alla de elever som följts under ett läsår på IV inte systematiskt kunnat följas under någon längre tid det påföljande läsåret. Tio elever har följts sporadiskt under inledningen av deras första tid på ett nationellt program. Dessa elever har jag samtalat med under raster och ett fåtal gånger gjort observationer hos under lektion. Tre av eleverna har också intervjuats och de uttryckte då en hög grad av anpassning till den övergripande institutionella ordningen. De sa att de på ett nationellt program, exempelvis tog ansvar för sina studier i mycket högre grad än vad de behövt göra under året på IV.

Både elever och lärare beskriver värdet av året på IV som stort. I datamaterialet framstår det som att syftet med IV, att få godkända betyg i de grundskoleämnen som efterfrågas, för några elever uppfylls. Dessa elever studerar sedan vidare på ett nationellt program. Enligt nationell statistik är detta en förhållandevis liten

grupp och få lämna ett nationellt gymnasieprogram med godkända betyg (se t.ex. Skolverket, 2008; Svensson, 2008). I studien ifrågasätter också några lärare på de nationella programmen värdet av IV. De menar att eleverna fått så mycket hjälp under året på IV att de sedan inte klarar studierna på ett nationellt program:

När jag väntar på att en klass ska börja sin lektion, pratar jag med en av lärarna som nu har ansvar för årskurs ett. Jag säger att jag vet att det är flera elever från IV som börjat på detta program och läraren säger att det finns några bekymmer med detta. Eleverna är vana vid att alltid ha stöd av en lärare, alltså vana vid smågrupper. (Fältanteckningar 071015).

Läraren ovan hänvisar, utifrån sina erfarenheter, till att det finns både sociala och kunskapsmässiga skäl till att de tidigare IV-elevernars fortsatta skolgång kan bli problematisk. På IV uttrycker också lärarna, i linje med detta, att elever som gått på IV inte är välkomna till alla program och till alla lärare på Vikaskolan. Som lärare på IV behöver man, enligt lärarna på IV, tycka om elever som de benämner som ”speciella elever”. Liknande uttalanden görs, enligt andra studier, frekvent av personal på det individuella programmet (se t.ex. Skolverket, 2000):

MJ: Hur är det att vara lärare på IV då?

Lisbet: Skitkul (skratt)

Jenny: Det är jättebra, det är jätteroligt. Nu pratar jag då om sådana här elever, och nu sätter jag dem i ett fack, men det är ju ändå mycket speciella elever. Och jag tycker ju om sådana elever (...)

Lisbet: Tycker om alla det gör jag också. Men här är det något speciellt. För att vara lärare här, så måste man tycka om den här sortens elever. Annars är det kört (Intervju lärare IV 070125).

Ovanstående positiva uttryck om elever och arbetet på IV kan också sättas i relation till den övergripande institutionella ordningen. I denna ordning är, utifrån denna studies empiri, inte elever på det sätt som eleverna på IV beskrivs vara på. Att eleverna på IV sedan inte, av alla lärare anses klara av ett nationellt program, kan tolkas som att den efterfrågade anpassningen av eleverna till ett nationellt program inte är genomförd och uppfyllt. Denna brist på anpassning sker, trots att några elever fick de G de behövde. En del av de tidigare IV-eleverna är fortfarande inte som gymnasieelever ska vara, enligt skolans övergripande institutionella ordning.

Gymnasieskolans individuella program kan förstås som en fortsättning av grundskolans olika stödinsatser och en lång tradition av det som ofta förknippas

med specialpedagogisk verksamhet. På det individuella programmet är detta delvis i en annan form än i grundskolan. Många gånger är det särskilda stödet i gymnasieskolan, enligt min tidigare yrkeserfarenhet, i än mer segregerade former än vad det är i grundskolan. När det gäller resultat från några studier, kan det vara av intresse att notera att elever som erhållit frekvent specialpedagogiskt stöd i grundskolan, i hög grad fortsätter sina studier på det individuella programmet (Emanuelsson & Persson, 2002; Emanuelsson, 2003). Enligt forskarna ovan, kan detta beskrivas som en alternativ skolkarriär som kan förstås i relation till den aktuella skolmiljön. Detta problematiseras också i en annan studie (Skolverket, 2006) vars resultat visar att elever med funktionshinder i hög grad återfinns på det individuella programmet eller på gymnasieskolans yrkesförberedande program. I studien redovisas också resultat som överensstämmer med resultatet från min studie då de flesta elever försöker att anpassa sig till skolan. Att vara elev, innebär enligt både denna studie och tidigare forskning från andra skolformer (se t.ex. Assarsson & Sipos Zackrisson, 2005; Bartholdsson, 2007; Dovemark, 2004; Granath, 2008; Söderström, 2006) följaktligen krav på att utveckla en förmåga till anpassning i skolan. Eleverna på IV får uppenbarligen svårigheter med detta.

”Hur stavas lavemang?”

Eleverna i OP 1-2 har under studien följts under hela första året på gymnasiet och nästan hela den tredje terminen under det andra läsåret. Jag har också träffat eleverna i mitten av deras fjärde och i slutet av deras sjätte termin för att samtala om studiens preliminära resultat.

För eleverna startar och fortgår en positioneringsprocess, där gruppen under terminerna blir allt mera inriktade mot en verksamhet som finns utanför skolan (jfr Skeggs, 1999). Elevernas positioneringsprocesser inriktas mot verksamheter som berör vård och omsorg. Fortfarande finns under de inledande terminerna ändå starka förankringar kvar till skolans övergripande institutionella ordning och innebörden i att vara elev. Som elev på OP, ska de till exempel inte bara kunna ge ett lavemang på ett korrekt sätt, de ska också kunna stava till det, vilket framgår av elevernas samtal i observationen nedan. I denna observation belyses också de vitt skilda erfarenheter eleverna får under sin APU:

Eleverna uttrycker att de haft det bra och lärt sig mycket under sin APU. Ingrid har dock haft en handledare som hon tycker ställt för höga krav. Elin har varit med om dödsfall och andra har upplevt ”snuskiga miljöer”, de har gett lavemang, blivit ”klappade i baken” och fått sexuella inviter av vårdtagare. Lisa säger: ”Jag trodde inte

gamlingarna skulle vara så pigga, jag trodde de skulle vara mer... döende". Kalle säger: "Att det är svårt att inte vara i vägen och samtidigt göra något". Sedan ska eleverna skriva ner ett minne från sin APU på en lapp och på lappen ska det stå namn och datum. En diskussion om vad de ska och kan skriva uppstår och Lukas säger: "Hur stavas lavemang... stavas det lavemang?" En diskussion om stavningen sker mellan några elever och Lukas säger: "Ok, jag är inte så bra på att stava" (Fältanteckningar 071211).

Som framgår av situationen ovan, har elevernas upplevelser under sin APU-period varit rika och skiftande. När de sedan ska beskriva detta i skolan får Lukas problem med stavning och konstaterar då själv ett tillkorta- kommande. Det som gäller i skolans verksamhet polariseras delvis i relation till vård- och omsorgsverksamheten, vilket också framgår under observationerna i de olika kurserna. De kurser som är av kärnämneskaraktär blir alltmer perifera för eleverna, men de är ändå i stort behov av betygen i dessa ämnen. Några elever uttrycker också, som tidigare redovisats, frustration och kritik mot skolans och lärarnas betygsättning av dem, som elever på OP. Eleverna menar att betygsättningen är orättvis. Polariseringen mellan kurser i kärn- och karaktärsämnen ökar under terminerna men skolans övergripande institutionella ordning har ändå genomslag också i kurser av karaktärsämneskaraktär. Några av eleverna uttrycker exempelvis att det vid betygsättning i karaktärsämnen, bara är inlämningsuppgifterna som räknas. Det finns här delvis olika uppfattningar mellan eleverna i gruppen och det finns också skillnader mellan hur eleverna uppfattar bedömning i olika ämnen. En grupp elever i OP 1-2 menar att de som elever i OP inte omfattas av de krav och förväntningar som de tror att andra elever på skolan gör. Gruppen nedan menar att det de gör under sin APU inte heller i karaktärsämnena har betydelse för höga betyg:

Ingrid: Ja och grejen är när vi är på praktik. De som bara sitter ner på praktiken och inte gör någonting och gör uppgifterna jättebra och får MVG. En annan som har kämpat på praktiken och gjort det man ska och gjort uppgifterna lite sådär så får man bara G eller VG

MJ: Mm

Ingrid: Det lite fel, då går det bara på det man skriver

MJ: Det man lämnar in?

Fia: Ja, det är jag jättebesviken på jag trodde verkligen det skulle ha stor betydelse för det, ja för det man gör

Ingrid: Ja, för man kan skita i praktiken annars

Fia: För vi alla, vi har fått jättebra beröm från våra handledare att vi var jätteduktiga och allt sådant där. Men sen så lämnar man in uppgifterna och jaha ok.

MJ: För det är det man skriver som räknas i sista änden då?

Fia: Ja, det känns som att det inte påverkar någonting det som man gjort. Ibland funderar man nästan på att sitta på en stol och engagera sig i uppgifterna och få MVG och så ska det ju inte vara

Ingrid: Nej, då har man inte lärt sig någonting av praktiken i alla fall (...)

MJ: Nej, är praktiken viktig på omvårdnadsprogrammet?

Ingrid: Ja mycket, för att det är sådana saker som man inte kan lära sig i boken och göra och sen vet man hur man ska göra det också (Intervju elever OP 1-2 071022).

Trots att vissa elever även i karaktärsämneskurserna uttrycker missnöje över betygsättningen är de allra flesta mycket nöjda och positiva till den erfarenhet de får under sin APU vilket tydliggörs i intervjun. Den sociala kontakten med vård- och omsorgstagare och personal betonas mycket och ofta av eleverna. Efter den första perioden vill Mira återvända till sin APU-plats under sommaren, även om hon inte kan få något betalt arbete:

I samtal med två andra elever, Mira och Johanna, berättar de med stort engagemang om hur väl de har trivts på sina APU-platser. Mira säger: "Det kändes inte som en praktikplats det kändes som ett jobb". De säger att de var omtyckta och behövda av både personal och vårdtagare. Mira säger att hon ska åka dit i sommar även om hon inte får något jobb (Fältanteckningar 070326).

Miras eventuella avsaknad av ekonomisk ersättning, blir också intressant att relatera till Skeggs (1999) forskning. Skeggs menar att vårdutbildningen blir starkt kopplad till oavlönat arbete, ett arbete som i hög grad utförs av kvinnor inom hemmets ramar.

Erfarenheten och glädjen i kontakten med vård- och omsorgstagarna verkar ha gjort starka och huvudsakligen positiva intryck på eleverna. Efter den andra APU-perioden uttrycker Lukas detta inne på skolan. Han beskriver att han inte hunnit med de inlämningsuppgifter han borde ha gjort, eftersom han har arbetat:

Lukas säger: "Vi hade 10 matningar av 14, så jag hann inte göra så många uppgifter". Lukas berättar också att han hade svårt att sova på natten när han jobbat kväll. Av oro för att han glömt göra något på praktikplatsen (Fältanteckningar 070328).

Ett perspektivskifte verkar delvis ha skett från att vara elev, till att vara personal. Skolan har fått träda i bakgrunden för den mera praktiskt inriktade vård- och omsorgsverksamheten. Eller som Kalle säger när eleverna i OP 1-2 planerar hur de ska göra för att samla in pengar till skolresan: "Jag kan baka, för jag gör aldrig läxorna" (Fältanteckningar 071026).

Under dessa terminer sker också positioneringar inom gruppen och några av dessa grupperingar kommer att beskrivas i kapitel elva, som bland annat har speciellt fokus på kön. Nedan kommer jag att fokusera på en liten elevgrupps positionering.

Två elever, Stina och Emma, placerar sig alltid längst ner i klassrummet. De blir under lektioner relativt ofta tilltalade av lärarna med ”ni på sista raden”. Det är också Stina och Emma som får de flesta tillsägelsena av lärarna under lektioner, även om det sällan blir öppna konflikter. Ofta gäller tillsägelsena att de ska lyssna eller att de har (för) mycket frånvaro. En lärare säger till en av eleverna: ”Du kan inte komma och gå som du vill” (Fältanteckningar 071022). Under en matematiklektion reser sig dock Emma och Stina upp och lämnar klassrummet i protest under pågående undervisning:

Under lektionen uppstår en öppen konflikt mellan läraren och två elever (de elever som tillhör nedre raden). De antecknar inget och läraren undrar varför. En av eleverna tar då fram ett block och den andra eleven lånar ett papper att skriva på. Läraren säger att de ”ska skämmas” men en av eleverna säger lågt, ”att det gör jag inte”. Efter några minuter lämnar eleverna salen (Fältanteckningar 070328).

En av eleverna ovan, Stina, säger i nedanstående samtal med mig att hon trivs på programmet och tycker att det är bra. Detta håller också Maja, en elev som ibland sitter med Emma och Stina med om:

Eleverna är i stort nöjda med sin utbildning, men Stina säger att det var bättre i grundskolan och tar ett exempel med en mattelärare som hon tidigare haft. Denna lärare har nu erbjudit sig att hjälpa henne med matte efter skolan. Stina säger: ”Så skulle de aldrig göra här”. De säger vidare att det är en bra linje och att det är olika för olika lärare, ”de har olika regler”, enligt Maja. Stina säger att lärarna har ”höga förväntningar och tålmod” (Fältanteckningar 071026).

Det är intressant att Stina, som får många tillsägelser, ändå uttalar att hon är nöjd med sin utbildning. Dessutom är det tänkvärt att den tidigare personliga kontakten med en matematiklärare, fortfarande är ett möjligt stöd för henne. Detta alternativ verkar vara det Stina själv föredrar, trots Vikaskolans olika insatser med stöd i matematik. Henriksson (2004) betonar i sin forskning betydelsen av relationer i skolan. Eleverna i hennes studie uttryckte att det var deras beteende och inte deras kognitiva svårigheter som skolan uppmärksammat. Stina verkar acceptera viss kritik men avvisa annan, vilket möjligen kan höra ihop med den relation hon har till lärarna. Vikten av förstående lärare i samband med

skolsvårigheter beskrivs också av eleverna i den tidigare nämnda studien av Skolverket (2006).

Under studien var det, för de program som följdes, främst eleverna på OP som fick stöd, enskilt eller i mindre grupper, hos specialpedagogerna och då mestadels i matematik och engelska. I vissa kärnämnen har en del elever all sin undervisning hos en av specialpedagogerna. De samarbetar då med läraren i respektive ämne liksom med mentorn. Observationerna nedan är från en lektion i matematik och här framgår att elever ska gå ifrån för stöd hos specialpedagogen:

Inledningsvis säger läraren att två elever, Maina och Ina, ska gå till specialpedagogen. De som ”släpar” på en del tal ska vara hos specialpedagogen: ”Gå upp till Gun (specialpedagogen) och bestäm tider”. Då går de två eleverna det gäller och de syns inte till mera denna lektion. (...) Klockan 8. 15 knackar det på dörren och en mentor kommer in och säger lite lågt: ” Jag undrar bara om det finns några förrymda elever härinne (småskrattar)... Gun ringde” (Fältanteckningar 070828).

Läraren i matematik menar dock att det är en bra lösning när några elever går ifrån matematiken och går till specialpedagogen. I en intervju säger läraren att hon annars inte hinner med att hjälpa alla elever (Intervju lärare OP 070530). Om alla elever verkligen får stöd hos specialpedagogen, kan med illustration av situationen ovan, emellertid vara tveksamt. Några elever på OP som tidigare gått på IV, läser också i något fall engelska och matematik för lärarna på IV. De har alltså kvar stödet från lärarna på IV trots att de börjat ett nationellt program. I matematikundervisningen för OP 1-2 deltog få elever på lektioner som var avsedda för gruppen som helhet. Oftast var det omkring tio elever närvarande på de lektioner jag observerade. Trots detta menar läraren att hon har svårt att hinna hjälpa alla elever.

På OP är det vanligt med kommentarer om att eleverna har diagnoser och sjukdomsrelaterade tillstånd. Dessa anses, av både lärare och elever kunna bidra till svårigheter i studierna. Fyra av eleverna på OP berättade för mig om mer varaktiga sjukdomsrelaterade tillstånd, som bidrog till att de ibland hade besvärligt att följa med i undervisningen. En elev nämnde exempelvis om en genomgången utredning med ett test, som visade på speciella behov vid inlärningsituationer. Det stora antalet elever med olika diagnoser nämns också av en av de undervisande lärarna på programmet. En lärare menar att programmet, enligt hennes erfarenheter, verkar locka till sig elever som har egna erfarenheter av bristande hälsa. Detta är också intressant att relatera till det

tidigare redovisade uttalandet från karaktärsämneslärarna, om att de som lärare på OP är ”vårdande” i jämförelser med andra lärare. Om så är fallet kan det ha betydelse för elevidentiteten. En del elever ska inte bara bli vårdare – de har också erfarenheter från och behov av egen vård.

Som helhet utmärks positioneringsprocessen för OP 1-2 av att eleverna, alltmera närmar sig en position som personal inom vård och omsorg. Fortfarande finns skolans övergripande institutionella ordning som aktuell och eftersträvansvärd hos några elever, medan en mer avvisande hållning märks bland andra.

”Det är löning på torsdag den tjugofemte”

Eleverna i OP 2-3 har under studien följts från slutet av den fjärde terminen i årskurs två och sedan under hela det avslutande tredje gymnasieåret. Den positioneringsprocess mot en identitet som vårdpersonal, som påbörjats hos OP 1-2, är i en avslutande fas för denna elevgrupp. För OP 2-3 har inte bara identiteten som vårdpersonal påbörjats, den framstår som relativt avslutad.

Kommentarer om arbetskamrater, datum för deklarationens inlämning och löneutbetalningar är frekvent förekommande bland eleverna i gruppen och visar på deras aktivitet i arbetslivet. ”Det är löning på torsdag den tjugofemte” (Fältanteckningar 070122) är exempelvis en kommentar från en av eleverna i gruppen när hon tittade i sin kalender. Jag har inte hört liknande kommentarer i någon annan av studiens grupper. Vid ett annat tillfälle är eleverna mycket upprörda över att de är schemalagda på fredagar, vilket innebär att de inte kan arbeta som de planerat att göra:

Går vidare ner till OP och i korridoren sitter treorna och jag sätter mig på golvet hos dem. Det är oklart när lektionen ska börja. Några elever är upprörda över schemaändringarna som innebär att de inte kan arbeta på fredagar (fredagar var på tidigare schemaversion tomt). De pratar dock med de karaktärsämneslärare som finns i närheten. Schemat verkar gå att lösa och eleverna blir märkbart nöjda över att de fortsatt kan arbeta på fredagar (Fältanteckningar 060906).

I observationen ovan lyckas gruppen genom att sluta sig samman, att påverka schemat så det blir på det sätt som för tillfället gynnar dem. OP 2-3 var den grupp i studien som oftast kunde genomföra sina önskningar, genom att sluta sig samman i grupp och diskutera med lärare. Enligt Öhrn (1998, 2001) är detta en strategi som är vanlig just bland flickor i skolan (jfr också Griffin, 1985; Mac an Ghail, 1988). Lärarna på OP var i min studie i regel mycket tillmötesgående och

försökte att hjälpa till och lösa situationer som elever ville förändra. Det handlade oftast om att eleverna ville förändra praktiska saker som att de exempelvis ville ha en viss sorts bekväma stolar i klassrummet eller flytta lektionstider. Detta kan jämföras med Kamperins (2005, 2005a) exempel från grundskolans senare år, där eleverna försöker att förändra sådant som berörde just schemat.

Polariseringen mellan Vikaskolans övergripande ordning och OP 2-3 har ökat ytterligare i jämförelse med OP 1-2. I denna elevgrupp hörs ofta under kärnämneskursen i svenska, att de inte kan eller inte förstår. Eleverna ifrågasätter också nyttan med det de ska göra (jfr Skeggs 1999):

Uppgiften för dagens lektion tas upp och det handlar om Upplysningen med frågor om Candide. Imorgon ska klassen ha förhör och nästa vecka salsskrivning på detta ämnesområde. Flera elever har svårt att förstå vad de ska göra och läraren går runt och förklarar både frågornas form och dess innehåll. Några kommentarer från eleverna till läraren är: "Kan du ge mig svaret på alla frågor?". "Ska man skriva vad man själv tycker?". "Jag kommer inte att fatta någonting... jag fattar redan ingenting". En elev ifrågasätter nyttan med detta ämne för dem och menar att det är för svår svenska, de har inte någon nytta av detta i sina kommande arbeten. Läraren motiverar och förklarar varför de ska kunna detta: De kan exempelvis möta patienter som vill prata om litteratur och att det berör människosyn. När läraren påtalar att det är för rörigt och högljutt i klassrummet säger en elev: "Har du inte lärt dig än... att vi inte kan vara tysta" (Fältanteckningar 060906).

Återigen finns uttryck för en elevidentitet som handlar om att inte förstå. Motsvarande uttryck och ifrågasättande förekommer ytterst sällan inom kurser i karaktärsämnena. Då är förhållandet det motsatta, nämligen att de som elever redan vet och kan det de ska göra under lektioner:

Eleverna ska köra rullstol och en elev ifrågasätter i inledningen till lektionen varför de ska göra det nu – i trean! Hon menar att det kan de redan (Fältanteckningar 061218).

Under observationer av och intervjuer med OP 2-3 finns det alltså en allt tydligare polarisering mellan vårdpersonal och elev. Kanske kan detta också förklara den kritik som några av eleverna i OP 2-3 uttrycker mot skolan – de tror att de hade lärt sig mera på ett annat program. De verkar inte själva värdera den kunskap de utvecklar på OP som viktig. Elina säger, som svar på min fråga om vilket program hon skulle välja om hon fick börja om gymnasiet:

Elina: Då skulle jag förmodligen valt samhäll

MJ: Ok, det känner du?

Elina: Ja det känner jag. För du vet om jag skulle gått samhäll, skulle jag också tror jag, kunnat bli något inom vården, men kanske inte haft de här omvårdnadskurserna. Men det kan man bara läsa på Komvux. Jag skulle ha lärt mig mer tror jag (Intervju elev OP 2-3 070322).

Även om Elina och en del andra elever på OP i andra sammanhang, uttrycker att de har lärt sig mycket under utbildningen, är deras bedömning att de skulle ha lärt sig mer på ett annat program. De situationer när eleverna menar att de lärt sig mycket är ofta relaterade till APU (jfr Skeggs, 1999).

Som tidigare redovisats finns på skolan inlagda schemapositioner med stöd i matematik. För elever som inte blivit godkända i Matematik B, erbjöd skolan undervisning där elever kunde repetera delar av kursen. Några elever i OP 2-3 ville och behövde göra detta, men de kunde inte den tid som erbjöds. Skälet var att de – arbetade:

Ytterligare information från läraren om att det finns Matematik B på måndagar och tisdagar. ”För er som behöver betyg i matte B”. Tiden är efter skoltid, tjugo i fyra. En elev undrar över om det bara är övningar inför provet. Några elever säger, att de inte kan den tiden för att de arbetar (Fältanteckningar 070319).

Stödet som skolan erbjuder eleverna, kommer här i konkret konflikt med det arbete som eleverna förbereds för under utbildningen och uppenbarligen redan utövar. Genomgående erbjuds av Vikaskolan olika insatser för att eleverna i gruppen skulle klara godkända betyg i kurser. Inom karaktärsämnen i OP 2-3 försökte lärare och elever ofta tillsammans hitta olika lösningar – ofta inom den ordinarie undervisningens ram.

En elev som är vårdpersonal

Vardagen på OP har följts under alla terminer av utbildningen, från första dagens upprop till den avslutande examensdagen. För eleverna på programmet sker en positioneringsprocess där de i allt högre grad utvecklar en identitet som personal inom vård och omsorg. Detta är också en del av målet med programmet och får anses som en väl genomförd och lyckad process. Det finns dock en annan sida av detta. Att bli personal inom vård och omsorg framstår ibland som svårt att kombinera med skolans övergripande institutionella ordning för hur elever ska vara och bli. Eleverna på programmet beskriver att de möter en delvis nedvärderande attityd på skolan. Både elever och lärare på OP nämner uttryck som de hört om programmets elever. Ett frekvent förekommande ord är ”bajstorkarna” (Intervju lärare OP 070123; Intervju elever OP 1-2 071022).

Några elever på OP, uppfattar detta uttryck negativt och nedvärderande och de tror också att det bidrar till att programmet inte är populärt. De manliga eleverna i OP 1-2 skrattar dock bara åt detta uttryck och Adam säger: ”Ja, bygg hamrar ju bara och (skratt) och fordon bygger bara epatraktorer”. Adam säger senare i intervjun att sådant bara är fördomar (Intervju elever OP 1-2 071025). Det framstår alltså som att de manliga eleverna på programmet förhåller sig på ett annat sätt till det som flertalet kvinnliga elever uppfattar som en nedvärdering.

Eleverna på programmet säger själva ganska ofta att de inte förstår. Som tidigare redovisats, frågar sig också några elever, huruvida andra tror att de är ”korkade”. Dessa kommentarer hör dock ofta samman med undervisning i kärnämnen där i denna studie matematik och svenska följts. I dessa ämnen liksom i engelska förekommer också stöd till eleverna, vilket huvudsakligen görs utanför programmet undervisning genom individuellt stöd. I ämnen som berör elevernas yrkesinriktning förekommer, enligt studiens empiri, inget stöd på det sätt som ges inom kärnämnen. Detta är intressant och hos mig väcker det frågor om positioner för elevidentitet och vad det är som framträder som viktigt på Vikaskolan. Inom kärnämnen verkar det som att eleverna är i en position, där de ibland behöver stöd och uppfattar att de har svårt att förstå. Inom karaktärsämnen är inte situationen den samma. Det eleverna kan och förstår, den kunskap de utvecklar inom sina karaktärsämnen får dock föga genomslag i verksamheten på Vikaskolan som något med högt värde. Ibland framstår det också som att eleverna själva tvivlar på sin egen kunskap och vikten av det de lär sig på programmet. Positionen för elevidentiteten byggs för dessa elever på en bräcklig grund.

Lärarna på programmet försöker att aktivt utmana och påverka situationen för eleverna på programmet. Öka elevernas framtidsmöjligheter, kunskapen om OP och som jag uppfattade det, också höja elevernas status på Vikaskolan. Eleverna i OP 2-3, har exempelvis getts möjlighet att studera ett mindre antal poäng på en närliggande högskola. Några elever i gruppen slutförde också kursen och erhöll därmed högskolepoäng i ett omvårdnadsrelaterat ämne som de läste inom ramen för sin utbildning på Vikaskolan. Däremot var detta inte något som lyftes fram i skolans reklam och marknadsförning av programmet. Ett annat exempel är att lärarna i samband med skolavslutningen arrangerat så att eleverna på OP fick motta stipendier i kyrkan:

De tre eleverna från OP 2-3 är synligt rörda och glada, tårarna rinner nerför deras välsminkade kinder. Vid ett senare tillfälle under avslutningsdagen (vid

mösspåtagningen i aulan) kommenterar jag detta till en av lärarna på programmet. Läraren säger att det är de som lärare, som bett om att även denna stipendieutdelning ska ske i kyrkan. De tycker att det var viktigt för OP (Fältanteckningar 070615).

Här framträder alltså något som jag tolkar som ett direkt försök av lärarna att förändra elevernas position på skolan. Lärarna försöker att ge eleverna möjlighet att få plats och bli synliga i ett sammanhang som är högt värderat på Vikaskolan. Denna situation, den traditionella avslutningen, utspelas också inför en stor del av skolans elever och personal. Eleverna i OP 2-3 ingick vid detta avslutande tillfälle under en stund i den övergripande institutionella ordningen.

”Kan vi inte få se en film om verb?”

Eleverna i TE 1-2 har i studien följts under hela första året på gymnasiet och nästan hela tredje terminen under det andra läsåret. Jag har också träffat eleverna i slutet av deras fjärde och sjätte termin för att samtala om studiens preliminära resultat.

Positioneringsprocessen för eleverna i TE 1-2 understöds av ett intensivt arbete från lärarna på programmet (jfr Gordon et al., 1999) där föräldramöten och flera föräldrasamtal ingår. Strävan är, som jag tolkar det, att eleverna i gruppen ska motsvara den elev som finns i skolans övergripande institutionella ordning och specifikt det som är utmärkande på TE. Elever på TE ska arbeta hårt, tänka själva och visa god kunskapsprogression, särskilt i matematik men också i datarelaterade ämnen och naturvetenskap. Inledningsvis anser varken lärarna eller eleverna själva att TE 1-2 som grupp uppfyller dessa krav. Lärarna beskriver eleverna som glada och trevliga, men menar att de arbetar för lite med skolarbetet. Eleverna säger själva att de förväntas bli ”stud”, men att de inte studerar särskilt frekvent. I utdraget nedan beskriver eleverna själva hur de borde vara:

MJ: Du sa stud, vad är en stud, vad lägger ni i som tonåring?

Tomas: En plugghäst, det är ett nytt ord för plugghäst

MJ: Ja (skratt), jo jag förstår det, på min tid sa man plugghäst. Ja en som alltid läser

Karin: Typ får MVG i allt (...)

MJ: Mm, så skolan vill att ni ska bli stud och hur gör skolan då, för att ni ska bli stud?

Anders: Göra mycket läxor

MJ: Vad är det mer?

Tomas: Högt tempo var det (Intervju elever TE 1-2 071005).

I en av skoltidningarna finns en skämtsam beskrivning av olika livsstilar. Där beskrivs och definieras en plugghäst som en speciell art inom det mänskliga släktet. En plugghäst påstås också spendera mer än hälften av sin vakna tid med att arbeta med läxor, för att se till att de ligger så långt före resten av klassen som möjligt. De elever som är plugghästar beskrivs också att "sitta och dregla" över nyutgåvan av Nationalencyklopedins uppslagsverk" (Dokument: Skoltidning). Eleverna i intervjun ovan beskriver dock att de inte riktigt blir på det sätt som skolan vill:

MJ: Ok, ni blir inte som skolan vill då, ni blir inte stud?

David: Tror jag inte

Karin: Inte vår grupp i alla fall (Intervju elever TE 1-2 071005).

Eleverna ska alltså, enligt skolans önskemål bli mer studieinriktade. Detta innebär att de ska arbeta hårdare och göra mer läxor än vad eleverna i TE 1-2 generellt gör. Flera lärare menar också, att det är elever med för låga antagningspoäng som sökt till programmet detta år och att gruppen har svårt att komma igång och arbeta:

Ja, lite svårare att beskriva den gruppen. Jag tror att de kommer att komma igång när de har gått ett år. De är ju väldigt anpassningsbara tycker jag. Att de gör det man säger, i alla fall på lektionen, sen gör de inte vad jag säger hemma. Där gör de nästan ingenting och det gör det väldigt svårt att man ska göra allt på skolan, det blir ju inte så mycket. En trög grupp att få igång och jobba (Intervju lärare TE 070614).

Ovan beskriver läraren hur eleverna till viss del påbörjat anpassningen till skolan, men att den inte omfattar det arbete eleverna förväntas göra hemma.

Elevernas önskemål om vad de ska göra på lektionerna är inte alltid det som lärarna har tänkt och planerat för. Detta var under fältstudierna mest markant i svenskan. Som en följetong finns under hela första året elevernas önskemål om att få se en film. Ibland fick dessa diskussioner en nästan farsartad karaktär. Det verkade dock som att både läraren och eleverna trivdes med de ständigt återkommande diskussionerna om eventuell filmvisning:

Lektionen fortsätter sedan med närvarokontroll och kommentarer (som sägs i skämtsam ton) från eleverna är då exempelvis: "Han skolkar, han hatar svenska". Sedan frågar en elev: "När är provet?" Så favorit i repris: "Kan vi få se på film?" "Vi kan väl få se på en svensk film?". Så följer en diskussion mellan läraren och några elever som berör, huruvida ett ämne behöver vara roligt. Läraren säger att svenska inte behöver vara kul eftersom det är viktigt. Johan säger snabbt: "Kan vi inte få se en film

om verb?”. En annan elev säger tyst till den elev som sitter bredvid: ”Står det inte i läroplanen... att vi ska få se på film?” Efter en stund säger någon elev högt: ”Vilken film är det idag?”. Då säger ytterligare en elev yrvaket: ”Vad är det för film alla pratar om?” (Fältanteckningar 061110).

Förutom den skämtsamma tonen som jag tidigare har kommenterat som anpassat motstånd, hänvisar eleverna här till läroplanen. Eleverna gör dock inte denna kommentar högt, den uttalas som en tyst kommentar elever emellan. Det framstår för mig som om denna elevgrupp ändå är medvetna om de explicita regler som skolan förväntas styras av. Eleverna lyckades till slut i sin argumentation. En dag strax innan sommarlovet fick de se filmen *Offside* (Fältanteckningar 070608) och de behövde inte göra någon analys av verben i filmen. Mot slutet av hösten, uttrycker en av mentorerna en viss tillfredsställelse över att gruppen förändrats i önskvärd riktning. Detta uttrycks fortsatt också under gruppens andra termin som uttalandet nedan är hämtat från:

MJ: Sen sa du förut att det har ändrat sig lite nu. Kan du beskriva lite om den här förändringen. Det är ju inte riktigt samma gång som började här, som du har nu?

Sofia: Nej men jag tror ju att många har förstått att de måste jobba mer. De har gjort det och så har de börjat se resultat. Och då har det blivit en lite positiv spiral även för dem. Sen finns det en liten del, som inte riktigt har kommit dit och de har förstått att ”Hjälp, nu är det nästan kört”. Eller ”nu ligger jag riktigt dåligt till”. Vi har haft möten med föräldrar här nu en gång till. Öppnat just inför valet, ”att ni kanske ska göra ett omval”. För vi vill ju inte att de ska få alla IG och allt det där. Så de har också fått ett litet uppvaknande. Så på nått sätt känns det som om alla i klassen mer eller mindre har förstått att det är lite allvar faktiskt (Intervju lärare TE 070202).

Enligt lärarna, har en förändring hos flera elever skett, men några elever avbryter utbildningen i TE 1-2. Under första året avbryter sex elever sin utbildning och när andra läsåret börjar är det 16 elever kvar i gruppen. De elever som är kvar, framför vid ett klassråd i mitten av höstterminen i årskurs två att tempot har blivit lugnare ”slappt bra” och att de trivs både på skolan och på programmet (Fältanteckningar 071005). Under gruppintervjuer med mig säger de också detta, men betonar då mera ”slappare” och eleverna förefaller nöjda med sin skolsituation. Några elever menar också, som tidigare redovisats, att det i matematik fortfarande är lika svårt, men att de kan mera nu (Intervju elever TE 1-2 071005).

Som helhet utmärks alltså positioneringsprocessen för TE 1-2 av, att de som grupp inledningsvis inte ansågs motsvara det som enligt skolan ska och bör utmärka elever på TE. Detta förändrades delvis under den tid studien

genomfördes. Positionen för elevernas identitetsskapande kom närmare det som inryms i skolans övergripande institutionella ordning och som överensstämmer med vad som gäller på TE. Samtidigt anpassar skolan undervisningstempot i enlighet med elevernas önskemål. Detta var eleverna i gruppen mycket nöjda med och sa att det hade blivit ”slappt bra”.

”Men det kan vi ändå”

Eleverna i TE 2-3 har under studien följts från slutet av fjärde terminen i år två och hela det avslutande gymnasieåret. En av de lärare som följt gruppen under alla år, beskriver dem på följande sätt när de började sina studier:

Eva: Alltså de var jättetrevliga från första dan. Humoristiska, glimten i ögat men hjälp vad de lät. De kunde inte vara tysta man har nästan glömt detta också (...). Och vi fick härja med dem för det gick inte att göra sig hörd emellanåt (...). Det vi sa förut... pigga, alerta, synpunkter, frågade, hängde med (...) men trettiotvå på en gång

MJ: Mm... ”to much”?

Eva: Lite för vi fick ju snurra jättemycket med dem i början. Disciplinera dem, så att åtminstone inte mer än tre, fyra pratade åt gången... men man härja med dem så sett. De var ju väldigt livliga, men sen lägger sig ju det lite grann (Intervju lärare TE 070202).

Ovan beskriver Eva det arbete som lärarna på programmet genomförde och hon benämner det som disciplinering av en livlig elevgrupp. Även eleverna i gruppen beskriver sig själva på ungefär samma sätt, när de under gruppintervjun ser tillbaka:

Lars: Vår klass, för det första, så första året var vi var väldigt pratiga och stökiga

Måns: Ja, det var vi faktiskt

Lars: Lärarna har sagt, att vi har utvecklats väldigt på den biten. Då var det, ja en hönsgård. Det var något hemskt att hålla ordning på oss

Måns: Det var hopplöst

Lars: Vi var över trettio stycken och att leda en lektion där eller vad de gjorde. Och då det var rätt så omöjligt. Vi pratade så mycket. Vi har nog utvecklats, vi har mognat väldigt har vi gjort under den här tiden. Blivit lugnare

Måns: Ja, på den biten

Lars: Tar in information bättre tror jag och lyssnar på lärarna och sådär (Intervju elever TE 2-3 070329).

Som synes är överensstämmelsen mellan lärarnas utsagor och de intervjuade eleverna hög och kan ses som ett exempel på den ömsesidighet som beskrivits i

tidigare kapitel. I samband med terminsstarten i årskurs tre säger också en av eleverna till en lärare: ”Vi har mognat under sommaren” (Fältanteckningar 060830). Att åberopa en mognadsdiskurs är inte helt ovanligt i skolsammanhang (se t.ex. Holm, 2008) och här är det eleverna själva som gör det.

Som tidigare redovisats är TE 2-3 är den grupp som tydligast anpassat sig till och kan använda sig av det som erbjuds dem i skolan. De har på så sätt också blivit en del av den övergripande institutionella ordningen. Det kan uttryckas och tolkas som att eleverna genomskådat och förstått den institutionella ordningen och funnit den användbar. Eleverna har till synes utvecklat en viss förmåga att navigera i skolans vardag av kontroll, bedömning och betygssättning. Detta gör de i hög grad med stöd och hjälp av goda och vänskapliga sociala relationer. Kontrollen, bedömningen och betygssättningen var det flera av eleverna som förhöll sig ganska avspända till, även om det ständigt fanns närvarande för dem. I nedanstående observation från inledningen av en lektion framgår detta:

Innan lektionen startar lämnar en elev in mappen med skisser. När läraren kommenterar: ”Det var på tiden” skrattar Linus och säger att den har legat i skåpet. Då kommenterar en annan elev: ”Det kommer på betyget”. Läraren frågar sedan om läxan de haft: ”Har ni läst de här två kapitlen i boken?”. En elev, Sam, replikerar snabbt: ”Nej, tyvärr inte”. Läraren säger att kapitlen handlar om prissättning och Sam säger: ”Men det kan vi ändå”. Under genomgången kommer en elev in klockan 8. 10 och säger: ”God morgon och ursäkta jag kommer för sent”. Då hörs en blixtnabb kommentar från en annan elev i klassen: ”Där rök ditt MVG” (Fältanteckningar 070326).

Kommentarer av det slag som finns i observationen var mycket vanligt förekommande hos TE 2-3. Jag tolkar kommentarerna som ett sätt för eleverna att hantera den kontroll med tillhörande bedömning som ständigt är verksam i skolans värld. En del i detta är att också försöka ha roligt i skolan.

Positioneringsprocessen för eleverna på TE 2-3 kan sålunda sammanfattas: Elever har nått en position där den efterfrågade elevidentitet som finns i skolans övergripande institutionella ordning blir möjlig att nå. Som elevgrupp kan de också använda sig och dra fördel av den.

På väg mot vetenskapen med matematik och datorer som verktyg

Vardagen på TE har, precis som på OP, följts under alla terminer av utbildningen, från första dagens upprop till den avslutande examensdagen.

Elevernas positioneringsprocess utmärks av att skolan utövar ett tydligt och viljeinriktat arbete för att forma eleverna på programmet i en viss riktning. Eleverna ska ha goda kunskaper i matematik, naturvetenskap och datakunskap, tänka själva och arbeta hårt. En av lärarna på programmet beskriver arbetet på följande drastiska sätt:

Jag tror att det är bra att gå hårt ut liksom, att man är jädrigt tuff i början av ettan. Och ställer höga krav och sen kan man ju bli en mjukis längre fram. Men det gäller ju att lära sig att plugga, om man inte har gjort det innan så blir ju det nästan ett slag i ansiktet när de börjar. Man måste kunna sitta ner, traggla, plugga liksom få in detta helt enkelt (Intervju lärare TE 070222).

Som helhet fungerar formningen ovan relativt väl och det finns också en ömsesidighet i positioneringsprocessen. Eleverna påverkar i viss mån skolan i den riktning de själva önskar. Mot slutet av utbildningen motsvarar eleverna i ganska hög grad den elevidentitet, som på en övergripande nivå ingår i skolans institutionella ordning. Eleverna på TE framstår ändå inte som jämförbara med den grupp av högpresterande elever som finns på det naturvetenskapliga programmet. Det naturvetenskapliga programmet är det program som traditionellt har högst status inom svensk gymnasieskola (Broady & Börjesson, 2005). Att eleverna på TE inte kan mäta sig med eleverna på det naturvetenskapliga programmet är dock ingen större nackdel, enligt några lärare. De säger att eleverna på det naturvetenskapliga programmet ibland kan pressa sig själva för hårt och vara alltför betygsinriktade:

Men lite allmänt tycker jag att de är mer målinriktade från början på natur. Alltså där är det, man behöver inte lägga all den kraften på att de ska komma igång och leda in dem på ett spår och de är väldigt målinriktade från början de allra flesta. Det kanske snarare är så, att man får försöka dämpa vissa elever på natur. Att man ser att det här är ju inte nyttigt för hälsan (Intervju lärare TE 070202).

En annan lärare menar att eleverna på TE i jämförelse med eleverna på det naturvetenskapliga programmet, är en mer avspänd grupp att arbeta med:

De har... ”jaja det ordnar sig” och ambitionerna har de nog lagt lite mer realistiska kanske. Än om du tänker på snittleven på det naturvetenskapliga programmet, så det är en ganska befriande samling att ha att göra med. De är väldigt direkta (Intervju lärare TE 070202).

Även några av eleverna funderar på likheten med ovan nämnda program. Vid en intervju med eleverna från TE 2-3 säger de att de läser ungefär lika hårt och har

samma ämnen som det naturvetenskapliga programmet. De undrar dock om detta är känt av andra:

Lars: Frågan är om de skulle kommentera att det är mycket pluggande och så mycket matte och mycket fysik

Lovisa: Jag tror faktiskt inte det

Måns: Nej, vet de om att vi läser som naturare, det är frågan om (Intervju elever TE 2-3 070329).

Frågan för eleverna ovan, blir i min tolkning, om andra egentligen vet hur svårt och arbetsamt de haft det under sin utbildning. I detta sammanhang är det viktigt att betona att det på Vikaskolan sker viss samläsning mellan TE och det naturvetenskapliga programmet vilket, enligt min erfarenhet, är vanligt på många gymnasieskolor. Detta kan vara en förklaring till den nära relationen som eleverna kommenterar.

Bland eleverna på TE hörs sällan några uttryck där de nedvärderar sig själva eller säger att de blir betraktade på sådant sätt av andra. Nyström (2007) beskriver i sin studie hur hög status skapas och upprätthålls för naturvetenskapliga utbildningar på gymnasiet. Ingen av de intervjuade eleverna uttrycker det som de flesta lärare säger, nämligen att eleverna på detta program beskrivs som ”datanördar” eller med liknande uttryck. En lärare uttrycker dock att eleverna på TE är nöjda med hur de ser på sig själva och att de också har hög status på skolan:

Ja, jag tror de tycker att det är de duktiga eleverna... och jag tror att andra elever upplever dem som... ja att de är lite bättre än andra... själva alltså. Det är det man hör i korridoren lite grann (Intervju lärare TE 070614).

På TE finns i mitt datamaterial inga uttryck där eleverna nämner exempel på diagnoser som kan relateras till funktionshinder av olika slag. Det stämmer också med forskning som visar att det på gymnasieskolans studieförberedande program finns få elever med funktionshinder (Skolverket, 2006). I studiens data har jag endast noterat att någon enstaka elev på TE ibland fick enskilt stöd av specialpedagog utanför klassen och utanför undervisningens ram. Däremot fanns det ofta tillfällen där elever spontant uppsökte undervisande lärare för att få hjälp med uppgifter i exempelvis matematik och fysik. Vid några tillfällen gavs även sådan hjälp till mindre grupper av elever. Elever kunde också sitta och studera utanför lärarrummet där det fanns studieplatser iordninggjorda. Tanken var att eleverna då snabbt och enkelt skulle få hjälp av lärare. TE var alltså det av

studiens program där endast ett litet antal elever fick stöd. Istället erbjöds och uppmuntrades eleverna att söka hjälp inom programmets egen ram. Dessutom uppmuntrades eleverna till att gå på de extralektioner i matematik, som fanns inlagt som schemapositioner för skolans alla elever. Behov av att förkovra sig ytterligare i matematik verkade alltid finnas på Vikaskolan.

Sammanfattningsvis betraktas eleverna på TE som kompetenta när de börjar utbildningen och trots vissa tvivel under utbildningen, betraktas de flesta elever också så när de avslutar sin utbildning. Detta har dock fordrat ordentliga arbetsinsatser av både elever och lärare. För eleverna förekommer en huvudsaklig positioneringsprocess och positioner som är inriktade mot vidare studier på högskolor och universitet, även om inte alla elever lockades av detta. I forskning av Forsey (2007) framträder resultat som visar att ungdomsskolans verksamhet alltmera inriktades mot utbildningar med hög status. Enligt Forsey var detta för att skolan skulle bli mer attraktiv för medelklassens barn.

Sammanfattande reflektioner – positioneringsprocesser i tid och regionaliserade rum

Rörelsen i positioneringsprocessen för studiens elever har i kapitlet beskrivits och analyserats i rum och över tid. I detta avslutande avsnitt kommer betydelsen av tid och rum diskuteras mer specifikt och det Giddens (1984) benämner som regionalisering kommer att tillföras analysen.

Differentierande processer

Dimensioner av tid och rum är i struktureringsteorin centralt för förståelsen av hur vardagliga handlingar och mer bestående sociala system, som institutioner, hänger samman. T. Johansson skriver:

Genom att teoretisera och betona betydelsen av tids- och rumsdimensioner kan Giddens knyta samman å ena sidan *social integration*, dvs den sociala interaktion som involverar konkreta sociala möten ”ansikte-mot-ansikte” och som bidrar till utvecklandet av regelbundna sociala mönster, å andra sidan *systemintegration*, dvs handlingsmönster utsträckta i tid och rum som bildar mer eller mindre institutionella mönster (Johansson, T. 1998, s. 426).

I exemplen och analysen från studiens olika rum, som både mentalt och konkret utgörs av programmen där eleverna studerar, kan olika differentierande positioneringsprocesser över tid urskiljas. För de tre programmen är riktningen

och målet för positioneringsprocesserna och positionerna olika. För eleverna bidrar det till skiftande möjligheter för institutionellt identitetsskapande då den sociala integrationen som studerats har blivit en del i mer bestående system.

Eleverna på IV, som konkret och rumsligt faktiskt redan är i gymnasieskolan, verkar trots det inte höra dit. Programmet tolkas också i tidigare forskning som en fortsättning på en alternativ skolkarriär (Emanuelsson & Persson, 2002; Emanuelsson, 2003). Detta blir i denna studie tydligt när eleverna uppmanas att söka till gymnasiet – trots att de alltså redan är där. Under året på IV finns det några elever som sedan når målet att bli elever på ett nationellt program, det de själva benämner som det riktiga gymnasiet. Då först kan dessa elever starta från en liknande position som de nationella programmets elever. Det finns dock några lärare som påpekar att året på IV, också kan försvåra för eleverna när de väl kommer till ett nationellt program. På IV deltar inte eleverna i det stöd som erbjuds en del övriga elever på skolan. Stödet till eleverna kan sägas finnas inbyggt i programmet och blir ibland permanent, då en del elever även efter året på IV får stöd av sina tidigare lärare därifrån. Forskning visar att elever som börjar på detta program också tidigare har fått mycket stöd (se t.ex. Emanuelsson, 2003) och i min studie framgår att stödbehovet för en del elever kvarstår efter IV.

Eleverna på OP blir under utbildningen alltmer positionerade mot vård- och omsorgsverksamhet. De positioner som är utgångspunkter för elevidentiteter i skolan, blir under utbildningstiden allt svårare att uppnå för eleverna. Positionen för dessa elevers identitet finns huvudsakligen utanför skolan som institution. Den position de uppnår som personal inom vård och omsorg utanför skolan, är inte i överensstämmelse med positioner för elevidentitet inom skolan. Positioneringsprocessen och positionerna pekar alltså huvudsakligen mot arbete inom vård och omsorg. Flera av eleverna uttrycker dock, att de efter gymnasiet vill studera vidare på högskola och universitet. För några elever kan dessa framtida positioner bli svåra att uppnå då godkända betyg (främst Matematik B) verkar vara en kritisk punkt för eleverna på OP. De erbjuds och deltar i varierande grad i skolans individuellt riktade stödåtgärder och för kärnämnen förläggs stödet i hög grad utanför programmets ram.

För eleverna på TE är positioneringsprocesserna som sker i tid och rum synkroniserade och tydligt målinriktade mot en viss elevidentitet inom skolsystemet. Eleverna närmar sig under utbildningstidens process alltmer

positioner där den önskvärda elevidentiteten på Vikaskolan kan uppnås. Dessutom sträcker sig denna positioneringsprocess och dessa positioner även utanför gymnasieskolan. För de flesta av eleverna på TE är riktningen mot fortsatta studier inom högskolor och universitet tydligt utpekad. Några av eleverna verkar dock inte riktigt tro på denna väg för sin egen del och de verkar heller inte vara speciellt lockade av den.

Under utbildningen sker för eleverna på de tre programmen en process, som delvis kan beskrivas med begreppsparat differentiering och polarisering. Dessa två begrepp förklaras av Furlong (1985) på följande sätt:

Differentiation refers to the way in which a relatively homogenous group of pupil is sorted and ranked according to criteria of academic achievement and 'good behavior'. It is essentially a process carried out by teachers. Polarization, on the other hand, takes place among the pupil themselves as a result of the differentiation – it is the process by which they produce their own subculture (Furlong, 1985, s. 93).

Eleverna i min studie var, redan när de startade sin utbildning på Vikaskolan, differentierade genom de val de gjort till olika gymnasieprogram eller inte haft möjlighet att ens göra. Under utbildningstiden har differentieringsprocessen mellan eleverna på programmen förstärkts ytterligare. Detta har skett trots att tanken med den nuvarande gymnasieskolan är att alla program, oavsett inriktning, ska bidra till ökade möjligheter för eleverna. Differentieringen som blivit synlig i studien, handlar inte enbart om skillnader mellan studieförberedande och yrkesförberedande program. De skillnader som framträder inom kärnämnen, speciellt för matematik, har också betydelse för processer av differentiering och polarisering mellan elever och elevgrupper. Ball (1981) menar att differentieringen ökar ju längre upp i skolsystemet elever når och att det också bidrar till ökad polarisering. Mitt resultat visar att de flesta av studiens elever strävar efter och försöker att närma sig den önskvärda elevidentiteten, men de ges olika möjligheter att lyckas. Den polarisering inom och mellan elevgrupper som beskrivs av Ball, är inte särskilt framträdande i föreliggande studie men uppvisar däremot vissa likheter med Allens studie (1995) och också med Lang (2004) som beskriver stor variation bland eleverna. Allen påvisar att eleverna själva i hög grad påverkar det identitetsskapande som sker på skolan, genom både motstånd och självreflektion. De flesta elever i denna studie försöker alltså anpassa sig till det som skolan efterfrågar och inga direkta subkulturer blir tydliga i datamaterialet.

Betydelsen av regionalisering för institutionellt identitetsskapande

I detta avsnitt ska vi fördjupa betydelsen av olika rum, då det på Vikaskolan sker en regionalisering i och av elevernas utbildning. Regionalisering kan förstås på olika nivåer och en konkret förståelse är hur exempelvis en skola indelas i olika rum där olika aktiviteter förläggs på olika platser. Shilling (1991) har undersökt rummens betydelse för differentiering och ojämlikhet mellan könen och Gustafsson (2003) beskriver hur olika aktiviteter är regionaliserade i skolans pedagogiska verksamhet. Det är intressant att notera att förekomst av särskilt stöd, i denna studie kan beskrivas som delvis regionaliserad. Eleverna på IV och TE får i hög grad stöd inom programmets ram och hela IV har en kompensatorisk funktion. Eleverna på IV befinner sig huvudsakligen i de rum som är anvisade för de olika ämnena. Det stöd som berör matematik erbjuds dock till alla elever på skolan, men inte explicit till IV. Stödet i matematik utgår i hög grad från en region, som jag tolkar som tydligt tillhörande de tekniska och naturvetenskapliga programmen på skolan. Däremot ges stödet för OP i hög grad utanför programmets ram för kärnämnen men inom programmets ram när det gäller karaktärsämnen. Enligt tidigare forskning (Kvalsund et al., 1998; Kvalsund, 2004; Myklebust, 2002) har den norska gymnasieskolan i låg grad förändrats, trots nya gymnasiereformer. Forskarna ovan beskriver en förhärskande kultur, där timplaner fortfarande är det som styr undervisningen. I föreliggande studie är det svårt att beskriva ett enhetligt och konsekvent stöd på skolan, då det finns på olika nivåer, i olika former och regioner på de tre programmen som ingår i studien. Däremot framstår det som att stödet på TE finns, men framträder inte som något specifikt utan som en del av undervisningen. På OP är det mer traditionellt specialpedagogiskt stöd i kärnämnen, som inte är integrerat i programmets undervisning som helhet. Eleverna på OP går alltså delvis ifrån undervisning på programmet för att få stöd. På IV kan hela programmet betraktas som ett integrerat stödpaket. Eleverna får all sin undervisning inom ramen för programmet. Detta stöd får de oavsett om de behöver det eller inte.

Generellt betonas på skolan vissa delar av det som ska reglera särskilt stöd. Vikten av att använda åtgärdsprogram var exempelvis föremål för information på Vikaskolan. I samband med läsårsstarten informerades all personal om åtgärdsprogram och dessas användning på skolan. En av skolledarna menade att det var viktigt att åtgärdsprogram användes om det blev problem och att de då skulle vara ”enkla att använda” (Fältanteckningar 060817). Även under

föräldramöten informeras om åtgärdsprogram och att elever har rätt att få extra stöd. Elevstödsteamet motiverade då extra stöd på följande sätt:

Specialpedagogen: ”En del elever har fått kämpa för betygen i grundskolan och klarat det tack vare extra stöd. Då kan de behöva fortsatt stöd också i gymnasiet”(Fältanteckningar 060927).

Här sker återigen en betoning av betyg som argumentation för extra stöd. Som helhet verkar det specifika stödet från specialpedagogerna vara individuellt riktat till enskilda elever eller mindre grupper av elever:

Pratar med en av specialpedagogerna i korridoren. Hon säger att en del elever inte verkar förstå allvaret i att de behöver läsa själva. Hon hinner hjälpa alla elever, men inte om det är hela klasser som behöver stöd (Fältanteckningar 061106).

Ovan finns det en uttalad önskan om att elever ska ta mera eget ansvar, även om de också kan få hjälp. Återigen blir den övergripande ordningen tydliggjord där elever ska vara självreglerande och ansvarsfulla (jfr Dovemark, 2004; Granath, 2008).

Sammanfattningsvis pekar analysen i detta kapitel på att regionaliseringen på Vikaskolan har betydelse för positioneringsprocesser och positioner där elevernas elevidentitet kan utvecklas. Allra tydligast och med stort genomslag är regionaliseringen för OP. OP har en stor del av sin utbildning konkret förlagd till de vård- och omsorgsinstitutioner de utbildas för att arbeta inom. Denna del av utbildningen, denna region, är dold för de flesta övriga aktörer på skolan, utom för karaktärsämneslärarna som själva har en yrkesbakgrund inom dessa områden. För eleverna själva är inte denna region dold, men det som sker där och den kunskap som eleverna utvecklar får inget genomslag och betydelse för elevidentiteten på Vikaskolan i positiv bemärkelse. Även eleverna själva tvivlar ibland på värdet i det de lärt sig och kan. Utöver att en stor del av elevernas kunskapsområde är skilt från skolan, finns de också när de är på skolan, huvudsakligen på en relativt undanskymd och mörk plats i skolans egna lokaler – en vårdregion. Inom denna region ges också stödet inom programmets karaktärsämnen. Om vi kontrasterar detta, sätter det i relation till den centrala placering, de ljusa och välordnade lokaler där eleverna på TE får en stor del av sin utbildning, blir regionaliseringen av skolan både slående och tydlig. De kunskapsområden som eleverna på TE studerar är också betonade som centrala. Speciellt matematiken är något som framhävs som viktigt på skolan. Eleverna på

TE befinner sig följaktligen i regionens centrum, i det nav där mycket av det som värderas högt på Vikaskolan blir möjligt att uppnå.

Regionen för eleverna på IV har till viss del avgränsats rumsligt, genom att undervisningen på programmet huvudsakligen sker i tre närliggande klassrum på skolan. Eleverna på IV har inte heller några egna skåp som eleverna på de nationella programmen har. Eleverna, deras väskor och jackor ska uppenbarligen rymmas inom de trånga utrymmen de och deras lärare tilldelats. Budskapet som ges till eleverna kan tolkas som att de inte behöver lika stora och funktionella utrymmen för studier som en del andra elever på skolan uppenbarligen har behov av. Några av eleverna på IV har också praktik inom olika verksamheter utanför skolan och även detta innebär en regionalisering och avgränsning i relation till skolan som helhet. Den regionalisering som har störst genomslagskraft är ändå den avsaknad av godkända betyg som bidragit till att eleverna studerar på IV. De befinner sig bokstavligt talat i en IG-region, åtminstone temporärt.

Analysen i detta kapitel pekar som helhet på, att vissa regioner inom skolan i högre grad än andra bidrar till positioner med olika möjligheter och begränsningar för utveckling av elevidentiteter. Den elevidentitet som återfinns och efterfrågas i skolans övergripande institutionella ordning, ges betydligt större möjlighet att utvecklas inom TE.

I nästa kapitel ska en annan aspekt av positioneringsprocesserna på Vikaskolan belysas mer distinkt. Där ska närmare analyseras hur kön, social bakgrund och etnicitet bidrar till positioner för elevidentitet.

KAPITEL 11

POSITIONERINGSPROCESSER I RELATION TILL KÖN, SOCIAL BAKGRUND OCH ETNICITET

Föregående kapitel har haft fokus på positioneringsprocesser som ryms inom ramarna för den tid eleverna studerar på Vikaskolan. I detta kapitel redovisas mer specifikt hur sociala positioner genom positioneringsprocesser skapas och återskapas i skolan och i samhället. Nu görs beskrivningar och analys i relation till kön, social bakgrund och etnicitet, även om dessa aspekter finns med i avhandlingens alla kapitel. Jag har dock valt att i ett resultatkapitel mer specifikt belysa betydelsen av dessa, då det är framträdande aspekter som i studien visat sig ha olika och varierande betydelse för hur elevernas identitetsskapande gestaltas.

Genom de val och utfallen av de val som eleverna gjorde (eller inte hade möjlighet att göra) till gymnasieskolan differentierades de redan från början till olika program. Detta framgår också tydligt i tidigare utredningar och forskning om svensk gymnasieskola (se t.ex. SOU 2000:39). Enligt resultatet i denna studie förstärks differentieringen ytterligare under gymnasieåren vilket också Lund (2006), Nyström (2007) och Beach (1999, 1999a) redovisar i sina studier från gymnasiet. Nedan ska redovisas för hur differentieringen till olika positioner yttrar sig i föreliggande studie. Betydelsen av både kön, social och etnisk bakgrund flätas in i och förstärker varandra, men i detta kapitel ska först en mer renodlad beskrivning och analys presenteras. I kapitlets sista avsnitt förs en diskussion där begreppen mer relateras till varandra.

Betydelsen av kön

I avsnittet kommer inledningsvis en kort redovisning göras från ett övergripande skolperspektiv och aspekter på fördelningen mellan kvinnliga och manliga elever på programmen. Efter det följer redogörelsen mer specifikt undervisningen på de olika programmen och fokuserar på kroppens betydelse och hur det underrepresenterade könets positioneringsprocesser yttrar sig.

Traditionellt uttryckta förställningar och grupperingar av kön

I det som kan hänföras till sådant som är mer övergripande på Vikaskolan, exempelvis elevers deltagande i olika musikgrupper och aktiviteter under elevernas sista år på skolan, finns uttryck för uppdelning och skillnader mellan könen. Dessa skillnader är traditionella och stereotypa i sina uttryck.

Skolans olika musikgrupper, som uppträder frekvent i olika sammanhang, är uppdelade på manliga och kvinnliga grupper, även om dessa grupper också sjunger tillsammans. Sångerna som framförs är emellanåt också innehållsmässigt uttryck för stereotypa föreställningar om kvinnor och män. De manliga eleverna sjunger exempelvis om sport och antalet minuter det tar att ta av en klänning. Sångerna de kvinnliga eleverna sjunger har romantiska texter som uttrycker kärlek till unga män.

När det gäller traditioner för Vikaskolans studentfirande berörs detta i både skoltidningen och informationsmaterial från skolan. Frågor och konkreta tips inför studentexamen uppmärksammas. I detta material står att läsa att unga kvinnor mest tänker på balklänning, studentklänning, skor, frisyrer och smink, medan de unga männen mest tänker på festen (Dokument: Skoltidning; Informationsmaterial). I internationell forskning (Best, 2000; Forsey; 2007) har också de avslutande och mer festliga delarna av ungdomsskolan analyserats. Där lyfts betydelsen av den avslutande balen fram och detta framträder alltså som centralt också på Vikaskolan.

På gymnasieskolans program speglas också i hög grad motsvarande könsuppdelning som sedan förekommer på arbetsmarknaden (se t.ex. SOU 2008:27; Skolverket, 2008). Övervägande antalet elever på OP är kvinnor och övervägande antalet elever på TE är män. På IV är det under det år jag följt gruppen betydligt fler män än kvinnor. Lärarna på programmet uppger dock att detta har varierat under åren. På IV finns, enligt Skolverkets statistik (2008), fler unga män än kvinnor på nationell basis.

I både observationer och intervjuer problematiseras kön i låg grad av studiens aktörer. Det som nämns är främst den obalans i antalet elever av olika kön som finns på OP och TE och de konsekvenser som detta får i undervisningen på programmen. En av lärarna säger:

Det är ju svårhanterligt ofta, nu kanske jag är gammeldags, jag vet inte men... för många flickor i samma grupper det blir sällan bra. Det blir mycket tjafs och det blir

inte uttalat, det smygs det sägs inte rätt ut och... nu är det väl inte bättre om det bara är pojkar i och för sig. Då blir det ju andra konstigheter. Det är bra om det finns tre, fyra, fem pojkar som sätter sin prägel på klassen. Kan räcka med en, som sätter sin prägel på klassen som alltså inte är den tysta typen. Så hjälper de oerhört, det blir helt plötsligt högre till tak. Det är en tråkig sanning men jag tror det är så (Intervju lärare).

I lärarens kommentar ovan uttrycks en åsikt om att fler unga män i sig, skulle kunna påverka grupper i positiv riktning. En av lärarna på TE uttrycker istället att programmet inte har lyckats locka till sig så många unga kvinnor och beskriver det som ”grabbigt”:

Sofia: Jag tror att de tänker att elevkategorin den är lite grabbig, samlingen är lite bösig lite skruvat (skratt), tror jag att de tänker. Och att det är lite datafreak. Alltså att det är de som snackar RAM minne och sånt på rasterna (...)

MJ: Det förknippas ihop med data väldigt starkt?

Sofia: Ja det tror jag också grabbigheten. Mm och det är svårt att bli av med den. Vi har ju inte lyckats locka så många tjejer (Intervju lärare TE 070202).

En annan lärare menar att eleverna på TE har mindre press och förväntningar på sig själva än en del andra elever har. Vidare menar läraren att det vid jämförelse mellan könen finns skillnader:

Mm, de är kanske lite för studentikosa en del av dem och sen har de ju... vilket ju både är enerverande emellanåt också kanske också befriande. De har ju faktiskt en ganska stor distans till sig själva de här killarna, om jag jämför med flickor som oftast har mycket förväntningar och press på sig själva (Intervju lärare TE 070202).

Återigen framkommer synpunkter där eleverna på TE upplevs som avspända vilket särskilt gäller de manliga eleverna.

Lärarna uttrycker en önskan om en jämnare könsfördelning, vilket inte eleverna gör. Utifrån uttalande av elever av båda könen på båda programmen ovan, är min tolkning att det uppenbarligen inte är någon efterfrågan på kvinnliga elever. Inga av elevernas uttalanden tyder på att de önskar fler kvinnliga elever i klassen. På TE menar både kvinnliga och manliga elever att den rådande könsfördelningen inte har någon betydelse utan istället är bra:

Lovisa: Jag tycker inte att det har någon betydelse. Jag själv tycker att det är väldigt skönt att komma ifrån det här med tjejgrupperingar, för att det blir så oroligt och alla snackar skit om alla. Jag tycker det är jätteskönt att slippa det. Och sen är killar alltid roligare (skratt) (Intervju elever TE 2-3 070329).

Karin i TE 1-2 säger när jag frågar om könsfördelningen i klassen: ”Det blir ju roligare med bara killar än bara tjejer. Det blir inte lika mycket tjafs och bråk” (Intervju elever TE 1-2 071005).

I empirin finns alltså genomgående uttryck som kan tolkas som att unga män som grupp är mer efterfrågade av eleverna själva. Detta blir intressant att jämföra med forskning från tidigare skolår (Holm, 2008) där det framkommer att pojkars aktivitet är norm och flickor underordnade. På OP uttrycker också flera av eleverna av båda könen och någon lärare att underrepresentationen av män på programmet är något negativt (Intervju elever OP 1-2 071025).

Det som i andra sammanhang (se t.ex. SOU 2008:27) uppfattas som ett problem inom både gymnasieskolan och arbetsmarknad, uttrycks inte som problematiskt av eleverna. Elevernas yrkesframtid kan troligtvis finnas inom områden som är relativt uppdelade med avseende på kön, men det framstår inte som att eleverna reflekterar över detta. Detta överensstämmer även i hög grad med de önskade framtidsyrken som eleverna beskriver i intervjuer och samtal. Bland eleverna på TE är det oftast arkitekt- och ingenjörsyrket som anges som framtidsdrömmar, även om några elever på programmet också ser en annan framtid framför sig:

I cafeteria sitter sex elever från TE 1-2. De har håltimma och jag frågar dem om deras framtidsplaner (vill följa upp intervjufrågorna). Läsa vidare till ingenjör svarar tre, kameraman säger Anna (men säger också att det går väl inte). En elev Oskar skrattar och säger ”A-kassa” och en annan elev ”jobba på ICA”. Daniel säger att han borde ha satsat på språk... men nu är det för sent. Det har snart gått två år och för sent att börja om (Fältanteckningar 071015).

Den framtid som är självklar för en del av eleverna på TE, är alltså inte den som alla elever varken vill ha eller tror vara möjlig. Bland de flesta kvinnliga eleverna på OP är sjuksköterska och barnmorska frekvent nämnt som önskat framtidsyrke. Bland de manliga eleverna nämns istället polis, sjukgymnast och psykolog. En av eleverna, Lukas säger också att han, i framtiden vill studera i Lund – vad han vill studera framgår dock inte (Intervju elever OP 1-2 071025).

På IV är elevernas könstillhörighet sällan kommenterad i gruppen av varken lärare eller elever, trots att manliga elever är klart överrepresenterade. Under den tid jag följde programmet ändrades undervisningsgrupperna ett antal gånger. Det blev på IV, i jämförelse med de andra programmen, som helhet inga tydliga grupper vare sig med avseende på kön eller med andra grunder för grupperingar. Eleverna på studiens IV söker i hög grad vidare till yrkesförberedande nationella

program, som följer traditionella könsnormer. Det finns dock undantag då manliga elever söker till och börjar på omvårdnads- och barn och fritidsprogrammet. I forskning av exempelvis Broady och Börjesson (2005) och Svensson (2008) konstateras dock att få förändringar över tid har skett när det gäller elevers gymnasieval i relation till kön och social bakgrund. Mönstren är således stabila och framstår som bestående över tid.

”Inte kortkort och inte uringat, se snygg och prydlig ut”

På programmen framträder olika situationer som kan förstås i relation till identitet och syn på kön, kropp och makt både i skolan och i samhället. Tidigare har observationer från en julklappsutdelning på skolan redovisats då paketen till IV anspelade på godkända betyg (se kapitel sju). Paketen som gavs till OP och TE hade rim med anspelningar som berörde elevernas kroppar och utseende. I paketet till OP antyddes kroppsbehåring, eller snarare avsaknad av detta, med följande rim:

”Varje dag när ni vaknar känner ni att det är något ni saknar. Vi har tänkt sen igår att ni behöver mera hår. Kroppsbehåring här ni får”. Paketet till eleverna på TE hade istället ett rim med anspelningar på att det fanns olja i paketet. Olja som eleverna på TE skulle smörja sig med och då speciellt utvalda delar av kroppen (Fältanteckningar 061201).

I Ambjörnssons (2003) studie från gymnasieskolan beskrivs att rakning är en mycket kvinnlig aktivitet vilket också antyds i rimmet ovan. I skolkatalogerna förekommer det, att några av skolans manliga elever låter sig fotograferas med lite kläder på sig, vilket kan förklara det rim som var riktat till TE.

I empirin har kommentarer om elevers kroppar blivit allra mest framträdande på OP. Det har där varit mest frekvent i samband med förberedelser inför och uppföljningar av APU. Dels diskuteras elevers klädsel dels de kvinnliga elevernas erfarenheter av att ha blivit utsatta för kommentarer och kroppskontakt som kan tolkas som sexuell. Två observationer från OP 1-2 får belysa detta område. Den inledande observationen är från förberedelser inför gruppens första period med APU:

Kläder kan var ett sätt att kommunicera säger läraren och undrar vad de ska tänka på när det gäller deras egen klädsel? I nedanstående diskussion betonas av läraren att de ska arbeta med äldre människor. Mira svarar att de inte ska var utmanande eller politiskt klädda, utan ha neutral klädsel. Sedan tar läraren upp kepsfrågan och ställer det som en direkt fråga till de elever (endast fyra killar) som har huvudbonader på sig

inomhus. En av dem svarar att ”det ser ovårdat ut med keps”. Rast 10 min. Sedan fortsätter läraren med ”kepsfrågan” och nu också piercing, där hon betonar att de inte får ha piercing i slemhinnor när de är på vissa praktikställen. En elev undrar om det går att ha piercingen på ställen där ”de inte syns”. ”Under kläderna, till exempel i naveln?”. Mira säger plötsligt (angående kläder): ”Inte kortkort och inte urringat, se snygg och prydlig ut”. Diskussionen går under ledning av läraren vidare till hur man ska prata: ”Högt och tydligt” svarar en elev och en annan kommenterar: ”Men då får man svaret – tror du jag är döv eller?”. Kalle, en av eleverna på sista raden muttrar: ”Varför ska vi anpassa oss till dem för, det är ju sjukt” (Fältanteckningar 061023).

Här säger Mira plötsligt att deras klädsel ska vara av viss karaktär som är lämplig i den situation de är i. Kalle däremot ifrågasätter, varför de som elever ska anpassa sig och sitt sätt att prata. Det är ett exempel som kan tolkas som motstånd mot den kommande identiteten som vårdare. I nästa situation är det elevernas erfarenheter från APU som följs upp under en lektion:

Så lämnar de denna uppgift och läraren går vidare och vill ta upp hot och våld eftersom det, enligt läraren, är frekvent inom vård och omsorg. Detta visas med hjälp av statistik. Läraren säger: ”Jag vill inte skrämma er men det är en del av vardagen”. Läraren betonar också att det oftast handlar om vårdtagare med till exempel svår ångest. Sedan ger läraren exempel från sin egen yrkeserfarenhet. Läraren berättar om sina erfarenheter och frågar sedan eleverna om deras erfarenheter. Detta leder till ökad aktivitet i gruppen. Ingrid säger att hon blivit kallad allt möjligt (...). Anna berättar att när hon frågade en vårdtagare om han ville ha mat fick hon svaret: ”Nej, jag vill ha dig i sängen”. Läraren hänvisar då till tidigare diskussion om att inte ha utmanade kläder och säger ”till exempel ringade linnen och shorts är inte så lämpligt” (Fältanteckningar 071025).

I situationen ovan kommer klädseln plötsligt åter upp och läraren och gruppen frågar inte hur Anna själv uppfattade situationen och upplevde det vårdtagaren sa till henne. Inte heller problematiserades situationen vid detta tillfälle, utan kopplas till vikten av att inte vara utmanande klädd. Situationen kan tolkas som att kvinnor själva är ansvariga för de närmanden de utsätts för. Detta kan jämföras med Jacksons (2006) forskning om hur en grupp flickor uppfattades som bekymmersamma i skolan, då de till exempel ansågs som alltför utmanande. I Berggrens (2001) studie framkommer att arbetarklassflickor strävar efter att framstå som lagom. I relation till begreppet respektabilitet som Skeggs (1999) utgår från i sin forskning, blir diskussionen från lektionen ovan också intressant. Enligt Skeggs är strävan efter respektabilitet och erkännandet av att vara respektabel typisk för den grupp av kvinnor som hon följt. Ansvar för respektabiliteten verkar dock, i situationerna ovan, ligga på de unga kvinnorna själva.

Jag har tidigare hänvisat till skolkatalogen och då till anspelningen på de manliga elevernas kroppar. Eleverna i OP 2-3 har till fotograferingen, formulerat en mening som innehåller en beskrivning dem själva och meningen innehåller slagkraftiga rim. Denna mening finns som rubrik över deras klassfoto i skolkatalogen och framfördes ofta högljutt under examensdagen. I texten finns anspelningar på både deras fördelaktiga utseende och deras kommande yrke som undersköterskor (Dokument: Skolkatalog).

En intressant fråga är hur de unga kvinnornas syn på sig själva påverkas av det de är med om under utbildningen på OP. Dessutom finns anledning att fråga sig hur de uppfattas av andra. Det framstår som att en del av erfarenheten från utbildningen är att de som elever och framtida vårdpersonal ska finnas till för andra människor och att andra har rätt att kommentera deras klädsel och kroppar. I detta sammanhang finns det dock, när det gäller klädsel, formella krav på vårdpersonal. Jag har frågat mig om det finns situationer på de andra programmen som jag inte har noterat eller uppfattat som framträdande med avseende på klädsel. I datamaterialet kan jag dock inte finna detta, även om social anpassning betonas på IV. Här har dock sällan elevernas klädsel varit föremål för diskussion och variationen av klädseln var bland eleverna på IV stor. För eleverna på TE är det i högre grad deras intellektuella följsamhet och anpassning som framträder som central. Dessa elever utgjorde också den grupp i studien där klädseln var relativt likartad och föga uppseväckande som helhet.

Grupperingar av det underrepresenterade könet

Mot slutet av fältstudien noterade jag att elever av underrepresenterat kön i OP 1-2 och TE 1-2 slöt sig samman alltmera. I sin studie beskriver Holm (2008) hur en grupp pojkar med invandrarbakgrund i allt högre grad anpassar sig till skolan, men i övrigt har jag inte funnit forskning om detta område som rör gymnasieskolan. Den sneda könsfördelning som är aktuell på programmen i denna studie förekommer ju sällan i grundskolan där klasser är mer heterogena med avseende på kön. Det kan därför vara svårt att jämföra forskning i dessa avseenden.

I både OP 1-2 och TE 1-2 skedde en rumslig positionering då grupper av det underrepresenterade könet under lektionerna sökte sig till varandra varvid deras aktivitet ökade. För de kvinnliga eleverna i TE 1-2 noterades också detta av en av deras lärare som kommenterade: ”Tjejerna är dock på gång” när vi pratade om gruppens utveckling som helhet (Fältanteckningar 070914). De tre kvinnliga

eleverna i gruppen satt ofta tillsammans mitt framför läraren långt fram i klassrummet. Däremot föreföll de inte positionera sig gentemot klassens manliga elever i exempelvis diskussioner eller under raster.

I OP 1-2 placerade sig ofta gruppens manliga elever tillsammans långt fram i klassrummet. Detta sammanföll också i tid, med att flera av dessa elever blev alltmer engagerade av innehållet på lektionerna och diskuterade med lärarna. I situationen nedan handlar det om värmen i klassrummet:

Läraren fortsätter att prata om arbetsmiljö och kommer in på temperaturer och då säger Ingrid: ”Aldrig varit varmt i det här klassrummet”. Läraren säger, att det har vi ju lyft flera gånger om arbetsmiljön i skolan. Flera elever (mest killar) engagerar sig nu i diskussionen om värmen i programmets lokaler. Adam: ” Vi är ju i en källare också... värme stiger uppåt” (Fältanteckningar 071025).

Denna elevgrupp uttrycker som tidigare redovisats, också kritik mot skolans institutionella ordning. I situationen ovan är de mycket aktiva och delaktiga i diskussionen. Ingen av eleverna i gruppen ifrågasätter varför de befinner sig i en lokal som de upplever och beskriver som en källare. Detta ändras dock över tid. När jag är åter på skolan för att samtala om studiens resultat, är upprördheten om lokaler stor bland flera av eleverna i OP 1-2 (Minnesanteckningar 080415; 090602).

Elevernas sociala bakgrund och framtid

I avsnittet nedan kommer uttryck för och betydelsen av elevernas sociala bakgrund för positioneringsprocesser att beskrivas och analyseras. Avsnittet inleds med en redogörelse av föräldrars och elevers yrkesarbete. Därefter följer en redovisning utifrån mer direkta kommentarer om elevernas upplevelser och betydelsen av social bakgrund och framtid. När det gäller gymnasieskolan som skolform, är forskningen om differentiering utifrån föräldrars utbildningsbakgrund omfattande och visar att mönster är svåra att bryta (Eriksson & Jonsson, 1994; Svensson, 2008). Lindblad (1994) menar att differentieringen också skapar villkor för den dagliga interaktionen i skolan, vilket också framkommer i denna studies empiri. Beach (1999, 1999a) har i sin forskning från gymnasieskolan, lyft fram hur det på olika program kan förekomma skilda undervisningspraktiker i samma kurs. Även detta framgår i föreliggande studies empiri och har också berörts i kapitel tio.

Utbildning, arbete och ekonomi

Bland eleverna nämns i olika sammanhang föräldrars utbildningsbakgrund och yrke. På OP är detta mest frekvent när det hänvisas till mödrar som arbetar inom vård och omsorg. Eleverna uppger att de får hjälp med inlämningsuppgifter i karaktärsämnen. Ett par elever säger att det är bättre att arbeta hemma med uppgifterna eftersom de då kan ta hjälp av sina mödrar som arbetar inom vården (Fältanteckningar 070326). Detta är intressant, då det i forskning av Sivertun (2006) påtalas att föräldrar som är lågutbildade får svårt att hjälpa sina barn med skolarbete. I min empiri finns exempel på att föräldrar har nytta av sin egen bakgrund när de ska hjälpa sina barn i skolan, även om de inte är akademiker. Under intervjun med en av lärarna hänvisas till att det bland elevernas föräldrar finns flera som jobbar inom vård- och omsorgsområdet och att det för dessa elever ofta fungerar väl i skolan. Läraren antyder alltså att det finns en koppling mellan elevens yrkesval och föräldrarnas, vilket kan tänkas bidra till en positiv påverkan för elevens skolsituation (Intervju lärare OP 070227).

Valet av Vikaskolan som gymnasieskola kan också för en del elever ha påverkats av att deras föräldrar studerat där. På ett föräldramöte på TE samtalar jag med ett föräldrapar som säger att de är mycket nöjda med sonens val av utbildning och skola. De har båda gått på Vikaskolan själva och de uppfattar den som en bra skola:

Går så vidare till TE 1-2 där det också är cirka 25 föräldrar och två lärare. Kurserna i programmet redovisas och sedan presenterar jag mig och berättar om studien. Verkar OK och efter min information får jag några frågor om varför jag valt just denna skola. En pappa berättar, att både han och hans fru gått här och att det är en bra skola som har stil och är speciell (Fältanteckningar 060925).

Sonen till föräldrarna ovan åkte ganska många mil från en annan stad för att just gå på Vikaskolan. Enligt forskning både från Australien (Forsey, 2007) och Europa (Beach & Dovemark, 2007; Beach, Gordon & Lahelma, 2003; van Zanten, 2005) har föräldrar av medelklass de senaste åren blivit en allt starkare grupp på utbildningsmarknaden. Denna föräldragrupp har möjlighet att skaffa sina barn en attraktiv utbildning och Lund (2006) menar att elevens valhandlingar till gymnasiet kan förstås som systemintegrativa. Även bland lärarna på Vikaskolan nämns det ibland, med stolthet, att de själva har gått på skolan och tagit studenten där. Då det var några år sedan lärarna på skolan slutade gymnasiet, var det antagligen varken på IV eller OP (som är relativt nya program på Vikaskolan) de studerat på.

Bland eleverna på OP är det vanligt med yrkesarbete under sommaren, helger och kvällar. På studiens andra program är detta inte alls lika frekvent förekommande. För OP blir kopplingen till arbetsmarknaden snabbt mycket konkret och tydlig (jfr Hill, 1998, 2001, 2007; Skeggs, 1999; Willis 1977). Som tidigare redovisats sker det på programmet en tydlig positioneringsprocess mot arbete inom vård och omsorg, vilket också är programmets syfte. Under en utflykt strax före sommarlovet, berättade eleverna i OP 1-2 vad de skulle göra under ledigheten från skolan:

Istället blir det bara fika och vi sitter i en ring på gräset. Tre elever har bakat. Läraren frågar vad de ska göra i sommar och tio av eleverna ska arbeta inom vården (de flesta på sina APU-platser), en inom livsmedelsindustrin och en ska sälja jordgubbar. En har redan arbetat lite i en bowlinghall och en ska inte göra något (Fältanteckningar 070613).

Även på IV finns det några elever som arbetar, men dessa är få i jämförelse med OP. Bland eleverna på TE finns inte några frekventa uttryck från empirin som stärker att eleverna skulle yrkesarbeta under studierna. Några elever i TE 2-3 säger under intervjun följande om sina svårigheter med att få arbete och snarare tvingas att läsa vidare:

Lars: Och sen önskar man väl att man skulle kunna komma ut i arbetslivet lättare alltså av gymnasieutbildningen. (...) Att man efter gymnasiet kan få jobb på sin gymnasieutbildning, men vill man bli något högre så kan man läsa vidare. Det ska inte vara så, att man måste läsa vidare för att få jobb. Så önskar man väl lite, för då finns ju möjligheten om man vill prova på arbetslivet (Intervju elever TE 2-3 070329).

Uttryck som kan hänföras till dålig ekonomi är klart vanligast bland elever på IV. Detta kommer till uttryck när en del elever säger att de exempelvis saknar pengar för att kunna handla i cafeterian:

Johan kommer in lite för sent till lektionen och läraren säger ”smyg in”. Då går Johan ut igen och smyger dramatiskt in i klassrummet och ler belåtet. Johan räknar inte särskilt mycket och han säger: ”Jag är så hungrig att jag skulle kunna äta upp min egen njure”. Läraren säger: ”Ja, de säljer billiga bullar till tio”. Johan: ”Men jag har inga pengar” (Fältanteckningar 070329).

Säkerligen kan också andra elever i studien ha ont om pengar, men de berättar det i så fall inte lika öppet. Liknande uttryck har jag alltså inte hört på något annat program, när det handlat om den mindre utgift som en bulle innebär. På de tre programmen framstår det alltså som att det finns skillnader när det gäller elevernas ekonomiska situation. Eleverna på OP yrkesarbetar i hög grad och får

på så sätt bättre ekonomi. På TE framstår det inte som att eleverna själva yrkesarbetar men de verkar, utifrån vad de säger, inte ha ont om pengar på samma sätt som eleverna på IV. En annan aspekt av ekonomiska resurser är utlandsresor. Under studiens genomförande har elever på alla program rest utomlands under terminerna, trots skolans restriktiva hållning i denna fråga. Det är dock intressant att konstatera att det finns skillnader i formerna för och karaktären av dessa utlandsresor. Eleverna på IV har i något enstaka fall rest utomlands och då har det handlat om besök hos släkt i föräldrars hemland. Detta har också varit fallet för flera av eleverna i OP. I OP 2-3 har också några elever rest på charterresor tillsammans med vänner. En elev hälsar till klassen med följande meddelande på skrivtavlan i klassrummet:

Sedan har Lotta som rest på en veckas solsemester skrivit en hälsning på tavlan:

”Hej då klassen!

Ha en bra vecka

Nu ligger jag säkert och tar en drink på stranden.

Puss Lotta” (Fältanteckningar 061016).

På TE var inte utlandsresor under terminen särskilt vanliga. Det förekom i några fall men då reste eleverna tillsammans med sin familj. Eleverna fick då extra arbetsuppgifter från skolan och i situationen nedan arbetar en elev med detta:

En elev som räknar koncentrerat får kommentaren: ”Va stud?” av en annan. Då förklarar eleven att han ska vara ledig för att åka utomlands och måste hinna räkna en del innan han åker (Fältanteckningar 060918).

I skolan finns några åtgärder där insatser görs, för att alla elever ska få möjlighet till relevanta hjälpmedel, när sådana behövs för undervisningen. På TE har eleverna behov av avancerade miniräknare. Skolan köper då in dessa räknare varför eleverna slipper betala 1 200 kronor. Istället erbjuds eleverna att låna räknarna mot en depositionsavgift på 400 kronor under studietiden på Vikaskolan (Dokument: Specifik information). Samtliga elever i TE 1-2 utnyttjade, som jag förstod, detta erbjudande och det var inledningsvis mycket positiv uppmärksamhet kring räknarna i gruppen.

”Typ underklassen går där”

Ytterst sällan noteras under fältstudien tydliga kommentarer som direkt kan förstås som uttryck för social bakgrund. Ett undantag är dock intervjun med

Jasmina i OP 2-3, då hon säger att andra elever ser eleverna på OP som underklass:

Ja, de som jag har pratat med om omvårdnadsprogrammet, de säger bara: Eh, det är ju ingen linje, de ser det som typ underklassen går där, eller hur man ska säga. Men sen finns det de som säger, att det är bra att det finns folk som vill jobba med människor (Intervju elev OP 2-3 070131).

Även om Jasmina nyanserar sina uttalanden, nämner hon spontant begreppet underklass, vilket jag annars inte hört någon elev i studien göra. Endast ett par av studiens lärare problematiserar i intervjuerna gymnasieskolan och betydelsen av elevernas sociala bakgrund. Båda uttrycker kritik mot den nuvarande gymnasieskolans struktur, men menar också att det är svårt att finna några andra lösningar. Hur gymnasieskolan än organiseras finns det ur ett socialt perspektiv, enligt lärarna, både vinnare och förlorare bland eleverna:

Och jag vet inte hur de ska gå till. Nästan som i högstadiets... gamla allmänna och särskilda kurs i kärnämnen och jag vet inte hur de har tänkt sig detta. Annars kan vi ju hamna i en situation där alla som vill läsa vidare måste läsa samhäll eller natur och... ja, men jag tror inte att det är lyckligt. Då kanske vi får ett mycket segregerat samhälle och akademiska föräldrar fostrar sina barn till... den enda framkomliga vägen och den andra delen, alltså yrkesarbetande föräldrar ofta då skickar sina barn till yrkesskola. (...) Så jag vet inte. Det är ju ett annat samhälle idag. Det är ju inte bara att dela upp. Du ska bli advokat och du ska bli undersköterska. För att det krävs utbildning allt längre ner i hierarkin... Ja, det är jättesvårt (Intervju lärare OP 070227).

Även en annan lärare är kritisk till den nuvarande gymnasieskolans struktur och de konsekvenser den inneburit för elever från olika bakgrund:

Eva: Och det är socialdemokraternas största misslyckande tror jag, arbetarrörelsen duktiga hantverkare har uppmanat sina egna barn att bli (ohörbart) för att de inte ska komma hem med skit under händerna och slita ut sin kropp. Då kan man fundera på hur de ser på sig själva. Vad det får för konsekvenser för barnens yrkesval och sätt att se på sig själva. Det tycker jag är det sorgligaste av alltihop.

MJ: Mm och gymnasieskolan är en del av det här som tydliggör?

Eva: Ja, det är klart att det är

MJ: Den här skiftningen?

Eva: Det är därför vi har den gymnasieskolan vi har. För att de som inte fick, fast de är ju... Den generationen är ju egentligen redan förbi. De generationerna som hade möjlighet att gå på gymnasiet antingen de var teoretiker eller praktiker. De har ju snart gått in i pension. Så därför borde ju inte gymnasieskolan se ut som den gör längre. Men det gör den ju ändå (Intervju lärare TE 070202).

Gymnasieskolans identitetsskapande problematiseras i lärarnas uttalande utifrån perspektiv på social bakgrund och samhällsutveckling. Enligt denna lärare, och utifrån tidigare redovisad lärarintervju, borde social bakgrund inte längre ha betydelse i dagens gymnasieskola. De konstaterar dock att det ändå har betydelse. Båda lärarna berör i sina kommentarer också svensk utbildningspolitik vilket är ovanligt i studiens empiri.

Etnicitet som språkliga svårigheter och erfarenhetsmässiga möjligheter

I detta avsnitt kommer betydelsen av elevers etnicitet att uppmärksammas. Flera forskare (se t.ex. Bunar & Trondman, 2001; Holm, 2008; Högdin, 2007; Mac an Ghail, 1988; Sernhede, 2007; Öhrn; 2005) har också studerat relationen etnicitet, kön och social bakgrund .

De allra flesta eleverna på Vikaskolan och på de program som följts har svensk bakgrund, de och deras föräldrar är födda och uppvuxna i Sverige. På alla studiens program fanns dock elever med bakgrund i annat land än Sverige. Utifrån studiens empiri var det sammantaget minst antal elever på TE (ett par manliga elever) och flest på OP (tolv elever varav två män). I den stadigvarande elevgrupp som följdes på IV var det fyra elever med annan etnisk bakgrund än svensk och alla utom en var kvinnor.

Uttryck för tillkortakommanden och svårigheter

När det gäller svårigheter, relaterade till annan etnicitet än den svenska, är dessa oftast beskrivna och uttryckta med att inte behärska det svenska språket. Detta är mest frekvent uttryckt på OP. I en diskussion om stavning (som tidigare redovisats i kapitel tio) sker sedan en fortsatt dialog mellan några elever där Maina skrattande säger: ”Fan, jag är invandrare, jag kan inte stava” (Fältanteckningar 071211). Vid ett annat tillfälle konstaterar Maina under en lektion i svenska: ”Idag har jag lärt mig att man skriver dem och säger dom” (Fältanteckningar 060925). Dessa kommentarer uppfattade jag som klart ironiskt menade. I intervjun beskriver istället Maina med stort engagemang och allvar att det ibland är svårt i skolan på grund av en bakgrund som för Maina också inneburit krigserfarenheter:

Maina: Och vi kan ha lite svårt med språket och sånt. (...) Annars när man ska förklara, det är klart säger man inte någonting till läraren kommer man inte att klara det (ohörbart). Det är svårt för oss

MJ: Ja, jag har tänkt på det

Maina: Jag var 10 år när jag kom till Sverige. Det var svårt, jag var tvungen att lära mig engelska och svenska sen kunde jag inte mitt eget språk så bra. Det har varit jobbigt för oss och så kom vi från kriget

MJ: Ja

Maina: Några förstår det och några kanske inte gör det. Men jag försöker göra allt jag kan (Intervju elever OP 1-2 071022).

Maina säger att hon försöker ”göra allt hon kan” vilket jag tolkar som ett försök till en anpassning till skolan och den svenska kulturen. I intervjun ovan var det också Maina och en annan elev med bakgrund från samma land, som i hög grad var nöjda med sin utbildning på OP och beskrev att de trivdes väl. Under utbildningen närmar sig Mainas framtidsdrömmar alltmera en yrkesinriktning inom vården, vilket hon inte uttryckte i början av utbildningen. I början av utbildningen var det en längre och mer statusfylld utbildning hon inriktade sig mot.

Erfarenheter och språk som kan användas i skolan

I studien finns också exempel på att elever fördjupar sig i områden de har egen erfarenhet av och använder sig av dessa under utbildningen. I OP gör exempelvis Elina ett projektarbete om en vistelse på ett sjukhus i sina föräldrars födelseland. I den skriftliga redovisningen jämför hon sedan detta med sina erfarenheter och kunskaper om svensk sjukvård. Jasminas jämförelse resulterar i en hyllning till svensk sjukvård (Dokument: Projektarbete). En annan elev på OP, berättar för mig om de möjligheter hon tror finns för henne i sin mors hemland. Efter avslutad gymnasieutbildning i Sverige, kan hon genom personliga kontakter i moderns hemland där få plats på en statusfylld utbildning.

Ovan har erfarenheter och kontakter i föräldrarnas/elevernas födelseländer lyfts fram och även språkkunskaper nämndes av eleverna som något positivt. I TE 1-2 säger en av eleverna, som tidigare refererats, att han borde ha satsat på studier i det språk som talas i hans föräldrars hemland, istället för teknik. Eleven konstaterar dock att för gymnasieutbildningens del, så är det nu för sent (Fältanteckningar 071015). Både på OP och IV nämner också elever sina föräldrars modersmål, som något de tycker är värdefullt och viktigt. Någon gång

används också föräldrarnas modersmål som grund i kritik mot lärare. Det gäller främst när elever menar att lärare har bristande kunskaper i engelska.

Hänvisningar till hemmiljöns inverkan

Endast en av de intervjuade lärarna nämner och problematiserar etnicitet. Det är en av de lärare, som mer distinkt än andra intervjuade lärare även uppmärksammar kön och social bakgrund. Nedan flätas också kön och etnicitet samman:

Sen är det också fyra, fem, sex tjejer från några länder, och nu ska jag inte säga att det är gemensamt för alla från... för det är det inte. Men flera av dessa elever är väldigt intresserade av kläder och smink och sådant där. Det verkar ha spritt sig till hela klassen. Jag har aldrig sett en klass som är så oerhört intresserade av kläder och smink och hur man ser ut i ansiktet. Det är det viktigaste av allt (skratt) (...). Jag tror att det är så, att de som kommer därifrån... Där är det väldigt viktigt som flicka att vårda sitt yttre och vara vacker, det måste göras så. Dessutom ha goda betyg. För många av dem har stränga fäder och de ska visa upp goda betyg. Ett helsike när de inte kan det. För de har mycket större krav på sig. Det tror jag, att den ena biten har färgat av sig väldigt på resten av klassen, just smink och kläder. Och det är ju synd att det inte är den andra biten som har färgat av sig (skratt) (Intervju lärare).

Läraren förklarar här det som händer i klassrummet med elevernas och/eller föräldrarnas bakgrund från annat land än Sverige, men betonar också att det inte går att generalisera. Hänvisningen till och förklaringar utifrån hemmiljön och att den skulle vara annorlunda än den nationellt vanligast förekommande är enligt annan forskning frekvent bland lärare. Detta finns redovisat i studier från olika skolformer (Gitz-Johansen, 2003; Lunneblad, 2006; Mac an Ghail, 1988; Runfors, 2003). I exemplet ovan drar läraren slutsatsen att det finns både positiva och negativa aspekter, som alltså relateras till hemmiljön för eleverna. Läraren uttalar också en önskan om att de upplevda studiekraven från nämnda föräldrar även hade påverkat elever med svensk bakgrund i högre grad.

Sammanfattande reflektioner – institutionellt identitetsskapande och betydelsen av kön, social bakgrund och etnicitet

Giddens (1984) har med begreppet dualitet försökt att överbrygga samhällsvetenskapens tudelning mellan struktur och handling (se t.ex. Bunar & Trondman, 2001; Johansson, T. 1998). Detta försök har inte undgått kritik, vilket beskrivits i kapitel fyra. Elevers kön och bakgrund har i föreliggande studie, valts

att beskrivas och relateras som betydelsefulla för positioneringsprocesser till positioner och då för vidare institutionellt identitetsskapande. Jag kommer i reflektionerna nedan att utgå ifrån att aktörers vardagliga handlingar har betydelse för och i ett samhälle men också, att dessa hör samman med tidigare handlingar. Bunar och Trondman (2001) uttrycker detta på följande sätt:

En människa som hanterar sin tillvaro börjar inte förutsättningslöst om på nytt i varje ny situation. Det är snarare så att i varje ny situation bär människan med sig tidigare erfarenheter och upplevelser mot bakgrund av vilka hon hanterar det nya eller redan bekanta på ett bekant sätt (Bunar & Trondman, 2001, s. 136).

I likhet med forskarna ovan, menar jag att de positioner och positioneringsprocesser som kan relateras till elevernas kön, sociala och etniska bakgrund i hög grad finns etablerade redan före inträdet till gymnasiet. Av resultatet i denna studie framgår att dessa tidigare positioner föga utmanas och förändras under elevernas gymnasietid. Som helhet är elevers kön, sociala och etniska bakgrund inte uppmärksammas och problematiserat på Vikaskolan.

Kön kan alltså beskrivas och analyseras som traditionellt uttryckt och i låg grad problematiserat på Vikaskolan. I forskning från grundskolan (Öhrn, 2005) redovisas skillnader mellan grundskolor med avseende på huruvida kön problematiseras. Ett undantag från avsaknaden av en sådan problematisering är dock i denna studie, att fördelning mellan kvinnor och män på de olika programmen kommenteras av både elever och lärare. Elever av båda könen, uttrycker genomgående inga önskemål om fler kvinnliga elever. Under observationer och vid intervjuer finns alltså få direkta kommentarer eller kritik av den rådande strukturen. Både handlingar och uttryck från empirin kan förstås som att elevers positioner och positionering i skolans vardag också hör samman med deras könstillhörighet. Detta framgår av den faktiska uppdelningen av olika kön på respektive program. Davies (1984) menar att det man ska undersöka i skolan är skillnader i makt mellan elever, inte skillnader mellan pojkar och flickor. Ur ett sådant perspektiv blir avsaknaden av problematisering på skolan intressant. Elevernas kommentarer, som jag tolkar som att kvinnliga elever inte är eftertraktade på något program, blir då inte helt enkla att förstå. Kan kommentarerna förstås som att de kvinnliga eleverna inte har makt, eller hotar de makten och det är därför det är bra om de är få på alla program? Frågan blir då vems makt de hotar. Enligt Holms (2008) forskning är det fortfarande maskuliniteten som norm som råder i grundskolan. Mina resultat kan då förstås

som att denna norm inte ska utmanas och ju färre unga kvinnor som finns på programmen desto mindre utmanas den. Vidare finns i empirin både handlingar och uttryck som kan förstås som att elevers positioner och positionering i skolans vardag också hör samman med deras sociala bakgrund. Det som händer i skolan har betydelse för elevernas positioner och ges betydelse för det vidare institutionella identitetsskapandet. I regel är dock inte detta uppmärksammat och problematiserat av studiens aktörer. Kommentarer om etnicitet är i elevernas och i de flesta lärares uttryck ovanliga och etnicitetens betydelse problematiseras i låg grad. Den självklara och i regel outtalade utgångspunkten är den svenska etniciteten som därmed utgör normen. I forskning av Schiffauer et al. (2004) påtalas olikheter mellan olika länder och skolor i just detta avseende. I föreliggande studies empiri verkar den svenska normen vara så självklar att den knappt uppmärksammas alls. När det förekommer kommentarer om etnicitet, handlar det alltså uteslutande om elever som har annan etnisk bakgrund än den svenska. I de fall då etnicitet nämns, framstår det som om det dels är något som på grund av bristande språkkunskaper och hemmiljö försvårat elevernas tillvaro i skolan. Dels framstår det som viktiga och värdefulla erfarenheter som eleverna delvis kan använda sig av under utbildningen och inför framtiden.

Om vi i en kort uppsummering återigen går tillbaka till studies empiri och nu relaterar mer specifikt till studiens program, så tonar följande bild fram. På IV är i denna studie en övervägande del av eleverna män med svensk bakgrund. Även nationellt är det en högre procent av manliga elever på programmet, men inte i den grad som i studiens skola (Skolverket, 2008). Eleverna uttrycker framtidsdrömmar där de vill arbeta inom områden som till exempel fordon, transport, vård och skönhetsvård. Under den tid som studien genomfördes mötte och hörde jag endast talas om två elever som fortsatte sina studier på ett studieförberedande program. En av dessa elever avbröt efter en termin sin utbildning. Även om eleverna på IV slutför nationella gymnasieprogram, kommer de i framtiden troligtvis att samhällsmässigt tillhöra en grupp som betraktas som lågutbildad. Av de elever som påbörjar ett individuellt program är det få elever som senare avslutar ett nationellt program med godkända betyg. På nationell nivå är det 2 procent av de elever som studerat på ett individuellt program, som inom tre år efter avslutad gymnasieutbildning genomgår utbildning inom högskola och universitet (Statistiska centralbyrån [SCB], 2008). Statistiken (Skolverket, 2008; Svensson, 2008) visar också att eleverna på det individuella programmet kommer från hem där föräldrar har låg utbildningsbakgrund.

På studiens OP är det övervägande kvinnliga elever och flera elever har annan etnisk bakgrund än den svenska. Eleverna utbildas till ett yrke inom vård- och omsorgsområdet vilket innebär att de i framtiden kommer att tillhöra grupper som definieras som lågutbildade och är lågavlönade. Eleverna uttrycker dock framtidsplaner där de vill läsa vidare till exempelvis sjuksköterska eller polis. Nationellt är det 27 procent av elevgruppen som avslutat omvårdnadsprogrammet som inom tre år studerar vidare inom högskola och universitet (SCB, 2008). För en del elever i studien är betygen i några ämnen/kurser (speciellt Matematik B) en kritisk faktor, då det framkom att flera elever hade svårigheter att bli godkända och få höga betyg. Enligt nationell statistik rekryterar omvårdnadsprogrammet elever från hem där föräldrarna är lågutbildade (Skolverket, 2008).

På TE återfinns i denna studie övervägande manliga elever med svensk bakgrund. Nationellt sett studerar 54 procent av teknikprogrammets elever vidare inom högskola och universitet inom tre år efter det de avslutat sina gymnasiestudier (SCB, 2008). Några av eleverna i den här studien uttryckte dock att de inte ville läsa vidare. Enligt nationell statistik rekryterar teknikprogrammet elever från hem där föräldrar har en varierad utbildningsbakgrund, men främst medelklassbakgrund (Broady & Börjesson, 2005; Skolverket, 2008; Svensson, 2008).

Som framgår av ovanstående summering sker det för eleverna på studiens tre program förlöpande differentiering, i relation till kön, social och etnisk bakgrund (jfr t.ex. Ball, 1981; Skeggs, 1999). Denna differentiering är delar i en positioneringsprocess till olika positioner för institutionellt identitetsskapande. Under studien har jag sällan hört att uppdelningen ovan problematiseras och diskuteras av studiens aktörer. Mönstret med bristande problematisering finns, intressant nog, också i förslaget om en framtida ny gymnasieskola (SOU 2008:27). I förslaget ägnas inte betydelsen av elevers kön och bakgrund någon större uppmärksamhet, vilket ofta varit fallet i tidigare utredningar (se t.ex. SOU 1997:107). Utifrån aspekter av praktisk och diskursiv medvetenhet (Giddens, 1984) finner jag detta synnerligen viktigt att uppmärksamma. Jag menar att en förutsättning för att få till stånd eventuella förändringar, föregås av att det finns en insikt om behov av detta, på olika nivåer i ett system. I tystnaden och bristen på diskussion som jag noterat i min studie, kan ojämlikhet och olika tillgång till makt döljas och byggas in i systemet. Ett sådant system gynnar olika grupper av människor och en än större uppdelning och cementering baserad på kön, social

bakgrund och etnicitet kan utvecklas. I en sådan utveckling ingår gymnasieskolans struktur, men också dess faktiska innehåll och undervisning. Beach (1999, 1999a) har i sin forskning på gymnasieskolan visat hur just matematikundervisning, i samma kurs på olika program, uppvisar stora skillnader. Även Hultqvist (2001) redogör i sin forskning för hur elever på det individuella programmet möter en helt annan undervisning i jämförelse med elever på ett samhällsvetenskapligt program. Gymnasieskolan är alltså inte bara differentierad genom att elevers val till gymnasiet i hög grad kan relateras till elevers kön, sociala och etniska bakgrund. I gymnasieskolan sker enligt resultatet i denna studie också en fortsatt differentieringsprocess, genom de skillnader i undervisning och innehåll som finns på olika program (jfr Korp, 2006; Nyström, 2007, 2007a). I differentieringsprocessen och i skapandet av institutionella elevidentiteter vävs betydelsen av kön, social och etnisk bakgrund samman.

KAPITEL 12

INSTITUTIONELLA ELEVIDENTITETER

I tidigare resultatkapitel har beskrivning och analys följt en modell, där identitetsskapande för elever inledningsvis beskrivits inom skolans institutionella ordningar med fokus på eleverna som aktörer i dessa. Elevernas strategier, deras sätt att förhålla sig till och handla i och i relation till skolans institutionella ordningar har tolkats som varierande anpassnings- och motståndsstrategier. Skolans institutionella ordningar och elevernas strategier har sedan beskrivits och analyserats som skolans och elevernas anspråk på varandra. Anspråken har betraktats som betydelsefulla i positioneringsprocesser för elevernas fortsatta identitetsskapande. Positioneringsprocesserna för eleverna på de olika programmen har vidare beskrivits och analyserats över tid. Både kön, social bakgrund och etnicitet har tolkats vara av betydelse för det identitetsskapande som sker i skolan. När eleverna kommer till gymnasieskolan har dock en differentiering redan skett, genom de val eleverna tidigare gjorde till olika program. Några av studiens elever har inte ens haft möjlighet att göra val, då de var i avsaknad av godkända betyg i vissa ämnen från grundskolan. Resultatet från studien visar att den tidigare differentieringen förstärks och fortgår i gymnasieskolans vardag, då positioneringsprocesserna för elever tar sig olika uttryck. Programmen som eleverna studerar på bidrar med positioner som innebär både möjligheter och gränser för det institutionella identitetsskapande som sker i skolans vardag. Gemensamt på alla program är betydelsen av både prestationer och relationer och hur de på olika sätt samverkar med varandra.

I den fortsatta redovisningen kommer i detta kapitel specifikt aspekterna prestation och relation att lyftas fram och återknytas till. Dessa aspekter har funnits med sedan tidigare kapitelns redovisningar, som kontroll och bedömning av elevers prestationer och som vikten av sociala relationer. Olika institutionella elevidentiteter kommer nu att beskrivas och speglas i varandra och i relation till de institutionella ordningar där de skapas. Elevidentitet som en social position inom Vikaskolan kommer att analyseras som en del i ett större socialt system. Kopplingen mellan elevidentitet och institution och hur dessa reflekteras i

varandra ska undersökas. Till hjälp i denna analys ska i kapitlets sista avsnitt begreppen *signifikans*, *dominering* och *legitimering* (Giddens, 1984) användas.

I redovisningen kommer skapandet av de elevidentiteter som i denna studie blivit tydligast, först att redovisas i tre avsnitt. De tre elevidentiteterna har av mig tentativt kallats *de efterfrågade*, *de delvis tillhörande* och *de kanske lämpade*. Dessa benämningar är valda för att spegla institutionella processer vid identitetsskapandet. De institutionella identiteterna ska därför inte förstås som några absoluta produkter eller kategorier, då de ständigt är i förändring och under utveckling. Sist i kapitlet redovisas en mer sammanfattande analys vilken också bildar övergång till avhandlingens avslutande diskussion. I detta kapitel presenteras som helhet endast ett fåtal empiriska exempel. Detta föranleds av att jag nu pekar tillbaka på processer som med hjälp av empiri beskrivits och analyserats i tidigare resultatkapitel.

De efterfrågade

Vissa elever motsvarar i hög grad den elevidentitet som efterfrågas av Vikaskolan i den övergripande institutionella ordningen. De eleverna benämns här med elevidentiteten *de efterfrågade*. Denna elevidentitet överensstämmer ofta med eleverna på TE. I forskning från andra skolformer används begrepp som exempelvis *professional pupil* (Gordon et al., 1999) eller *idealelev* (Andreasson, 2007) och jag ser likheter med den elevidentitet som i denna studie beskrivs som *de efterfrågade*. Dessa elever anpassar sig ofta till det skolan önskar, de kan också själva efter en tid hantera, använda sig av och dra nytta av det som efterfrågas. Tidigare i resultatredovisningen har detta beskrivits som att skolan och elevernas anspråk på varandra är ömsesidiga. Ömsesidigheten återfinns både när det gäller prestationer och relationer. Båda utmärks av högt ställda krav och förväntningar på eleverna och på deras arbetsinsatser.

Prestationerna för denna grupp av elever understöds och vidmakthålls av att eleverna redan inledningsvis förväntas uppvisa goda studieresultat och en kunskapsprogression som bygger på att de, inom vissa ramar, ska tänka själva. Tydliga krav och riktlinjer för vad som gäller i skolan kommuniceras till eleverna av lärare och skolledning. Betygen nämns ofta i kommunikationen men lärarna betonar också kunskap som mål, vilket sällan eleverna gör. Kraven och riktlinjerna är relativt konsekvent uttalade och överensstämmer också med skolans övergripande institutionella ordning. Även om riktlinjerna är

konsekventa och kraven högt ställda är de också till viss del förhandlingsbara och kan påverkas av eleverna ju längre tid de gått på programmet. Flertalet elever anpassar sig efter en tid på utbildningen till de krav och förväntningar som finns på dem. De förhåller sig många gånger också med distans till dessa förväntningar genom att exempelvis skämta om krav på inlämnade uppgifter och betygsättning. Här finns likheter med det Nyström (2007, 2007a) funnit i forskning från det naturvetenskapliga programmet.

Relationerna för gruppen är även de präglade av högt ställda förväntningar och krav vilka kommuniceras till eleverna av lärarna och skolledningen. Skärpan och tonen i de höga kraven mildras dock av en stämning mellan lärare och elever som genomgående kan beskrivas som vänlig (jfr Granath, 2008) och humoristisk. Denna stämning finns även mellan eleverna i gruppen. Eleverna utvecklar under utbildningen en allt större förmåga att genom relationer hantera även de krav och förväntningar som berör prestationer. Prestationer och relationer kan därför beskrivas som samverkande och förstärkande av varandra.

I denna studie stämmer elevidentiteten de efterfrågade bäst överens med eleverna på TE. Dessa elever förväntas också i hög grad fortsätta med akademiska studier på tekniska högskolor. Det innebär i så fall en utbildning som bidrar till en framtid där de betraktas som högutbildade, blir förhållandevis välavlönade och fortsatt efterfrågade. Detta budskap möttes eleverna också av i skilda sammanhang under sin utbildning. Under en temadag på ett bruksmuseum hälsades exempelvis eleverna välkomna av ansvarig chef. Han sa, att det var de som skulle driva Sveriges teknikutveckling vidare och uttryckte att de förväntades fortsätta studera. Astronauten Christer Fuglesang nämndes i detta sammanhang som ett föredöme att efterlikna (Fältanteckningar 061206). Vid ett annat tillfälle berättade en lärare om aktuell forskning och företagande inom teknik varvid eleverna uppmanades att ta bra betalt för sina arbeten i framtiden (Fältanteckningar 070413). Även eleverna själva nämnde ibland framtida yrkesidentiteter. Eleverna kallade exempelvis varandra professor och doktor när de tog på sig vita skyddsrockar vid laborationerna i kemi (Fältanteckningar 061016).

Gruppen beskrivs emellanåt av andra på skolan som världsfrånvända och mycket datainriktade. Eleverna nämner emellertid inga uttryck om sig själva som individer och grupp som de uppfattat som negativa omdömen från andra. De

verkar alltså i huvudsak också betrakta sig själva som efterfrågade, men det finns också undantag från detta i gruppen.

För denna grupp av elever menar jag att en elevidentitet som efterfrågad blir möjlig då eleverna i ökad grad under utbildningen också efterfrågar det de får. Beach och Dovemark (forthcoming) använder i sin forskning begreppet *mutual instrumentalism*, vilken beskriver en relation mellan lärare och elever:

Teachers love ambitious pupils and they want these pupils to do well, both for the sake of the pupils and in the name of professional pride (Beach & Dovemark, forthcoming, s. 23).

Även om elevgruppen i TE 1-2 i början var något avståndstagande till utbildningen, kom de under de första åren allt närmare den efterfrågade elevidentiteten. Lärarna på programmet arbetade målmedvetet för att detta skulle ske, vilket i hög grad gynnade båda studiens elevgrupper på TE.

De delvis tillhörande

En grupp elever blir och är under gymnasieåren i hög grad också en del av andra institutionella ordningar utanför skolan. I denna studie är det en elevgrupp som återfinns på OP och gruppen beskriver jag med elevidentiteten de delvis tillhörande. Detta syftar på, att eleverna på OP naturligtvis är elever på Vikaskolan, men de utvecklar under utbildningstiden också en identitet som personal inom olika vårdinstitutioner. Denna identitet är inte alltid överensstämmande och i linje med det som efterfrågas som önskvärt inom Vikaskolan som institution.

För elevgruppen förekommer, som tidigare beskrivits, delvis diskrepanser i anspråk mellan skolan och eleverna. Dessa skilda anspråk kan förklaras med att eleverna också ska få en tillhörighet hos de vård- och omsorgsinstitutioner där de kan arbeta och många gånger redan arbetar. Eleverna beskriver själva, hur de genom skilda krav, förväntningar och arbetssätt inte blir delaktiga i skolans övergripande institutionella ordning. Några elever vill bli en del av denna och försöker anpassa sig, medan andra elever förhåller sig mer motspänstiga till det skolan efterfrågar. Motståndet hos eleverna kan kännas igen i forskning av exempelvis Hill (1998, 2001, 2007) och Willis (1977).

Prestationerna för denna elevgrupp kan beskrivas ur två olika perspektiv. Dels är det prestationer i kärnämnen och dels prestationer i karaktärsämnen (jfr Hellsten & Peréz Prieto, 1998). I karaktärsämnen ingår också APU som visar sig vara mycket betydelsefull för identitetsskapandet (jfr Skeggs, 1999). Krav och förväntningar på elevers prestationer i kärnämnen, följer till viss del det som framkommer i skolans övergripande institutionella ordning. En del elever beskriver dock krav och förväntningar som lågt ställda. De menar också, att de inte har möjlighet att få de höga betyg de hade haft möjlighet till om de studerat på annat program. I studien finns även elever som inte efterfrågar större krav, förväntningar eller höga betyg, utan uttrycker tillfredsställelse med det som är. Däremot efterfrågar några elever exempelvis lön under sin APU vilket kan relateras till karaktärsämnen. Inom karaktärsämnen är en stor del av undervisningen förlagd till arbetsplatser inom olika vård- och omsorgsinstitutioner, där eleverna har verksam personal som handledare. Underlag för bedömning och betygsättning är emellertid formulerade av skolan och betygsättning görs av lärarna på Vikaskolan. Några elever menar att det endast är skriftliga inlämningsuppgifter som räknas vid betygsättning och inte det de gör och lär sig under sin APU. Prestationerna för eleverna på OP blir otydliga inom Vikaskolan, vilket ytterligare bidrar till en identitet där eleverna sammantaget blir delvis tillhörande.

På programmet framhålls relationer ständigt som viktiga. Eleverna betonar i mycket hög grad relationerna med personal och de vård- och omsorgstagare de möter under sin APU. När eleverna trivs och känner sig uppskattade under sin APU, bidrar detta till en allt tydligare identitet relaterad till ett arbetsområde där de är en vårdande person (jfr Skeggs, 1999). Positioneringsmässigt sker en process där eleverna alltmera glider från en elevidentitet mot en yrkesidentitet.

Även för denna elevgrupp framstår relationer till lärare och mellan elever som huvudsakligen vänskapliga och i enlighet med skolans krav och förväntningar. Relationerna är som helhet också präglade av uttryck för övergripande omsorg om andra människor. Detta är också i samklang med det som eleverna förväntas utveckla under sin utbildning. Eleverna på OP ska förstå och lära sig att ta hand om andra människor (jfr Skeggs, 1999). Den förståelse och omsorg som delvis präglar relationerna på programmet, får också konsekvenser i relation till krav och förväntningar på elevers prestationer. Konsekvenserna är av två olika slag. Dels överensstämmer inte den kunskap som dessa elever utvecklar med den akademiskt traditionella kunskap som uttrycks i den övergripande institutionella

ordningen. Dels framstår det, som om den förståelse- och omsorgsinriktning som präglar programmet också kan bidra till en otydlighet när det gäller de krav och förväntningar som uttrycks och kommuniceras till eleverna av lärarna på programmet. För dessa elever kan alltså krav och förväntningar på prestation och relation både stödja och delvis motverka varandra, vilket också bidrar till en elevidentitet som de delvis tillhörande.

Vid de aktiviteter som Vikaskolan arrangerade i samband med information inför gymnasievalen, var eleverna på OP mycket aktiva. De gav konkret uttryck för en framtida yrkesidentitet, snarare än en elevidentitet. Eleverna visade runt på skolan iklädda speciella t-shirts med programmets namn och tryckta hjärtan på. Under dagen genomförde eleverna också vård- och omsorgsinriktade aktiviteter med besökande grundskoleelever, eleverna på OP gav exempelvis massage (Fältanteckningar 071019). Vid ett annat tillfälle, under en kväll som arrangerades som "öppet hus", fanns flera elever på skolan. De var vid detta tillfälle iklädda sådana kläder som personal på sjukhus och ambulanspersonal brukar ha på sig (Fältanteckningar 070426). Elevernas framtida yrkesidentitet blir alltså ibland mycket tydlig också i skolans miljö och används för att väcka intresse och marknadsföra programmet. Däremot blir eleverna på OP i skolmiljön, inte lika tillhörande som elever.

Lärare och elever beskriver att OP och eleverna som studerar där, ofta omnämns med uttryck som de uppfattar präglas av nedvärdering och bristande kunskap. Eleverna på programmet säger ibland också själva att de inte förstår, men detta är huvudsakligen i kärnämnen som svenska och matematik. Även ämnesmässigt finns alltså uttryck för att elevgruppen bara delvis är tillhörande i det som jag tolkat som viktigt på Vikaskolan.

I en analys av elevantalet på Vikaskolan, som utgjorde underlag för en rapport till barn- och utbildningsnämnden, uppmärksammas att det på två program fanns fler platser än antagna elever. Detta var aktuellt för omvårdnadsprogrammet och det naturvetenskapliga programmet. I kommentarerna till detta förhållande, beskrivs det låga söktrycket till det naturvetenskapliga programmet som ett problem, vilket det inte görs för omvårdnadsprogrammet. Det låga elevantalet på OP kommenteras istället med att söktrycket till omvårdnadsprogrammet kan variera och är "känsligt för elevströmningar" (Dokument: Analys av elevantal). Uppenbarligen betraktas lågt söktryck som problem för vissa program, men som variation på andra. Några

elever är i skolsystemet tydligt efterfrågade och några är det i mer varierande grad. Detta är också intressant att relatera till något som hände efter det att fältstudien avslutats, då jag träffade en av lärarna på OP (Minnesanteckningar 080530). Hon berättade att inriktningen på programmet till viss del ändrats inför den kommande hösten och var tänkt att kombineras med det samhällsvetenskapliga programmet. Det var då mer än dubbelt så många elever som sökt utbildningen i jämförelse med tidigare år. Detta kan tolkas som att en koppling till ett studieförberedande program är attraktivt för blivande elever som också är intresserade av omvårdnad. Möjligen kan detta bidra till att eleverna på OP i framtiden kan bli tillhörande i högre grad. Utifrån förslaget om den nya gymnasieskolan (SOU 2008:27) kommer dessa kombinationer kanske inte att bli möjliga, då gränsen mellan studie- och yrkesförberedande program där föreslås bli än tydligare.

De kanske lämpade

I studien finns elever som varken inledningsvis eller mot slutet av gymnasietiden riktigt motsvarar den elev som ingår i skolans övergripande institutionella ordning. Det är eleverna på IV. I ett material från Skolverket (2007) beskrivs eleverna på individuella program på följande sätt:

Elever med individuella program kan beskrivas som inte bara ”obehöriga”, ”omotiverade” eller ”nya svenskar” utan här går också ”avbytnarna”, ”bytarna och ”väntarna” (Skolverket, 2007, s. 5).

Skolverkets benämningar är både skarpa och negativt formulerade. I denna studie har jag dock valt att benämna elevidentiteten som de kanske lämpade, vilket gjorts med inspiration från en roman av Peter Høeg (1996). Kanske skulle många fler elever på gymnasiet kunna beskrivas som kanske lämpade. Eleverna som börjar på det individuella programmet saknar dock från början det som Skolverket (2001) beskrivit som *Tre magiska G:n*. Dessa elever behöver visa att de är ”lämpade” som gymnasieelever genom att först bli godkända i de ämnen som behövs, för att få studera på ett nationellt gymnasieprogram.

För de elevgrupper som innefattas i denna elevidentitet, framträder både ömsesidigheter och diskrepanser i anspråk mellan skolan som institution och elever. Eleverna på IV verkar dock behöva förändras för att överhuvudtaget rymmas inom skolans övergripande institutionella ordning. Det är i

sammanhanget både ironiskt och paradoxalt att eleverna på det individuella programmet är den elevgrupp, som skulle personifiera 1990-talets gymnasieskola som ”en gymnasieskola för alla” (Myndigheten för skolutveckling, 2006).

För denna elevgrupp är prestationer, med godkända betyg som resultat, centralt för elevernas identitetsskapande vilket är ständigt återkommande i studiens empiri. Det är också i hög grad avsaknad av betyget G i engelska, matematik och svenska/svenska som andraspråk från grundskolan som bidragit till att elevgruppen återfinns på IV. Dessa elever studerar alltså där för att erhålla godkända betyg i vissa ämnen från grundskolan, vilket eleverna på övriga program i regel redan har. Eleverna är i formellt behov av godkända betyg för att överhuvudtaget ha möjlighet att fortsätta sina studier på gymnasiet. Ett gymnasium de ibland själva benämner som det ”riktiga gymnasiet”. Att eleverna ska bli behöriga för att söka till ett nationellt program är också programmets huvudsakliga syfte (Skolverket, 2007). Detta är eleverna själva väl medvetna om, även om flera under studietiden inledningsvis uttrycker ett motstånd mot den situation de befinner sig i. Motståndet minskar dock under den period studien genomfördes. Några elever gör också intryck av en hög grad av anpassning till den övergripande institutionella ordningen, när de sedan påbörjat studier på ett nationellt program.

Trots det explicita målet, att eleverna på programmet ska få godkända grundskolebetyg, betonas och uppmärksammas i vardagen relationer i hög grad. Vikten av prestationer och betyg verkar delvis tonas ner av lärarna på programmet. Även om eleverna genomför prov av olika slag, är det relationer med lärare som framstår som det centrala och det som eleverna spontant nämner vid intervjuer. Relationer mellan elever är däremot inte lika framträdande som på de andra programmen och elevgruppen förändras antalsmässigt också mycket under det år som studien genomförs på IV. Elevgruppen läser endast ett år tillsammans och undervisningsgruppernas sammansättning varierar. Vidare kan eleverna också varva studier på skolan under några dagar i veckan med praktik. Istället för relationer mellan elever, är det alltså relationer mellan lärare och elever som eleverna betonar som viktiga. Eleverna beskriver, med några undantag, hur lärarna på programmet bidrar till en skolsituation som, i relation till tidigare erfarenheter från grundskolan, är tillfredställande. Under våren 2008 när fältstudien var avslutad, stötte jag på Jonna och Sara på en busstation. De tog även då spontant upp relationerna med lärarna på programmet:

När jag ska gå vidare säger Sara: ”Glöm inte det där då”. ”Vad då”, frågar jag.

Sara säger: ”Skriv i boken att lärarna på IV är bäst!” (Minnesanteckningar 080227).

För denna elevgrupp kan relationerna till lärarna på programmet sägas vara det som gör prestationer för eleverna möjliga. Relationerna mellan elever och lärare är en viktig grund som hela programmet vilar på. Elevernas förbättrade prestationer blir i hög grad möjliga genom de positiva relationer som finns till lärarna på programmet (jfr Hugo, 2007). De situationer där prestationerna inte anses som tillräckliga för godkända betyg, kan till viss del uppvägas av goda relationer. Trots att eleverna och lärarna betonar värdet av året på IV, är det i skolans övergripande institutionella ordning, ändå elevernas prestationer som blir utslagsgivande vid det institutionella identitetsskapandet. Utöver godkända betyg ska eleverna på IV också uppnå de andra övergripande kraven som gymnasieelever omfattas av. Ur denna synvinkel kan de nära relationerna till lärarna paradoxalt nog framstå som kontraproduktiva. Dessa relationer, som kanske bidragit till att eleverna överhuvudtaget gick till skolan, ingår vanligtvis inte i skolans övergripande institutionella ordning. Där betonas exempelvis elevens eget ansvar och högre grad av självständighet efterfrågas. Om det är en elev som utöver godkända betyg, också ska vara ansvarsfull och självreglerande blir det tveksamt om eleverna får med sig det som kommer att efterfrågas. De blir elever som är kanske lämpade eller än värre – inte lämpade alls i enlighet med skolans krav, förväntningar och bedömningssystem.

Eleverna på IV benämnde sig ibland själva med uttryck som kan uppfattas som nedvärderande. De gav också flera exempel på hur de betraktades och benämndes så av andra. Eleverna i studien verkade alltså inledningsvis, tvivla på sin egen lämplighet som gymnasieelever. Några beskriver senare, när de börjat på ett nationellt program, en nästan total anpassning till skolan. Kanske kan det förstås som ett sätt att försöka visa sin lämplighet på.

Sammanfattande reflektioner – signifikans, dominering och legitimering vid institutionellt identitetsskapande

I detta avslutande resultatkapitel har en mer sammanfattande och övergripande redovisning av institutionellt identitetsskapande presenterats. Möjliga institutionella elevidentiteter inom ramen för denna studie har beskrivits och analyserats. I nedanstående avsnitt ska analys och diskussion inriktas på hur dessa elevidentiteter i förlängningen kan utgöra en del i hur gymnasieskolan som

institution och som del i ett socialt system skapas och återskapas. Det handlar om hur den vardagliga interaktion som beskrivits i avhandlingen, både skapar och skapas av den utbildnings- och samhälleliga kontext den är en del av.

Utgångspunkten i analysen kommer att ta stöd i Giddens (1984) resonemang, där han beskriver hur sociala positioner som identiteter strukturellt konstitueras genom kopplingar mellan signifikans, dominans och legitimering. Giddens menar också att signifikans, dominans och legitimering återkommer och även strukturerar sociala system. I denna analys har jag utgått från att det i skolans institutionella ordningar inryms olika sociala positioner som bidrar till varierande identiteter inom institutionen. Enligt Giddens (1984) kan normativa sanktioner kopplas till olika identiteter och dessa normativa sanktioner sker i ett nätverk av sociala relationer. I tidigare kapitel har de normativa sanktioner som kommer till uttryck genom bedömning och betygsättning av elevers prestationer redovisats och vikten av sociala relationer har beskrivits och analyserats. En elev är, enligt utgångspunkterna i denna studie, exempel på en social identitet inom skolan som institution. Jenkins (2004) förklarar, i min tolkning, elev som en *nominell identitet* när han gör en distinktion mellan nominell identitet och *virtuell identitet*. Identitetens namn, den nominella identiteten, har i denna studie tagits som en given utgångspunkt – i skolan är vissa grupper elever. Det som är i fokus i föreliggande studie är dock det Jenkins benämner som virtuell identitet, erfarenheten av vad det innebär att vara elev. I studien har frågor ställts omkring hur institutionellt identitetsskapande sker för olika elevgrupper i Vikaskolans vardag.

I detta kapitel har tre elevidentiteter och deras inbördes relation beskrivits. De har benämnts som de efterfrågade, de delvis tillhörande och de kanske lämpade. En av elevidentiteterna är i högre grad än de andra signifikant, dominerande och legitimerande inom skolan som institution. Det blir då också denna elevidentitet som i hög grad strukturerar skolan som institution samtidigt som institutionen strukturerar den efterfrågade identiteten. Signifikansen, domineringen och legitimeringen vävs in i varandra genom ett nätverk av sociala relationer och normativa sanktioner. Nedan ska en fördjupad beskrivning och analys av hur detta sker redovisas.

Signifikansen tydliggörs i den överensstämmelse som finns mellan skolans övergripande framställning av hur elever ska vara och hur detta sedan transformeras på olika program. I detta avseende finns anledning att påminna

om Baumans (2004) formulering, där han menar att identitetsbegreppet kan förstås som en spänning mellan ”är och bör” då identitet uttrycks i spänningen mellan ”är och bör”. Det sätt som i en övergripande ordning, elever ska och bör vara på som elever, överensstämmer i denna studie i högre grad för elever på TE än för de andra elevgrupperna. Denna elevidentitet har eleverna på TE dock inte enbart automatiskt blivit delaktiga av när de började på programmet. Den har blivit möjlig genom att verksamheten på programmet är tydligt inriktad på att forma eleverna i denna riktning. I formningen samverkar både prestation och relation. De övriga elevidentiteterna som beskrivits i kapitlet, har i realiteten inte omfattats av den process som bidragit till att eleverna på TE blir de som signifikant motsvarar den efterfrågade elevidentiteten. Eleverna har fått möjlighet att inta en position där denna elevidentitet kan nås.

Dominansen av eleverna på TE är, relativt de andra programmen som ingått i studien, också markant. Elevgruppen finns rumsligt centralt placerad på skolan och har inte den undanskymda plats som de andra elevgrupperna i högre grad blivit regionaliserade inom. I jämförelse med de andra studerade programmens mer undanskymda rum kan TE sägas vara ett program som tillåts dominera genom både strukturer och handlingar. För eleverna på OP, som har en stor del av sin utbildning utanför skolan, blir domineringen på skolan inte möjlig på grund av både skilda rum och bristande status inom skolan. Dominansen av TE blir också markant, delvis beroende på de ämnen och områden som detta program arbetar med. Matematikämnets framträdande roll på skolan och vikten av kunskap i matematik, speglas också i hur elevgrupper vars kunskaper inom dessa områden blir dominerande. Utöver nämnda kunskapsområden är också de studieförberedande programmen dominerande då det gäller skolans övergripande aktiviteter som exempelvis elevernas deltagande i olika musikgrupper. Även detta bidrar till att elever på OP och IV inte kan erhålla den position som behövs för att omfattas av samma dominans som eleverna på TE gör. Enligt Giddens (1984) är resurser, både allokativa och auktoritativa, centrala för att förstå dominering. Resurser är i teorin starkt kopplade till makt och de resurser som tydliggjorts i denna studie, är främst betyg och studiemedel. Även dessa resurser ger ett större handlingsutrymme för eleverna på TE. De är visserligen lika styrda av dem som andra elever, men de utvecklar under sin studietid en allt större förmåga att också hantera och dra nytta av dessa system.

Legitimeringen skapas och upprätthålls sedan genom en sammanvävning där den beskrivna signifikansen och domineringen bildar en norm som anger hur en elev

ska vara. Den elevidentitet som är signifikant dominerar på skolan och en legitimitet uppnås för elevidentiteten. Legitimiteten sträcker sig som sådan också utanför TE och Vikaskolan. Elevidentiteten de efterfrågade stärks alltså ytterligare genom att legitimeringen sträcker sig över tid och rum, då denna elevgrupp också förväntas studera vidare. För elevgruppen på IV uppnås legitimitet i mycket låg grad, då de inledningsvis inte uppfyller de signifikanta krav som ställs på en gymnasieelev genom godkända betyg från grundskolan. För elevgruppen på OP uppnås i högre grad legitimitet utanför skolan istället för inom den.

Ovan har redovisats hur elevgrupper, genom processer i skolans vardag, får olika möjligheter att nå positioner för institutionellt identitetsskapandet. Detta går inte att skilja från kön, social bakgrund och etnicitet. Genom de processer som sker i skolans vardag återskapas en skola och ett samhälle där kön, social bakgrund och etnicitet får och ges olika betydelse för elevers möjligheter. I denna studie är de flesta av de efterfrågade eleverna unga män med svensk bakgrund och få erhåller särskilt stöd på skolan. Om de följer den väg som verkar utstakad, med studier på tekniska högskolor, kommer de i framtiden socialt och yrkesmässigt tillhöra en välutbildad, välavlönad och efterfrågad grupp i samhället. Detta kan i förlängningen förstärka och reproducera ett socialt system med skilda tillgångar till makt.

I denna studie är det vissa elevgrupper som får positioner som bidrar med mindre möjligheter att nå de efterfrågade elevidentiteterna. Det är kvinnliga elever, elever med lågutbildade föräldrar, elever med annan etnicitet än den svenska eller de elever som får särskilt stöd i skolan. Dessa processer fortgår när de skapade elevidentiteterna på OP och IV i låg grad får möjlighet att bli signifikanta, dominerande och legitimerade inom institutionen. En differentiering och polarisering (Ball, 1981; Hargreaves, 1967; Lacey, 1970) sker inom det sociala system som en gymnasieskola är och sprids vidare till ett mer omfattande samhällssystem, ett samhällssystem som också skapar och återskapar gymnasieskolan. På sikt skapas och återskapas, genom de beskrivna mekanismerna ovan, elevidentiteter och skolan som institution över tid och rum. Genom vardagliga handlingar som styrs av rutiner, regler, resurser och den makt som är kopplad till detta, sker en utveckling från vardaglig social interaktion som social integration till systemintegration. Processen går också åt motsatt håll, alltså från systemintegration till social integration. Elevidentiteten speglas i institutionen och institutionen speglas i elevidentiteten – elevidentitet och

institution kan då sägas återspeglas i varandra. En av elevidentiteterna är dock mer önskvärd än de andra då en efterfrågad gymnasieskola behöver efterfrågade elever.

Skolans uppdrag som samhällsinstitution är normativt. Aktörerna inom skolan har i sitt uppdrag att försöka arbeta och handla i enlighet med de explicita regler som ska styra verksamheten. Det är viktigt att komma ihåg att aktörer, enligt Giddens (1984), aktivt kan utmana och förändra de sammanhang de ingår i. Det är också viktigt att komma ihåg, att olika aktörers handlingar är komplexa och framtiden inte direkt styrbar av aktörer som individer och grupper. I denna studie finns inget som tyder på att aktörerna i den verksamhet som studerats, medvetet vill att eleverna på skolan ska få så olika möjligheter till utveckling av elevidentitet, som eleverna på de olika programmen i realiteten har. Därför kan man ställa sig frågan om varför studiens empiri pekar på dessa skillnader när det handlar om institutionellt identitetsskapande för elever. En del i detta kan vara en alltmer ökad individualisering i skolans verksamhet där marknadsanpassningen (se t.ex. Beach & Dovemark, 2007; Lund, 2006; Lundahl, 2008) och konkurrensen mellan gymnasieskolor får stort genomslag. En annan förklaring kan sökas i skolsystemet och vidare i det samhälle där gymnasieskolan ingår. Antologin *Sorteringen i skolan* (Eriksson & Jonsson, 1994) ger uttryck för detta i sin träffande och brutala boktitel. Enligt min uppfattning är detta i linje med det som sker i skolan, även om det brukar uttryckas betydligt mildare och mer inlindat. I skolans uppdrag ingår faktiskt att elever ska differentieras och sorteras med hjälp av bedömning och betyg. Eleverna ska sedan vidare till ett yrkesliv som både ekonomiskt och statusmässigt värderas olika – några måste först bli ”godkända” för att överhuvudtaget få vara med, några ska ”föra teknikutvecklingen vidare” och några andra ska ”ta hand om andra människor”. Dessa olika uppdrag har gymnasieskolan varit en del av, bland annat genom den elevidentitet som där skapats. På förstasidan av Aftonbladet stod nyligen följande att läsa: ”Gymnasierna som ger dig högst lön efter utbildningen” (2009, s. 1). Inne i tidningen fanns ett tvåsidigt uppslag med en lista på 316 svenska gymnasieskolor och program. Listan var placerad under rubriken ”Bästa skolorna om du vill bli rik” (s. 20-21). På första plats fanns ett teknikprogram och genomgående var det gymnasieprogram inom teknik och naturvetenskap som toppade listan. Det individuella programmet var inte alls med på listan och omvårdnadsprogrammet var endast med en gång och då först på plats 298. Budskapet i listan pekar på det samhälle som skolan är en del av, men också på den framtid som studiens elever går till mötes.

I avhandlingens nästa del ska studiens resultat diskuteras utifrån några övergripande teman. Denna diskussion kommer bland annat att göras i relation till de planerade förändringar, som just nu skissas för svensk gymnasieskola (SOU 2008:27). Det innebär att den svenska utbildningspolitiken kommer att beröras – de möjligheter och begränsningar som denna kan utgöra för elevers framtida institutionella identitetsskapande.

DEL IV
DISKUSSION

KAPITEL 13

MÖJLIGHETER OCH BEGRÄNSNINGAR VID INSTITUTIONELLT IDENTITETSSKAPANDE

Syftet med föreliggande studie är att, med en kritiskt etnografisk ansats, beskriva och analysera institutionellt identitetsskapande för elever så som det framträder på olika program i en kommunal gymnasieskola. Studien har vägletts av forskningsfrågor som är inriktade mot förståelse av institutionellt identitetsskapande som processer i gymnasieskolans vardag. De teoretiska utgångspunkterna för studien (Giddens, 1984) implicerar att struktur och handling ständigt skapar och återskapar varandra.

I detta avslutande kapitel kommer studiens resultat att tematiskt diskuteras ur ett övergripande samhällsperspektiv och mot bakgrund av gymnasieskolans fortsatta utveckling. Jag har i diskussionen också valt att förhålla mig till det förslag (SOU 2008:27) som finns om en framtida gymnasieskola då jag, utifrån denna studies resultat, menar att analysen som ligger till grund för de föreslagna förändringarna är bristfällig.

Eftersom varje resultatkapitel avslutats med relativt utförliga och sammanfattande analytiska resonemang, lyfts i denna avslutande diskussion fyra tematiska områden. Inledningsvis diskuteras i *Kunskapandets metoder* relationen mellan studiens design, teori och dess resultat. Detta första tema är hög grad en metoddiskussion. Diskussionens andra tema har benämnts *Differentiering till skilda positioner*. Här förs diskussionen utifrån betydelsen av elevers kön, bakgrund och tidigare skolerfarenheter och hur detta kan förstås som en del av en pågående differentiering i ”en gymnasieskola för alla”. I detta tema diskuteras också aspekter av gymnasieskolans otydliga syfte för elevers identitetsskapande. *Anpassning och motstånd* diskuteras i ett tredje tema där tonvikten i diskussionen ligger på konsekvenser av ökad kontroll i skolan. Studiens resultat pekar på att den kontroll som redan idag utövas, tenderar att få ett starkt genomslag för identitetsskapande vilket får följdverkningar både för eleverna och för institutionen. Avslutningsvis diskuteras i det fjärde temat, *Värdet av pedagogisk forskning*, studiens resultat i relation till fortsatt forskning och gymnasieskolans

betydelse för unga människors framtid. Med hjälp av dessa teman vill jag mer sammantaget och avslutande diskutera studiens resultat, med fokus på möjligheter och begränsningar vid institutionellt identitetsskapande för elever i gymnasieskolan.

Kunskapandets metoder

Denna studie har en kritisk ansats och därför förefaller det rimligt att även förhålla sig kritisk till sin egen forskning. Vetenskapliga metoder och teoriutveckling går inte att skilja åt, vilket hör samman med forskarens makt att producera kunskap. Detta påstående ligger i linje med det citat från Skeggs (1999) som jag hänvisat till i inledningen av kapitel fem. Det innebär att jag som forskare ska sträva efter att också tydligt redovisa den metodologi som ligger till grund för den kunskap som presenteras. I detta avsnitt ska diskussionen därför mer specifikt fokuseras på relationen mellan studies design, teori och resultat.

Designen av studien har utformats så att fem elevgrupper på tre olika gymnasieprogram har kunnat följas över tre läsår. Resultat från studien pekar på vikten av att uppmärksamma olika aspekter av både tid och rum med avseende på elever identitetsskapande. Just vikten av att analysera tid och rum betonas också i struktureringsteorin (Giddens, 1984). I studien har olika elevgrupper ingått och identitetsskapandet för eleverna har förändrats över tid. Olika uttryck av motstånd, men främst en ökad anpassning till skolan har framträtt. Dessa resultat hade inte blivit lika synliga om metoden tidsmässigt varit mera avgränsad och fältstudier genomförts under exempelvis bara en termin. Eftersom studien har haft fokus på skolan som utbildningsinstitution har elevernas uttryck och handlingar blivit möjliga att beskriva och analysera i relation till vad som hände i skolan under en längre sammanhållen tid.

Studiens fokus har varit på tre olika gymnasieprogram i en och samma skola. De olika programmen har därmed blivit möjliga att spegla i varandra och förstås i ljuset av varandra. Att olika program på samma skola studerats har haft stor betydelse för studiens resultat. Designen att följa olika program har möjliggjort att den övergripande ordningen på skolan blivit synlig genom att relationen mellan skolans olika program har framträtt. Jag har ofta frågat mig om det verkligen är på samma skola eleverna studerar, då de villkor som framträder skiljer sig mycket åt mellan programmen. Om jag i denna studie endast följt ett

program hade empirin blivit svår att kontextualisera till Vikaskolan som helhet och till det samhällssystem vilket skolan är en del av.

Elevernas anpassning till och lojalitet med skolan var starkare än vad jag förväntat mig. De flesta elever gav under studien uttryck för en ökad anpassning till skolan. Den ökade anpassning kan förstås i ljuset av att det är de elever som anpassar sig till skolan som också blir mest framgångsrika (jfr t.ex. Giota, 2002) där och fortsätter till andra utbildningsmiljöer. I inledningen av studien frågade jag mig om det kunde finnas risk för att elever inför mig visade en högre grad av anpassning än vad som faktiskt var fallet. De kanske sa och gjorde det de trodde att jag som forskare och vuxen ville höra och se. Då fältstudien sträckte sig över en lång period och jag lärde känna eleverna ganska väl, bedömer jag dock den risken som ganska ringa. Det förefaller svårt att som aktör upprätthålla en spelad anpassning under så lång tid.

Studiens design väcker också frågor om huruvida resultatet kan vara möjligt att överföra till andra gymnasieskolor och andra skolformer. Uttryckt på annat sätt: Säger resultatet från denna studie på Vikaskolan något om institutionellt identitetsskapande på gymnasieskolor generellt sett? Eftersom studien är kvalitativ är inte generalisering ett specifikt mål och om den genomförts på en annan gymnasieskola och med andra program hade sannolikt annan empiri framträtt. Föreliggande studie är dock omfattande och innefattar många olika subjekt och samspelesprocesser. Det bidrar till att resultaten kan överföras till mer generella mönster för processer vid institutionellt identitetsskapande. Generella mönster kan peka på skillnader mellan olika gymnasieskolor men generella mönster kan ändå belysa likheter inom olika skolor. Betydelsen av att analysera både elevers prestationer och relationer är centralt oberoende av studerad skola och skolform. Utifrån studiens resultat finns anledning att betona vikten av att förstå elevers identitetsskapande i relation till olika elevgrupper i den skola de befinner sig. Det framstår också som viktigt att nyanserat studera gymnasieskolans olika program och inte slentrianmässigt gruppera dessa program som till exempel studieförberedande eller yrkesförberedande. Skillnaderna inom dessa grupper kan vara betydande. Om jag i föreliggande studie istället för teknikprogrammet och omvårdnadsprogrammet exempelvis studerat samhällsprogrammet och byggprogrammet hade andra elevidentiteter möjligen framträtt. I enlighet med struktureringsteorin (Giddens, 1984) visar mitt resultat att strukturer och handlingar är integrerade med varandra och inte kan förstås skilda från varandra. Samtidigt som struktureringsteorins utgångspunkter

bidragit med en central förståelse i denna studie, ser jag också en svårighet med att metodiskt hantera dualiteten i struktur och handling. Vid redovisning av empiri kommer det ena lättare i förgrunden än det andra, även om den bärande tanken i struktureringsteorin just är att de inte går att skilja åt. Denna studie har främst fokuserat på aktörers handlingar i en social praktik där fokus har varit både på elever och på skolan som institution. Empirin har jag sedan tolkat i relation till rådande strukturer som, trots att de ständigt är närvarande i social interaktion, ändå kan ha hamnat i bakgrunden. Struktureringsteorins styrka har metodiskt blivit en svaghet för mig i denna studie.

Differentiering till skilda positioner

I studien har jag, som diskuterats i avsnittet ovan, valt att beskriva och analysera struktur och agens genom att fokusera på hur vardaglig social integration utvecklas till systemintegration och hur systemintegration blir möjlig genom vardaglig social integration. Valet av teoretisk utgångspunkt implicerat alltså att det empiriskt inte går att skilja på struktur och agens, då dessa i struktureringsteorin (Giddens, 1984) beskrivs som ständigt skapande och återskapande av varandra. Nedan kommer några aspekter av detta att diskuteras i relation till differentiering av elever. Differentieringsproblematiken är klassisk inom utbildningsområdet och diskuteras utifrån olika perspektiv (se. t.ex. Ball, 1981; Lundahl, 2008; Persson, 1998). Giroux (1997) menar att utbildning måste förstås som identitetsproduktion i relation till olika former av makt. Just differentiering av elever är, enligt denna studies resultat, framträdande vid institutionellt identitetsskapande inom utbildningsområdet. Därför ska diskussionen inledningsvis föras utifrån betydelsen av elevers kön och bakgrund. Sedan förs diskussionen utifrån konsekvenser av en alltmera ökad individualisering och marknadsanpassning inom och av utbildningssystemet.

När elever väljer till och sedan startar sina gymnasiestudier har en differentiering utifrån kön, social bakgrund och etnicitet i hög grad redan skett. Elever som har erfarenhet av särskilt stöd från grundskolan differentieras även de i hög grad till vissa program och detta hänger också samman med ovan nämnda bakgrundsfaktorer. Tidigare forskning visar att sådana resultat är i det närmaste överväldigande och entydiga. Dessutom verkar det som om mönstren kvarstår över tid och vissa påstår att skillnaderna till och med ökar. Några forskare (t.ex. Dahlstedt, 2007; van Zanten, 2005) kopplar detta till de senare årens förändrade utbildningspolitik där elevers och föräldrars valfrihet betonas alltmera. Denna

utveckling redovisas i många länder och följs eller föregås av en ökad marknadsanpassning av hela utbildningssystemet. I en artikel diskuterar Arnesen och Lundahl (2006) den tidigare traditionellt starka nordiska inkluderande utbildningspolicyn. Författarna menar att denna policy får allt mindre genomslag och istället framträder annat som betydelsefullt:

Equality and uniformity are gradually replaced by diversity and, at least in Sweden, increasing school segregation and growing performance-related differences between pupils and schools. Individual agency replaces collective and political action. Social and equality goals tend to be superseded by fostering self-regulating, rational and flexible learners (Arnesen & Lundahl, 2006, s. 296).

I denna studie har fokus främst varit på det som händer i gymnasieskolan när eleverna är på plats på det program de valt – eller inte ens fått möjlighet att välja. Av resultatet framgår att eleverna, när de börjat sina studier på respektive program, studerar under olika villkor och får skilda möjligheter att bli den elev som skolan som institution själv efterfrågar. Denna elevidentitet korresponderar i hög grad med den elev som författarna ovan beskriver som självreglerande, rationell och flexibel. Utifrån föreliggande studies resultat kan jag konstatera att elevers flexibilitet också kan tolkas som anpassning.

Vid utvecklingen av teorin om differentiering – polarisering studerade Ball (1981) konsekvenser av olika elevgrupperingar i det engelska skolsystemet. I en studie av specialpedagogik i grundskolan diskuterar Persson (1998) Balls studie i relation till konsekvenser för svensk grundskola. Persson befarade då att en ytterligare ökning och betoning av elevers individuella och mätbara prestationer i förlängningen skulle kunna utgöra ett hot mot en sammanhållen grundskola. I dagsläget är ökad kontroll av elevers beteende och individuella och mätbara prestationer ett faktum allt tidigare i skolsystemet. Dessa frågor är också mycket centrala i den rådande skolpolitiken. Även om grundskolan organisatoriskt ännu är oförändrat sammanhållen, finns anledning att vara vaksam, då den kan påverkas av förändringar i senare skolformer. Enligt resultatet i denna studie sker i gymnasieskolan en fortgående och förstärkt differentiering av elever. Differentieringen fortgår och förstärks genom det som sker i gymnasieskolans dagliga verksamhet och genom att samhällsstrukturer i låg grad utmanas. Skeggs (1999) skriver ”ojämlikhet förökar sig dagligen” (s. 265) och studiens resultat visar att gymnasieskolan är en del i en fortsatt produktion av ojämlikhet i det samhälle den är en del av. Tidigare etablerade mönster verkar alltså vara mycket

svåra att bryta och förändra då de i hög grad hör samman med arbetsliv och samhället i stort. Om vi ställer detta i relation till uttrycket och tanken med ”en gymnasieskola för alla” framstår uttrycket alltmera som en tämligen innehållslös och föga förpliktigande fras. I den gymnasievardag jag följt är det fortfarande en akademisk kultur som är tongivande och den innefattar inte alla elever på skolan. Den kunskap som exempelvis omvårdnadsprogrammets elever utvecklar tillmättes föga värde i Vikaskolan som helhet. Elevernas kunskapsutveckling, med inriktning på omsorg och ansvarstagande för andra människor, framstår inte som en särskilt framgångsrik väg till en efterfrågad elevidentitet. Däremot utvecklade eleverna på omvårdnadsprogrammet en yrkesidentitet som troligtvis var central för deras framtida arbeten inom vård- och omsorg. I denna yrkesidentitet inryms kunskaper som jag betraktar som kvalificerade. Jag tänker till exempel på den kunskap och erfarenhet som fordras för att möta allvarligt sjuka och döende människor och deras anhöriga. Om dessa kunskaper ställs i relation till mer traditionell kunskap inom exempelvis matematik, så betraktas inte den kunskap som omvårdnadsprogrammets elever utvecklar som särskilt viktig på skolan som helhet. Detta bidrar också till en position för elevernas identitet som *delvis* tillhörande.

Hur kan då resultaten av min studie förstås? Under fältstudierna är mitt intryck att skolpersonalen engagerat och seriöst försöker arbeta för att alla skolans elever ska få goda möjligheter att utvecklas i skolan – ändå framträder i resultatet en ökad differentiering mellan olika elevgrupper.

Ett sätt är att förstå de ovan beskrivna elevidentiteterna och skolan som institution som speglingar i och av varandra. I studiens empiri framgår att olika elevidentiteter skapades genom skilda processer i skolans verksamhet. En av studiens elevidentiteter har jag benämnt som de efterfrågade. Efterfrågan är dock en ömsesidig process mellan skolan och eleverna. Den kan förklaras med att skolan som institution behöver de efterfrågade eleverna för att själv bli efterfrågad. De efterfrågade eleverna behöver också skolan för att de ska vara och bli fortsatt efterfrågade. På så sätt skapas och återskapas skolan som en differentierande institution. I denna differentierande institution möter eleverna på de olika programmen en vardag som delvis ser olika ut. Olikskheterna blir synliga i fråga om till exempel undervisningens innehåll, kontakter med lärare och de krav och förväntningar som möter eleverna. Genom en alltmer ökad individualisering och marknadsanpassning inom och av utbildningssystemet drivs, genom växelverkan, elevidentitet och gymnasieskolan som institution

vidare. Vissa elever blir i detta system alltså mer efterfrågade än andra och skolan behöver de efterfrågade eleverna då konkurrensen mellan gymnasieskolor ökar. Samtidigt har den kommunala skolan, trots marknadsanpassning och ökad konkurrens, ett samhällsuppdrag och ska utbilda blivande personal inom exempelvis vård- och omsorgsområdet. Denna elevgrupp har också behov av annan kunskap än den traditionellt akademiska. I den övergripande institutionella ordning, som framträder i resultatet av denna studie, fick ändå inte yrkeskunskapen något större genomslag i skolans önskvärda elevidentitet och därför valde jag att benämna omvårdnadsprogrammets elevidentitet som de delvis tillhörande. I gymnasieskolans uppdrag ingår också ett ansvar för elever som inte har nått de stipulerade betygsnivåer som efterfrågas för att elever ska bli behöriga till ett nationellt program. För eleverna på det individuella programmet gäller det därför att snabbt visa att de är lämpliga som gymnasieelever. I förslaget om en reformerad gymnasieskola (SOU 2008:27) är huvudtanken, att det i framtiden är på grundskolan som denna elevgrupp hör hemma. Detta skulle kunna tolkas som att dessa elever egentligen inte är gymnasieskolans bekymmer och därför flyttas de enligt förslaget i framtiden till grundskolan, eller uttryckt på annat sätt – de kan inte lämna grundskolan. Eleverna som idag finns på det individuella programmet, och som jag benämnt som de kanske lämpade, verkar inte höra hemma någonstans i det svenska skolsystemet. De är heller inte en elevgrupp som efterfrågas av skolan och samhället och det framstår som att ingen del av skolsystemet har en självklar och given plats för de här eleverna. Detta visar sig också genom den remiss (Lagrådsremiss, 2009) om ny gymnasieskola som Utbildningsdepartementet presenterade den 23 april. I denna remiss saknas förslag om förändringar med avseende på det individuella programmet då detta ska utredas ytterligare. I ett utbildningssystem som utmärks av ökad konkurrens mellan både elever och skolor är ovanstående kanske inte så märkligt? Elever som idag finns på det individuella programmet är inte en särskilt lönande grupp när marknadskrafter tillåts styra skolan. En skola med många elever som studerar på det individuella programmet kan verka frånstötande vid rekrytering av nya elever.

I studien har jag valt att betrakta institutionellt identitetsskapande som processer vilket innebär att elevidentiteter ständigt är stadda i förändring och därmed under utveckling. Studiens tre redovisade elevidentiteter är inte några slutgiltiga produkter som behöver bli styrande för de unga människornas övriga identitetsskapande och framtid. Mitt syfte med att skriva fram dem på det sätt som gjorts, är att jag vill visa på hur det som händer i gymnasievardagen hör

samman med strukturer som finns i det omgivande samhället vilket är i enlighet med studiens teoretiska grund (Giddens, 1984). I studiens teori har identitetsbegreppets spänning mellan ”är och bör” (Bauman, 2004) tidigare uppmärksammats. Resultatet i denna studie pekar på att elever på teknikprogrammet, i högre grad än studiens andra elever, får möjlighet att nå en position där en efterfrågad elevidentitet kan uppnås. Sammanblandningen mellan är och bör, när det gäller elevers identitet blir alltså i hög grad en fråga om pågående differentierande processer både i skolvardagen och i det omgivande samhället.

Föreliggande studie genomfördes under en tidsperiod där gymnasieskolan återigen var föremål för planerade förändringar. GY 07 avbröts strax efter regeringsskiftet 2006 och under studiens genomförande tillsattes och slutrapporterades alltså utredningen *Framtidsvägen – en reformerad gymnasieskola* (SOU 2008:27). Reformerna och diskussionerna om gymnasieskolan fortgår således och skolformens otydliga syfte verkar kvarstå. Denna studies resultat pekar på att det trots de förändringar som genomförts, fortfarande är en akademisk kultur och viss teoretisk kunskap som tillåts dominera i gymnasieskolan. Alla elever i min studie var, formellt sett på gymnasieskolan, men de innefattades mer eller mindre i den institutionella ordning som där är rådande. De studerade under samma tak, men samtidigt i differentierade undervisningssituationer. Eleverna erhöll olika möjligheter att nå de elevidentiteter som skolan själv efterfrågar. I en samtid där valfrihet, eller val(o)frihet som Dahlstedt (2007) kallar det, betonas som viktig kan nutidens skolreformer ytligt sett uppfattas som att alla elever har fått samma chanser. Mot bakgrund av resultatet i denna studie, är det tveksamt att påstå att elever får samma chanser – trots att de gått på samma skola.

Anpassning och motstånd

Studiens resultat pekar på att anpassnings- och motståndprocesser är centrala för att förstå institutionellt identitetsskapande för elever. I detta avsnitt kommer därför några aspekter av anpassning och motstånd att diskuteras och problematiseras. Dessa aspekter är dels tänkbara konsekvenser av ett skolsystem med en alltmer ökad elevkontroll och dels, hur ett sådant system kan bidra till olika framtid för ungdomar.

I studiens resultat framgår att en av de processer som blir tongivande vid identitetsskapandet är kontroll av elever. Kontrollen är inriktad mot både elevers beteende och kunskapsutveckling och följs i regel av bedömning med tillhörande betygssättning. När eleverna i studien tillfrågas om vad det innebär att vara elev blir svaren oftast att en elev ska göra som den blir tillsagd, men ändå tänka själv, och exempelvis lämna in uppgifter i tid och göra läxor. För elever handlar skolan i hög grad om att lära sig anpassning. Elever som av olika anledningar inte gör detta i tillräckligt hög grad, får svårigheter i skolsystemet och kan till exempel bli bedömda som elever i behov av särskilt stöd. Det som blir extra komplicerat på gymnasiet är att det, på grund av programutformningen, inte är helt entydigt vad det egentligen är som eleverna ska anpassa sig till. Det finns, enligt denna studies resultat, olika institutionella ordningar på de olika programmen. Samtidigt finns på skolan en ordning som är mer övergripande och har större genomslag än de andra. Denna övergripande ordning blir den som alla elever, oavsett program, värderas mot och den de ofta också värderar sig själva som elever mot. Detta trots att elevernas möjligheter vid identitetsskapande framstår som mycket olika. För elever som inte når upp till de krav som formulerats, eller inte har en situation där de ens haft möjlighet att anpassa sig till skolan blir situationen problematisk. Elevernas situation kan av utbildningssystemet och samhället hanteras på olika sätt och ofta pekar åtgärderna tillbaka på – just eleverna som individer. Det är de som ska ändra sig och alltmera sällan förs diskussionen utifrån hur utbildningssystemets egna strukturer bidrar till de uppkomna problemen. Möjligen är det därför frågor som handlar om elever som inte når upp till skolans olika krav ständigt återkommer i skilda former.

I dagens utbildningspolitik är ett tydligt budskap mera kontroll av elevers beteende och kunskaper. En utveckling med fokus på mer frekventa tester och tidigare betygssättning kan, som tidigare kommenterats, skönjas. För att börja på gymnasieskolan ska eleverna, i förslaget om en reformerad gymnasieskola, ha erhållit godkända betyg i betydligt fler ämnen än vad som gäller idag (SOU 2008:27). Forsberg (2008) är en av dem som kritiskt kommenterat den nya gymnasieutredningen. Hon skriver:

Genom utredningens förslag knyts ingångar, genomgångar, utgångar och övergångar närmare varandra. Kraven på pass och visum vid både entré och exit får då en föregripande och styrande funktion som medför att elever i ett tidigt skede differentieras till skilda positioner (Forsberg, 2008, s. 94).

I Forsbergs analys förväntas differentieringen av elever öka alltmer i en framtida gymnasieskola. I ljuset av resultatet från föreliggande studie instämmer jag i Forsbergs resonemang men vill betona att det i dagens gymnasieskola redan sker en hög grad av differentiering. Det blir också intressant att ställa Forsbergs farhågor i relation till Baumans (2004a) tankar om "human waste". Bauman menar att detta är en avigsida av det moderna och globala samhället och syftar då på att en del människor inte blir en del av samhället. I sin diskussion tar Bauman in de moderna dokusåporerna vilket också eleverna i OP 2-3 gjorde en liknelse med (se kapitel nio):

The old Big Brother was preoccupied with *inclusion* – integrating, getting people into line and keeping them there. The new Big Brother's concern is *exclusion* – spotting the people who 'do not fit' into the place they are in, banishing them from the place and deporting them 'where they belong', or better still never allowing them to come anywhere near in the first place (Bauman, 2004a, s. 132).

Både Forsberg och Bauman pekar på faran i system som det blir svårt att både komma in i och ut ur. I en framtida gymnasieskola kan detta förstärkas ytterligare och det effektiva urvalsinstrumentet blir elevens betyg. Det jag utifrån resultatet i denna studie vill peka på, är att den ökade elevkontrollen kan innebära ytterligare ökade klyftor mellan elever i utbildningssystemet. Eleverna i min studie uttryckte sällan att de var i skolan för att lära sig mera, deras syn på skolan var tämligen instrumentell och praktiskt inriktad. Det var ovanligt att eleverna diskuterade vad de lärt sig eller varför de skulle lära sig olika saker. Det finns en risk med ytterligare fokus på ökad kontroll och bedömning av elevens kunskaper då det inte endast är elevens ökade kunskapsutveckling som mäts i ett sådant system, utan också elevens anpassningsförmåga. Klyftan mellan de som har och ges möjligheter att hantera och anpassa sig till detta kan i framtiden bli än större.

Den gymnasieskola som idag föreslås (SOU 2008:27), benämns som en framtidsväg vilket låter löftesrikt och hoppfullt. I ljuset av resultatet från denna studie frågar jag mig om den istället kommer att bidra till en alltmer ojämlik framtid för unga människor. Förslaget som presenterats är en tillbakagång till den betydligt mer uppdelade gymnasieskola som fanns före 1990-talets gymnasierreform. Det finns med den nu föreslagna gymnasieskolan risk att elevens kön, sociala bakgrund, etnicitet och tidigare skolerfarenheter får ännu större genomslag och utmanas i än mindre grad än vad som idag är fallet. Den

föreslagna framtida gymnasieskolan innefattar, varken retoriskt eller i praktiken, alla grundskolans elever. ”En gymnasieskola för alla” är i framtiden kanske inte ens längre eftersträvansvärd? I det nuvarande förslaget, verkar analysen som föregått de föreslagna förändringarna, i låg grad varit inriktad på att förstå *varför* den gymnasieskola som idag är aktuell inte fick önskat genomslag. Lösningen blir istället ett förslag, som kan innebära ökad uppdelning av unga människor och en än större skillnad i framtida möjligheter med avseende på makt i ett samhälle. I förslaget står det exempelvis att en del elever ska erbjudas ett individuellt alternativt i framtiden och här pekas elever med vissa diagnoser ut. Detta är högst anmärkningsvärt och inte alls i linje med en ideologi som under de senaste decennierna strävat mot en inkluderande skola som en del av ett demokratiskt samhälle. Flera forskare ifrågasätter också den uppdelning som redan idag finns mellan elever på olika program i gymnasieskolan (se t.ex. Beach, 1999, 1999a; Skolverket, 2006) och menar att detta inte är tillfredsställande ur demokrati- och jämlikhetsperspektiv. Det finns i aktuell forskning (se t.ex. Giota & Lundborg, 2007) inte särskilt mycket stöd för att segregeringar verkligen leder till att fler elever exempelvis når målen. I denna studie får eleverna på teknikprogrammet i hög grad stöd och hjälp inom programmets ram och ofta som en integrerad del i undervisningen. Det blir intressant att ställa denna lösning i relation till de mer traditionella former som eleverna på studiens övriga program erhåller stöd på. Jämförelsen talar för möjligheterna med stöd till elever som en naturlig och självklar del i undervisningen.

Ovan har jag ställt mig kritisk till stora delar av innehållet i förslaget (SOU 2008:27) om den framtida svenska gymnasieskolan. Jag ser i relation till min studie även några möjligheter i de planerade förändringarna. Den akademiska kulturen som idag råder i gymnasieskolan kan eventuellt utmanas då eleverna inte behöver jämföras så mycket med varandra, som idag är fallet. Kanske kan den övergripande institutionella ordning, som framträder som styrande i denna studie, då inte längre blir så mäktig och tongivande. Möjligen kan olika institutionella elevidentiteter få ett större utrymme och räknas som viktiga i gymnasieskolan. I en annan, framtida gymnasieskola, kan kanske fler elever få möjlighet att utvecklas och bli bedömda som – efterfrågade, tillhörande och lämpade. Om det ska ske finns det dock, enligt resultatet i denna studie, många kritiska frågor om utbildningssystemet som behöver uppmärksammas. I förslaget om den framtida svenska gymnasieskolan saknas dessa frågor.

Värdet av pedagogisk forskning

I denna avslutande del diskuteras nu studiens resultat i ljuset av framtida pedagogisk forskning och dess tänkbara betydelse för gymnasieskolors verksamhet och unga människors möjligheter.

När jag ser tillbaka på studiens genomförande finns det delar som hade varit möjliga att utveckla. Som tidigare påpekats hade det varit intressant om de elever som bytte program eller hoppade av sin utbildning fått mera utrymme i studien. Dessa elevers erfarenhet kan vara av stort värde vid kunskapsutveckling om institutionellt identitetsskapande. I en uppföljande studie ser jag elevgrupper som av olika skäl avbryter sin utbildning som centrala att följa. Då vill jag också, att dessa elevers erfarenheter ska förstås i ljuset av erfarenheter från gymnasieelever som inte avbrutit sina studier. Institutionellt identitetsskapande skulle vidare kunna studeras på andra gymnasieprogram och inom exempelvis olika friskolor. Det vore också intressant att relatera denna studies resultat till institutionellt identitetsskapande för lärare på motsvarande program. Vilka likheter och skillnader skulle kunna framträda som betydelsefulla i relation till denna studies elevidentiteter? Utifrån resultatet i denna studie drar jag slutsatsen att det kan finnas vissa likheter mellan elevers och lärares identiteter både inom och mellan olika gymnasieprogram. Både elever och lärare är aktörer i skolans institutionella ordningar och ingår också i de strukturer som gymnasieskolan är en del av.

Ovan nämnda tankar om fortsatt forskning är i hög grad en breddning av denna studie. Om jag istället tänker mig att utveckla och bygga vidare på den kunskap som studien bidragit med så framträder några andra områden. Det skulle vara intressant att studera hur olika elevidentiteter, som ofta framstår som givna i skolan skapas. Min bakgrund inom det specialpedagogiska fältet gör att mitt intresse i hög grad finns inom de områden där man traditionellt talar om elever i behov av särskilt stöd. Med utgångspunkt i denna studies resultat, menar jag alltså att det är viktigt att förstå hur vissa elevidentiteter skapas i förhållande till de andra elever som de jämförs med (se t.ex. Andreasson, 2007). Det vore också intressant att undersöka vilken betydelse olika elevidentiteter har i relation till varandra i skolan som institution. Med teoretisk inspiration från Foucaults studier om avvikelser (se t.ex. Foucault, 1986) kan elever som bedöms vara i behov av särskilt stöd antas vara centrala, för att andra elever ska betraktas som framgångsrika i skolsystemet.

Under fältstudien har jag haft förmånen att under en längre tid delta i en skolvardag, främst tillsammans med elever och lärare på Vikaskolan. Till skillnad från alla de år då jag själv var lärare, har jag nu inte behövt ansvara för undervisning och allt annat som också ingår i lärares uppdrag. Mitt uppdrag har denna gång istället varit inriktat på att förstå hur institutionellt identitetsskapande för elever sker. Dessa processer har jag beskrivit, analyserat och problematiserat med stöd av teoretiska utgångspunkter. Forskningsetiska överväganden har under hela forskningsprocessen ständigt varit aktuella för mig att reflektera över. Alldeles särskilt har jag i slutfasen vändats över, att jag bitvis är kritisk till de olika betingelser eleverna på de olika programmen studerar under. Jag vill betona att skolpersonalen och eleverna på Vikaskolan inte ensamma haft möjlighet påverka processerna vid institutionellt identitetsskapande. De ingår alla i ett vidare samhällssystem som skolan är en del av och det finns inga enkla samband av orsaks- och verkanskaraktär att hänvisa till som förklaringar på studiens resultat. Under en av fältstudiedagarna, när jag berättade om syftet med studien, sa en av lärarna på Vikaskolan följande: ”Pedagogiken har inte tillfört vetenskapen någonting” (Fältanteckningar 060925). Denna kommentar har etsat sig fast i mitt minne och manar till självkritisk granskning av värdet i denna studie. I fältanteckningarna har jag skrivit att jag spontant svarade läraren ”då får vi hoppas att min avhandling blir ett undantag”. Huruvida nämnda lärare håller med mig, kan jag inte svara på just nu, men Willis (1983) diskuterar vikten av att inte endast fokusera på strukturernas makt. Detta blir i denna studie centralt, då studiens teoretiska utgångspunkter varit att struktur och agens inte kan ses som åtskilda. Willis betonar vikten av att arbeta på olika plan:

Å andra sidan står de på fältet verksamma inför problemet med ’måndag morgon’. Om man inte har något att säga om vad som bör göras på måndag morgon så ger man upp allt för en puristisk, strukturalistisk, förlamande reduktionistisk tautologi: man kan inte göra något förrän samhällets grundläggande strukturer förändras, men strukturerna hindrar oss från att göra förändringar (Willis, 1983, s. 312-313).

Vad finns det då i min studie som med lärarens uttryck kan ”tillföra vetenskapen någonting” och också vara till stöd för lärare och elever en ”måndag morgon”? Utifrån resultatet vill jag lyfta fram värdet av ökad medvetenhet om och fokus på vardagens handlingar i skolan. En medvetenhet som både är långsiktig, men som också innefattar nästa skoldags handlingar. Jag vill särskilt framhålla vikten av att elevers anpassning och motstånd förstås i relation till skolans verksamhet och att dessa processer och dess olika uttryck tas på allvar, problematiseras och

diskuteras i skolans vardag av både elever och skolpersonal. Flera av studiens elever uttrycker att det för elever främst handlar om att exempelvis lämna in uppgifter, göra prov och passa tider. Detta blir alltså det som i hög grad utmärker identiteten elev. De flesta elever verkar, efter många år i skolan, också ha funnit sig relativt väl tillrätta i systemet och några efterfrågar än mer av det som uppfattas som tydlighet från skolan. Därför menar jag, i likhet med exempelvis Davies (1984), att en kritisk och levande diskussion av utbildningssystemet som sådant också har sin plats i skolan.

Vidare visar studien att höga förväntningar på alla elevers utveckling är centralt och att dessa höga förväntningar också konsekvent ska genomsyra handlandet i den dagliga verksamheten. Detta handlande innefattar olika aspekter, men omfattar allt från konkret lokalfördelning till vad det är som räknas som värdefull kunskap på skolan. Det framstår också som viktigt att höga förväntningar på *alla* skolans elever kombineras med att elever på ett naturligt och inkluderat sätt får hjälp och stöd i sina studier. Detta är särskilt centralt att uppmärksamma när det är fråga om kunskapsområden och elevgrupper som av olika anledningar omfattas av låg samhälllig status. Kunskapsområden inom naturvetenskap och teknik betraktas uppenbarligen som mer värda i ett alltmera marknadsanpassat utbildningssystem. I det utbildningssystemet är också konsekvensen att vissa elevgrupper framstår som mer intressanta att utbilda än andra.

Under arbetet med analysen av studiens resultat har uttrycket ”skomakare bli vid din läst” ofta figurerat i mina tankar. Uttrycket blir också intressant att relatera till elevers ökade anpassning och deras reella möjligheter till motstånd. I denna studie framträder dock anpassningen inte bara som tongivande för eleverna. Kraven på ständig anpassning förefaller ömsesidiga både för elever och för gymnasieskolan som institution. Det verkar som att gymnasieskolan genom sin plats i ett allt mera marknadsanpassat utbildningssystem ständigt måste anpassa sig för att som utbildningsinstitution vara tillräckligt efterfrågad och fortsatt locka till sig elever som betraktas som efterfrågade. Studiens resultat pekar på att gymnasieskolan som institution och de elevidentiteter som där skapas, i låg grad bidrar till att utmana och förändra traditionella strukturer i samhället.

SUMMARY

Introduction and background

In this thesis the Swedish upper secondary school is studied as an educational institution. The perspective of the thesis is especially directed towards how the upper secondary school carries out its complex and difficult to interpret task of "an upper secondary school for all" (see e.g. Skolverket, 2007). This question can also be related to the continuously recurring discussion on differentiation in the Swedish school system. How the purpose and task of "an upper secondary school for all" can be understood and how, in different ways, this becomes apparent and salient in the social practice of the upper secondary school is examined in the thesis. Furthermore, the thesis proceeds from questions about how what happens in the everyday activities of the upper secondary school can contribute to creating and developing pupils' identity, as well as how these processes and pupil identities can be understood in relation to the school's activities. Although the focus of the thesis is foremost on pupil identity and the pupils as a group, it does not mean that teachers or the remainder of the school's personnel are unimportant or not taken into consideration in the present study. Both pupils and teachers are regarded as part of the school as institution and as actors in its operation. It is however the pupils, and not the teachers, who are the primary subjects of this study.

Previous research on the creation of pupil identity

The study's research review takes its points of departure from a selection of studies on the school as institution, on pupil identity and on the relation between them. The research review has been structured into two main approaches which partly overlap each other. The first is more introductory and deals, in a general and comprehensive way, with identity creation for pupils in school (Bartholdsson, 2007; Gordon et al., 1999; Granath, 2008) and specifically in the upper secondary school (Hellsten & Pérez Prieto, 1998). The significance of differentiation (Hultqvist, 2001; Ingestad, 2006), as well as pupils' different positions, both social (Garpelin, 2003; Hugo, 2007; Osbeck, 2006; Söderström,

2006) and those directed more towards performance and evaluation (Båth, 2006; Korp, 2006), are also described in the section.

In the second approach, the presentation of the research that has more expressively and specifically focused and problemised the significance of gender (Holm, 2008; Skeggs; 1999; Wernersson, 2006; Öhrn, 2002), social background (Beach, 1999; Dovemark, 2004; Eriksson & Jonsson, 1994; Hill, 1998; Sivertun, 2006; Willis, 1977), ethnicity (Mac an Ghail, 1988; Runfors, 2003) and the prevalence of special support (Andreasson, 2007; Hellberg, 2007; Emanuelsson & Persson, 2002) is given in more detail. However, it should be emphasised that in the research it is revealed that gender, social background and ethnicity interact (see e.g. Ambjörnsson, 2003; Bunar & Trondman, 2001). There are even links between special support and the above mentioned aspects (Giota & Lundborg, 2007). Research that deals with pupils' adaption and resistance strategies in school (Ball, 1981; Davies, 1984; Lacey, 1970; Öhrn, 1993; 1997) is also touched upon in the section.

In summary, the research review indicates that the upper secondary school, to the extent it has been researched, both has been and is an institution where a continuation of the differentiation of pupils occurs and that market adaption contributes to this to a large extent. There is, however, limited research in which the current upper secondary school with its different programmes and pupil identities has been studied.

Theoretical points of departure and central concepts

The theoretical point of departure in the study is based on an understanding which regards society's structures and people's various day-to-day activities as re-creative by and for each other. I have chosen to proceed, first and foremost, from concepts that are found within the *Theory of Structuration* (Giddens, 1984). In the theory, it is emphasised that different social institutions build up societies over time and space, but also that these social institutions do not exist without human involvement. When the various rules and resources of institutions are related to each other, power appears as an important aspect of the theory. Central to the theory are the concepts of actor and agent. It is the actors who perform deeds, and they have power if they have the possibility to act differently.

I have chosen to strengthen structuration theory by also seeking support in theories which, to a large extent, have been developed from ethnographical studies in the school environment (see e.g. Ball, 1981). What I have principally focused on in the complementary theories is those parts that concern pupils' adaption and resistance, since these can be related to the power of actors. Jenkins (2004) largely relates identity to institutions, emphasising that institutions generate identity. In addition, he believes that institutional identities are also central to people's sense of affiliation.

The study's main concept is *institutional identity* and the study's language of knowledge is directed towards how institutional identity is created over time in the daily interaction of the upper secondary school. With institutional identity I mean the collective identities which encompass the different actors of institutions. These identities are a part of the institution and its institutional orders and different institutions include various identities. In this study, it is the specific identity as pupil, termed *pupil identity*, which is studied. There is also, in my use of the concept, an inbuilt relation between an institution's identity and the identity of its actors. The school's, the institution's identity, is therefore closely connected to the identity of its actors.

The study's concept of identity stems from a sociological point of departure, which can be briefly expressed as answer to the question; who am I / who are we in relation to others? If this question is more specifically directed towards pupil identity, then in this study it concerns: How and who is a pupil/are pupils in relation to other pupils at the school? Identity is regarded as multi-faceted and changing relational processes, even if there is also stability in the identities of individuals and groups.

Social *position* is understood as those contextual relations the pupil is in during the school day. *Positioning* refers to those processes that lead to the social positions from which the creation of identity then occurs. Consequently, there is continuous movement between position and positioning. In this study, *institution* refers to different social, public systems that are relatively constant over time and space and which together build up the structures of the society. These systems are created and recreated through the everyday activities of individuals and groups (*actors*) in them. In the study, the concept of institution can be understood at three different levels. Partly as an institution for education in general, partly for the institution of upper secondary school as an organised

school form, and partly for the specific institution, the organisation and school at which the study has been carried out. These three concept levels are continuously linked to each other in the study and understood in relation to each other. The concept of *institutional order* is used in the study to examine how the institution of education, the upper secondary school form, the study's specific school and its actors together create the institutional identities that are a part of one or several institutional orders. Institutional orders refer to those everyday routines in which both explicit and implicit regulations at different levels form the weekday over time and space. A general institutional system expresses how something "should be" within the institution and also in relation to the surrounding community. The concepts of *resistance* and *adaption* are used in the analysis of pupils' active deeds, behaviour and strategies when they have to deal with the school's institutional orders. These are orders they themselves are also a part of and actors in. In relation to the concept of *claim*, a more in-depth analysis of the interaction between the school's institutional orders and the pupils as actors in these orders is described. With regard to *claim*, I want to draw attention to the activities and deeds that both the institution and actor exercise and how these deeds can work together or against each other.

In the study I use and understand *gender* as included both the biological sex and the social construction of women and men. The concept of *social background* refers to the socioeconomical background that the pupils have become a part of due to the educational and economical situation of their parents. The concept of *ethnicity* indicates the pupils' cultural background related to geographical origins. In the study, I have also chosen to draw attention to the school's exercise of *special support* as a positioning process in the creation of pupils' institutional identity.

Aim and research questions

The study's general aim is to describe and analyse the creation of identity for pupils within the institution of upper secondary school, using a critical ethnographical approach. This is studied more specifically in the interaction and processes that occur in the day-to-day events of the upper secondary school, foremost during classes, but also in other less formal, activities. The following research questions have served as a guide: How does the development of pupil identity occur over time in three different upper secondary school programmes? What is it that appears as significant in and for the development of pupil

identity? How can different institutional pupil identities in the study's three programmes be described, understood and explained?

Design and method

The study affiliates itself to a tradition of ethnographic research (see e.g. Fangen, 2005; Hammersley & Atkinson, 1989) with partly critical approaches (see e.g. Giroux, 1997). The study was carried out in a municipal upper secondary school, Vikaskolan, where five groups in three different upper secondary programmes were followed during different lessons. The programmes were the individual programme²⁰ (IV and former pupils of IV), the health care programme (HC 1-2 and HC 2-3) and the technology programme (TE 1-2 and TE 2-3). Pupil groups in the same programme that had achieved different levels of proficiency in their education were therefore followed for a longer, sustained period of time. In order to understand identity creating processes in their institutional context the school was also studied at a general level during the entire study. The following table presents, in concise form, how the study's general design was constructed over time with various actor groups and the use of different methods. Besides observations and interviews, different forms of school produced documents were also examined.

²⁰ The IV programme is mainly for pupils that have yet not passed grades in Swedish or Swedish as a second language, English and Mathematics from compulsory school.

Table 2. The study's general design – time, actors and detailed methods

TIME	St 2006	At 2006	St 2007	At 2007
ACTORS				
General school	Observation Field interviews	Observation Field interviews	Observation Field interviews	Observation Field interviews
Pupils IV		Observation Field interviews	Observation Field interviews Formal interviews	
Former pupils IV				Field interviews Formal interviews
Pupils HC 1-2		Observation Field interviews	Observation Field interviews	Observation Field interviews Formal interviews
Pupils HC 2-3	Observation Field interviews	Observation Field interviews	Observation Field interviews Formal interviews	
Pupils TE 1-2		Observation Field interviews	Observation Field interviews	Observation Field interviews Formal interviews
Pupils TE 2-3	Observation Field interviews	Observation Field interviews	Observation Field interviews Formal interviews	
Teachers IV	Field interviews	Observation Field interviews	Observation Field interviews Formal interviews	Field interviews
Teachers HC	Observation Field interviews	Observation Field interviews	Observation Field interviews Formal interviews	Observation Field interviews
Teachers TE	Observation Field interviews	Observation Field interviews	Observation Field interviews Formal interviews	Observation Field interviews
Pupil council	Scheduled interview Field interviews	Field interviews	Field interviews	Field interviews Formal interview
Pupil support team	Field interviews	Scheduled interview Field interviews	Field interviews	Scheduled interview Field interviews
School leaders	Field interviews	Scheduled interview Field interviews	Field interviews	Scheduled interview Field interviews

Results

In the thesis, the creation of institutional identity is described in a total of six chapters. In the first, which is a more introductory result chapter (chapter seven),

the focus is directed towards the study's school as institution and those regulations and resources which there become apparent as structuralising for the creation of institutional identity. This is described and analysed as the school's institutional orders, which refer to the school as a social system. In summary, the following applies for a pupil in Vikaskolan's general institutional order:

- A pupil attends lessons and is punctual.
- A pupil keeps his/her course books in order.
- A pupil works with his/her assignments during the lessons.
- A pupil does his/her homework and other assigned tasks.
- A pupil takes tests and/or submits assignments.
- A pupil develops his/her subject knowledge, especially in mathematics.
- A pupil performs so that he/she can obtain high grades.
- A pupil takes responsibility for his/her studies.
- A pupil functions socially together with other people in school.

What is expected of an upper secondary pupil at Vikaskolan is not particularly original but in line with what previous research shows (see e.g. Bartholdsson, 2007). It also constitutes an immediately recognised basis on which the school can function in accordance with how schools have traditionally been regarded, and just this is also a feature of institutions (Giddens, 1984; Jenkins, 2004; Scott, 2001). At a general school level, there is consequently a consensus in the message to the pupils. However, in the three programmes, nuances of the message occur in the day-to-day activities that more or less stress different aspects in the study's three programmes. What is clearly mediated by the school in a general message does not apply in the everyday for all pupils. There are differences between the programmes where different aspects concerning what pupils should do and how they should do it become salient. Subtle distinctions and changes are therefore made in the general message depending on which programme is in focus. In the IV programme it is clear that the pupils should perform so that they can obtain pass grades, strengthen their self confidence and become socially adjusted. What is clear in the HC programme are the school's expectations of the pupils' capacity to show responsibility for other people and their ability to create good social relations. These are expressed irrespective of subject/course, although they are clearest in the subject's specific to the programme. In the TE programme, the school's general expectations of how

pupils should do things largely agree with what is stressed in the programme. Besides the strong presence of the general expectations, the importance of hard work, the pupils' ability to think for themselves and the development of knowledge are also consistently emphasised. This becomes most clearly evident in the natural science subjects and mathematics.

The school attempts in different ways to form the pupils so that they become that which satisfies demand. Control, evaluation and the setting of grades, together with social relations, are the ways that most clearly emerge in the data material.

In chapter eight, attention is specifically directed towards the pupils as actors in the institution and how their actions are expressed in the school. The pupils' expectations of the school are of two different kinds. They partly want accomplishments that are useful in the future, such as grades or actual skills that can be valuable for work. In addition, pupils also want to maintain and develop social relations and have fun in school. Moreover, pupils relate to and deal with the school's institutional order through different forms of both adaption and resistance. The different strategies are often combined with each other and seldom occur in refined form. In addition, the strategies change over time. The concepts of *adapted resistance* and *resistant adaption* are used in the analysis to indicate displacement and nuances in the pupils' actions. The pupils fluctuate between adaption and resistance but in the end they usually adapt themselves. With adapted resistance, I refer to the strategies in which the pupils in the adaption process comment, often jokingly, or act in a way that is most often acknowledged as acceptable in the institutional order. Resistant adaption is instead a more open resistance with protests which, however, most often end with the pupils adapting themselves. Not participating in the school work has been interpreted as both resistance and adaption, depending on the situation.

The ninth chapter then weaves together the two previous chapters which are analysed as the school's and the pupils' claims on each other. When there is agreement in the claims between the school as institution and the pupils as actors, an image of a school emerges that is as expected. Consensus with regard to the claims is most clearly apparent in the TE programme, but reciprocation in claims is found in all the programmes. The discrepancies are most apparent in the HC and IV programmes, but also occur in the TE programme. In the HC programme, two different forms of discrepancies are evident, and these can

seem as completely opposite expressions. One is a claim on the general institutional order from a pupil group and the other is partly a rejection of it from another pupil group. I want to stress that in the HC programme there are also some pupils who are satisfied with the education they are a part of, and express therefore a reciprocation of claims.

The above presented claims lead pupils towards different positions for identity creation. Chapter ten includes a description and analysis of positioning processes in the different programmes over time. In the analysis and examples from the study's different perspectives, which both in an abstract and concrete way constitute the programmes the pupils study, various differentiating positioning processes over time can be discerned. The direction and goal of the positioning processes and the positions are different for the three programmes. During their education, the pupils in the HC programme become more and more positioned toward nursing and health care activities. Those positions that are the basis for pupil identities in the school, become increasingly difficult for the pupils in the HC programme to achieve during their period of education. The position for these pupils' identity is mainly found outside the school as institution. In other words, the position they achieve as personnel within nursing and health care outside the school does not correspond to the positions for pupil identity within the school. The positioning process and the positions with their identities therefore mainly indicate work within nursing and health care. Despite the fact that pupils in the IV programme are actually at the upper secondary school, they do not seem to really belong there. Even in previous research, the programme is interpreted as a continuation of an alternative school career (Emanuelsson & Persson, 2002; Emanuelsson, 2003). For the pupils in the TE programme, the positioning processes that take place in time and space are, however, well synchronised and clearly goal focused on a particular pupil identity within the school system. During the positioning process of the education period, the pupils increasingly approach positions from which the desired pupil identity at Vikaskolan can be achieved.

In chapter eleven, positioning processes are studied more specifically from gender, social background and ethnicity. In the study's observations, the significance of how the creation of pupils' institutional identity is formed in relation to its premises emerges. Already from the start, the pupils were differentiated to different programmes through the choices and the consequences of the choices they made, or not had the possibility of making, in

their selection of upper secondary school. The results indicate that these initial positions are hardly challenged and changed during the pupils' upper secondary schooling. On the whole, at Vikaskolan, gender as well as social and ethnic background, is not drawn attention to and problemised either, even if there are clear differences between the programmes.

In chapter twelve, the focus is on the study's different pupil identities. I want to stress that the terms for the pupil identities were chosen to reflect institutional processes in identity creation. The three pupil identities in the study should not be regarded as absolute creations, since they are constantly changing and developing. Some pupils largely correspond to the pupil identity that Vikaskolan prefers in the general institutional order. In the study, those students are consequently given the pupil identity term the demanded. This pupil identity often concurs with how the pupils in the TE programme are. During the upper secondary years, one group of pupils becomes and is, to a large extent, also a part of other institutional organisations outside the school. In the study, this pupil group is mainly found in the HC programme and described with the pupil identity the partly belonging. There are in the study also pupils that do not really correspond, either at the beginning or towards the end of their upper secondary schooling, to those included in the school's general institutional order. These are the pupils in the IV programme. I have chosen to call this pupil identity the possibly suitable, which has been inspired by a novel of Høeg (1996).

In this chapter it is shown how pupil groups have very different possibilities of reaching positions for institutional identity creation. Through the processes that take place in the school's day to day activities, a school and a society are recreated in which pupils' gender, social background and ethnicity have, and are given, significance for their possibilities. Most of the demanded pupils, in this study, are young men of Swedish background, of whom few retain special support in the school, although they do obtain help within the framework of the programme. If they follow the path, which seems to have been partly designated for them, to studies at technical university colleges, they will, both socially and professionally in the future, belong to a well educated, well paid and sought-after group in society. This can, in the long term, strengthen and reproduce a social system with different accesses to power. There are, however, some pupil groups that instead gain positions which contribute with fewer opportunities of achieving the preferred and demanded pupil identities. These are the females, pupils with low-educated parents, those of another ethnicity than Swedish, or

pupils who traditionally retain special support. These differentiating processes continue when the created pupil identities in the HC and IV programme to a lesser degree obtain the opportunity to be significant, dominating and legitimised within the institution. A differentiation and polarisation (Ball, 1981; Hargreaves, 1967; Lacey, 1970) takes place within the social system that is the upper secondary school and is spread further to a more comprehensive community system – a social system that also creates and recreates the upper secondary school. In the long term, pupil identities and the school as institution are created and recreated over time and space. A development from everyday social interaction to system integration takes place through everyday activities that are controlled by routines, rules, resources and the power to which they are connected. The process also goes in the opposite direction, that is, from system integration to social interaction. Pupil identities are reflected in the institution and the institution is reflected in pupil identities. One of the pupil identities is however more sought after in the mirror than the others – a demanded upper secondary school needs the demanded pupils.

Discussion

Four themes, which are raised in the concluding discussion, are used to examine the study's results, with focus on the possibilities and limitations of institutional identity creation for pupils in the upper secondary school.

Initially, the relation between the study's design and its results is discussed in *Knowledge creation methods*. Emphasis in the discussion is on the importance of the fact that different upper secondary programmes were included in the study and that these were studied for a longer period of time, which contributed to development and differences becoming apparent.

The discussion's second theme has been termed as *Differentiating to different positions*. In the theme, the discussion is conducted on the basis of the significance of pupils' gender, background and previous school experiences and how this can be understood as a part of a continuous differentiation in "an upper secondary school for all". The result of the study indicates that an academic culture and a certain theoretical knowledge is still allowed to dominate in the upper secondary school. The pupils in the various programmes therefore studied under different conditions and had different possibilities of becoming that pupil the school itself as institution prefers. In an education system that is

distinguished by increased competition between both pupils and schools, it is perhaps not particularly remarkable that pupils are regarded as being more or less profitable when market forces are allowed to govern the school. The pupils who today are found in the individual programme do not seem to belong anywhere in the Swedish school system. Nor do they belong to a pupil group that is preferred by either the school or society. It appears that no part of the school system has an obvious place for this group of pupils.

Adaption and resistance is discussed in a third theme. In the section, the emphasis of the discussion is on the consequences of increased control of pupils in the school. The result of the study indicates that the control which is already being exercised today is tending to have a strong impact on the creation of institutional identity. This has consequences for both the pupils and the institution. The study's pupils seldom expressed that they were at the school to learn more, their view of the school had a fairly instrumental and practical orientation. It was unusual that pupils discussed what they had learnt or why they should learn different things. There is then a risk for additional focus on increased control and evaluation of pupils' knowledge since it is not only pupils' increasing knowledge that is being evaluated in such a system, but instead their ability to adapt to the school. The gap between those that have and are given possibilities to handle and adapt to this can be even wider in the future.

In the concluding theme, *The value of educational research*, implications of the study's results are discussed. This discussion emphasises that pupils' adaption and resistance should be understood in relation to the school's activities and that its processes, and different expressions of them, need to be taken seriously, problemised and discussed by both pupils and school personnel. Several of the study's pupils expressed that for them it is foremost about, for example, completing assignments, taking tests and being punctual. Most pupils seem to have, after many years at school, settled down relatively well with this pupil identity and some want even more of what is understood as clarity from the school. That is why I believe a critical discussion of the education system as such can also have its place in the school. The study further shows that high expectations of all the pupils' development are central and that these high expectations should also consistently inform the handling of the daily activities. This handling includes different aspects, but comprises everything from actual location sharing to determining what is to be regarded as valuable knowledge in the school.

REFERENSER

- Allan, Julie. (1995). *Pupils with special educational needs in mainstream schools: A Foucauldian Analysis of Discourses*. (Unpublished PhD thesis). University of Stirling: Department of Education.
- Ambjörnsson, Fanny. (2003). *I en klass för sig. Genus, klass och sexualitet bland gymnasietjejer*. (Doktorsavhandling). Stockholm: Ordfront förlag.
- Andersson, Bengt-Erik. (Red.). (2001). *Ungdomarna, skolan och livet*. Stockholm: HLS Förlag.
- Andreasson, Ingela. (2007). *Eleverplanen som text – om identitet, genus, makt och styrning i skolans elevdokumentation*. (Doktorsavhandling. Göteborg Studies in Educational Sciences 259). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Arnesen, Anne-Lise. (2002). *Ulikhet og marginalisering: med referanse till kjønn og sosial bakgrunn – en etnografisk studie av sosial og diskursiv praksis i skolen*. (Doktorsavhandling. HiO rapport 13). Oslo: Høgskolen i Oslo.
- Arnesen, Anne-Lise. (2003). Construction of an ‘outsider’: Contradictions and ambiguities in institutional practices. I D. Beach, T. Gordon & E. Lahelma (Eds.) *Democratic education. Ethnographic challenges*. (s. 52-65). London: Tufnell Press.
- Arnesen, Anne-Lise., & Lundahl, Lisbet. (2006). Still social and democratic? Inclusive education policies in the Nordic welfare states. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50(3), 285-300.
- Assarsson, Liselott., & Sipos Zackrisson, Katarina. (2005). Iscensättande av identiteter i vuxenstudier. (Doktorsavhandling. Linköping Studies in Education and Psychology No. 103). Linköping: Linköpings universitet, Department of Behavioural Sciences.
- Atkinson, Paul. (2001). Transcriptions. I C. Seale (Ed.). *Social research methods. A reader*. (s. 389-394). London: Routledge.
- Atkinson, Paul., Coffey, Amanda., Delamont, Sara., Lofland, John., & Lofland, Lyn. (Eds.). (2001). *Handbook of ethnography*. London: Sage.
- Ball, Stephen J. (1981). *Beachside comprehensive. A case-study of secondary schooling*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ball, Stephen J. (1990). Self-doubt and soft data: social and technical trajectories in ethnographic fieldwork. *Qualitative Studies in Education*, 3(2), 157-171.

- Ball, Stephen J. (2003). *Class strategies and the education market. The middle classes and social advantage*. London: Routledge Falmer.
- Bartholdsson, Åsa. (2007). *Med facit i hand. Normalitet, elevskap och vänlig makttövning i två svenska skolor*. (Doktorsavhandling i socialantropologi vid Stockholms Universitet). Stockholm: Universitetservice AB.
- Bauman, Zygmunt. (2004). *Identity*. Cambridge: Polity Press.
- Bauman, Zygmunt. (2004a). *Wasted lives. Modernity and its outcasts*. Cambridge: Polity Press.
- Beach, Dennis. (1995). *Making sense of the problems of change: an ethnographic study of a teacher education reform*. (Doktorsavhandling. Göteborg Studies in Educational Sciences 100). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Beach, Dennis. (1999). Om demokrati, reproduktion och förnyelse i dagens gymnasieskola. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 4(4), 349-365.
- Beach, Dennis. (1999a). Matematikutbildningens politik och ideologi. *Nämnnaren*, nr 3, 56-60.
- Beach, Dennis., Gordon, Tuula., & Lahelma, Elina. (Eds.). (2003). *Democratic education. Ethnographic challenges*. London: Tufnell Press.
- Beach, Dennis., & Dovemark, Marianne. (2007). *Education and the commodity problem: Ethnographic investigations of creativity and performativity in Swedish schools*. London: Tufnell Press.
- Beach, Dennis., & Dovemark, Marianne. (forthcoming). *Making 'right' choices? An ethnographic account of creativity, performativity and personalised learning policy, concepts and practices*. Högskolan i Borås.
- Berggren, Inger. (2001). *Identitet, kön och klass. Hur arbetarflickor formar sin identitet*. (Doktorsavhandling. Göteborg Studies in Educational Sciences 157). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Best, Amy L. (2000). *Prom night: youth, school and popular culture*. New York: Routledge.
- Broady, Donald., & Börjesson, Mikael. (2005). *Gymnasieskolans sociala karta. Några resultat från projektet Gymnasieskolan som konkurrensfält*. Utbildningsvetenskap 2005 – Resultatdialog och Framåtblick: Vetenskapsrådet.
- Bunar, Nihad., & Trondman, Mats. (Red.). (2001). *Varken ung eller vuxen*. Stockholm: Atlas.
- Burgess, Robert G. (1991). *In the field. An introduction to field research*. London: Routledge.
- Båth, Sten. (2006). *Kvalifikation och medborgarfostran. En analys av reformtexter avseende gymnasieskolans samhällsuppdrag*. (Doktorsavhandling. Göteborg Studies in Educational Sciences 240). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

- Centrala studiestödsnämnden. (2009). www.csn.se/komv-folkh-gymn. [Hämtat 2009-03-22].
- Connell, RW. (2002). *Gender*. Cambridge: Polity Press.
- Dahlstedt, Magnus. (2007). I val(o)frihetens spår. Segregation, differentiering och två decennier av skolreformer. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 12(1), 20-38.
- Davies, Lynn. (1984). *Pupil power. Deviance and gender in school*. London: Falmer Press.
- de los Reyes, Paulina., & Martinsson, Lena. (Red.). (2005). *Olikhetens paradigm – intersektionella perspektiv på o(jäm)likhetskapande*. Lund: Studentlitteratur.
- Direktiv 2007:8*. Kommittédirektiv. En reformerad gymnasieskola. Utbildningsdepartementet.
- Direktiv 2007:143*. Kommittédirektiv. Tilläggsdirektiv till Gymnasieutredningen (U 2007:01). Utbildningsdepartementet.
- Dolby, Nadine., & Dimitriadis, Greg. (2004). *Learning to labor in new times*. New York: Routledge Falmer.
- Dovemark, Marianne. (2004). *Ansvar – Flexibilitet – Valfrihet. En etnografisk studie om en skola i förändring*. (Doktorsavhandling. Göteborg Studies in Educational Sciences 223). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Dovemark, Marianne. (2004a). Pupil responsibility in the context of school changes in Sweden: market constraints on state policies for a creative education. *European Educational Research Journal*, 3(3), 657-672.
- Eliasson, Rosmari. (1987). *Forskningsetik och perspektivval*. Lund: Studentlitteratur.
- Emanuelsson, Ingemar., Persson, Bengt., & Rosenqvist, Jerry. (2001). *Forskning inom det specialpedagogiska området – en kunskapsöversikt*. Stockholm: Skolverket.
- Emanuelsson, Ingemar., & Persson, Bengt. (2002). Differentiering, specialpedagogik och likvärdighet. En longitudinell studie av skolkarriärer bland elever i svårigheter. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 7(3), 183-199.
- Emanuelsson, Ingemar. (2003). Differentiation, special education and equality: a longitudinal study of self-concepts and school careers of students in difficulties and with or without special education support experiences. *European Educational Research Journal*, 2(2), 245-261.
- Erikson, Robert., & Jonsson, Jan O. (Red.). (1994). *Sorteringen i skolan*. Stockholm: Carlsson Bokförlag.
- Eriksson, Catharina., Eriksson Baaz, Maria., & Thörn, Håkan. (Red.). (1999). *Globaliseringens kulturer. Den postkoloniala paradoxen, rasismen och det mångkulturella samhället*. Nora: Nya Doxa.
- Fangen, Katrine. (2005). *Deltagande observation*. (H. Nordli, övers.). Malmö: Liber. (Original publicerat 2004).

- Forsberg, Eva. (2008). Framtidsvägen – en huvudled eller en skiljeväg? *Utbildning & Demokrati. Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*. Tema: En reformerad gymnasieskola – med vilka ambitioner? 17(1), 75-98.
- Forsey, Martin. (2007). *Challenging the system? A dramatic tale of neoliberal reform in an Australian high school*. USA: Information Age Publishing.
- Foucault, Michel. (1986). *Vansinnets historia under den klassiska epoken*. (C. Liungman, övers.). Lund: Arkiv Förlag. (Original publicerat 1961).
- Frykman, Jonas. (1998). *Ljusnande framtid: skola, social mobilitet och kulturell identitet*. Lund: Historiska media.
- Furlong, John V. (1985). *The deviant pupil. Sociological perspectives*. Milton Keynes: Open University Press.
- Försäkringskassan. (2009). www.forsakringskassan.se/privatpers/foralder//barnbidrag. [Hämtat 2009-03-22].
- Garpelin, Anders. (2003). *Ung i skolan. Om övergångar, klasskamrater, gemenskap och marginalisering*. Lund: Studentlitteratur.
- Giddens, Anthony. (1984). *The constitution of society: outline of the theory of structuration*. Cambridge: Polity Press.
- Giddens, Anthony. (1991). *Modernity and Self-identity. Self and Society in the Late Modern Age*. Cambridge: Polity Press
- Giddens, Anthony. (1993). *Sociology*. Cambridge: Polity.
- Giota, Joanna. (2002). Skoleffekter på elevers motivation och utveckling. En litteraturöversikt. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 7(4), 279-305.
- Giota, Joanna., & Lundborg, Olof. (2007). *Specialpedagogiskt stöd i grundskolan – omfattning, former och konsekvenser*. (IPD-rapport 2007:03). Göteborgs universitet: Institutionen för pedagogik och didaktik.
- Giroux, Henry. (1997). Crossing the boundaries of educational discourse: Modernism, Postmodernism and Feminism. I A.H, Halsey, H, Lauder, P, Brown & A.S Wells. (Eds.) *Education: Culture, Economy and Society*. (s. 113- 130). Oxford: Oxford University Press.
- Gitz-Johansen, Thomas. (2003). Representations of ethnicity: how teachers speak about ethnic minority students. I D. Beach, T. Gordon & E. Lahelma (Eds.) *Democratic education. Ethnographic challenges*. (s. 66-79). London: Tufnell Press.
- Gordon, Tuula., Lahelma, Elina., Hynninen, Pirkko., Metso, Tuija., Palma, Tarja., & Tolonen, Tarja. (1999). Learning the routines: “professionalization” of newcomers in secondary school. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 12(6), 689-705.

- Granath, Gunilla. (2008). *Milda makter! Utvecklingssamtal och loggböcker som disciplinerings tekniker*. (Doktorsavhandling. Göteborg Studies in Educational Sciences 263) Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Griffin, Christin. (1985). *Typical girls? Young women from school to the job market*. London: Routledge.
- Gustafsson, Jan. (2003). *Integration som text, diskursiv och social praktik*. (Doktorsavhandling. Göteborg Studies in Educational Sciences 199). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Gustafsson, Kristina. (2004). *Muslimske skola, svenska villkor. Konflikt, identitet och förhandling*. (Doktorsavhandling). Umeå: Boréa Bokförlag.
- Gymnasierna som ger dig högst lön efter utbildningen. (2009, 9 januari). *Aftonbladet*. s. 1 och 20-21.
- Hammersley, Martyn., & Atkinson, Paul. (1989). *Ethnography: principles in practice*. London: Routledge.
- Hargreaves, David H. (1967). *Social relations in a secondary school*. London: Routledge & Keagan Paul.
- Haug, Peder. (1998). *Pedagogiskt dilemma. Specialundervisning*. Stockholm: Skolverket.
- Hellberg, Kristina. (2007). *Elever på ett anpassat individuellt gymnasieprogram: skolvardag och vändpunkter*. (Doktorsavhandling Linköpings Universitet. Nationella Forskarskolan i Pedagogiskt Arbete nr 9). Linköping: Institutionen för beteendevetenskap och lärande, Linköpings universitet.
- Helldin, Rolf. (2002). *Specialpedagogik och sociala problem i gymnasieskolan. En granskning av skoldemokratins innebörder och kvalitet*. Lund: Studentlitteratur.
- Hellsten, Jan-Olof., & Perez Prieto, Hector. (1998). *Gymnasieskola för alla ... andra. En studie om marginalisering och utslagning i gymnasieskolan*. Stockholm: Skolverket.
- Henriksson, Carina. (2004). *Living away from blessings. School failure as lived experience*. (Doktorsavhandling Acta Wexionensia 48). Växjö: Växjö University Press.
- Hill, Margreth. (1998). *Kompetent för det "nya arbetslivet"? Tre gymnasieklaser reflekterar över och diskuterar yrkesförberedande studier*. (Doktorsavhandling. Göteborg Studies in Educational Sciences 126). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Hill, Margreth. (2001). Om vikten av att få sig ett skratt. Ett elevperspektiv. I *Villkor och vägar för grundläggande yrkesutbildning*. (s. 17-31). Stockholm: Skolverket.
- Hill, Margreth. (2007). Coola killar pluggar inte. I J. Olofsson. (Red). *Utbildningsvägen – vart leder den? Om ungdomar, utbildning och försörjning*. (s. 158-172). Stockholm: SNS förlag.
- Hjort Liedman, Mathilda., & Liedman, Sven-Eric. (2008). Den livslånga lärlingen.

- Utbildning & Demokrati. Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik.* Tema: En reformerad gymnasieskola – med vilka ambitioner? 17(1), 17-28.
- Holm, Ann-Sofie. (2008). *Relationer i skolan. En studie av femininiteter och maskuliniteter i år 9.* (Doktorsavhandling. Göteborg Studies in Educational Sciences 260) Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Hugo, Martin. (2007). *Liv och lärande i gymnasieskolan. En studie om elevers och lärares erfarenheter i en liten grupp på gymnasieskolans individuella program.* (Doktorsavhandling vid Högskolan för lärande och kommunikation nr. 2) Jönköping: Jönköping University Press.
- Hultqvist, Elisabet. (2001). *Segregerande integrering. En studie av gymnasieskolans individuella program.* (Doktorsavhandling. Stockholm Studies in Educational Sciences 38). Stockholm: HLS förlag.
- Härnqvist, Kjell. (1978). *Individual demand for education. Analytical report.* Organisation for economic co-operation and development Paris: OECD.
- Høeg, Peter. (1996). *De kanske lämpade.* (A-M. Seeberg, övers.) Stockholm: Norstedt. (Original publicerat 1995).
- Högdin, Sara. (2007). *Utbildning på (o)lika villkor – om kön och etnisk bakgrund i grundskolan.* (Doktorsavhandling. Stockholms Universitet. Rapport i socialt arbete 120). Stockholm: Institutionen för socialt arbete, Stockholms universitet.
- Ingestad, Gunilla. (2006). *Dokumenterat utanförskap. Om skolbarn som inte når målen.* (Lund Dissertations in Sociology 72). Lund: Sociologiska institutionen Lunds Universitet.
- Jackson, Carolyn. (2006). 'Wild'girls'? An exploration of 'ladette' cultures in secondary school. *Gender and Education*, 18(4), 339-360.
- Jakobsson, Ann-Katrin. (2000). *Motivation och inläring ur genusperspektiv. En studie av gymnasieelever på teoretiska program.* (Doktorsavhandling. Göteborg Studies in Educational Sciences 146). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Jeffrey, Bob., & Troman, Geoff. (2004). Time for ethnography. *British Educational Research Journal*, 30(4), 535-548.
- Jenkins, Richard. (2004). *Social identity* (2ed.). London: Routledge.
- Johansson, Monica. (1998). "Det liksom smyger sig på en". *Gymnasieelever skriver om hur skolan påverkat deras självförtroende.* (Examensarbete Specialpedagogiskt program). Göteborgs universitet: Institutionen för specialpedagogik.
- Johansson, Monica. (2003). *Exkluderad som duglig? En studie av elevers självuppfattning.* (Magisteruppsats i pedagogik). Skövde: Institutionen för beteendevetenskap. Högskolan i Skövde.

- Johansson, Monica. (2006 March). *Spotlights on Observations. A study of how student identities are created in Upper Secondary School*. (Paper presented at the Nordic Educational Research Conference Örebro University).
- Johansson, Monica. (2007 September). *To be or not to be a "good" pupil? An ethnographic study of institutional identity in Upper Secondary School*. (Paper presented at the Oxford Ethnography Conference St. Hilda's College).
- Johansson, Monica. (2008 September). *Institutional Pupil Identity. Differentiation by Academic Achievement and Social Relations*. (Paper presented at the Oxford Ethnography Conference St. Hilda's College).
- Johansson, Morgan. (2007). "Vi måste göra upp med fp om skolan". *Dagens Nyheter*. Dagens nyheters nätupplaga 19 september. www.dn.se/DNet/road/Classic/article/0/jsp/print?&a=694073. [Hämtat 2007-10-05].
- Johansson, Tomas. (1998). Anthony Giddens och det senmoderna. I P, Månsson. (Red.). *Moderna samhällsteorier. Traditioner riktningar teoretiker*. (s. 413-446). Stockholm: Rabén Prisma.
- Junker, Buford. H. (1960). *Field work: an introduction to the social sciences*. Chicago: University of Chicago Press.
- Kamperin, RoseMarie. (2005). *Försök att påverka – Delrapport 1. En empirisk studie av ungdomars vilja och möjlighet att förändra: analys av tre påverkanssituationer i skolmiljö*. (IPD-rapport Nr 2005:01). Göteborgs universitet: Institutionen för pedagogik och didaktik.
- Kamperin, RoseMarie. (2005a). *Försök att påverka – Delrapport 2. En empirisk studie av ungdomars påverkansmöjligheter i tre grundskoleklasser*. (IPD-rapport Nr 2005:02). Göteborgs universitet: Institutionen för pedagogik och didaktik.
- Kehily, Mary Jane., & Nayak, Anoop. (1997). Lads and laughter: humour and the production of heterosexual hierarchies. *Gender and Education*, 9(1), 69-87.
- Korp, Helena. (2006). *Lika chanser i gymnasiet? En studie om betyg, nationella prov och social reproduktion*. (Doktorsavhandling Malmö Studies in Educational Sciences 24). Malmö: Malmö högskola, Lärarutbildningen.
- Kvale, Steinar. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. (S-E. Torhell, övers.) Lund: Studentlitteratur.
- Kvalsund, Rune., Myklebust, Jon Olav., Båtevik, Finn Ove., & Steinsvik, Brit. (1998). *Når vilkår varierer. (Forskningsrapport nr 31. Høgskulen i Volda.)* Volda: Haugen bok.
- Kvalsund, Rune. (2004). Inclusion in disabling schools. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 6(2), 151-181.
- Lacey, Colin. (1970). *Hightown Grammar. The school as a social system*. Manchester: Manchester University Press.

- Lagrådsremiss. (2009). En ny gymnasieskola. Utbildningsdepartementet, (23 april 2009).
- Lang, Lena. (2004). ... och den ljusnande framtid är vår... Några ungdomars bild av sin tid vid riksgymnasium. (Doktorsavhandling. Malmö Studies in Educational Sciences 9) Malmö: Malmö Högskola, Lärarutbildningen.
- Larsson, Staffan. (1993). Initial encounters in formal adult education. *Qualitative Studies in Education*, 6(1), 49-65.
- Larsson, Staffan. (1994). Om kvalitetskriterier i kvalitativa studier. I B. Starrin & P-G, Svensson. (Red.). *Kvalitativ metod och vetenskapsteori*. (s. 163-189). Lund: Studentlitteratur.
- Larsson, Staffan. (2009). A pluralist view of generalization in qualitative research. *International Journal of Research & Method in Education*, 32(1), 25-38.
- LeTendre, Gerald, K., Hofer, Barbara, K. & Shimizu, Hidetada. (2003). What is tracking? Cultural Expectations in the United States, Germany, and Japan. *American Educational Research Journal*, 40(1), 43-89.
- Lgy 70. *Läroplan för gymnasieskolan*. (1971). Skolöverstyrelsen. Stockholm: Svenska Utbildningsförlaget Liber.
- Lindblad, Sverker (1994) . Skolkarriär och levnadsbana. Om elevers erfarenheter av ungdomsskolan och rekrytering till högre studier. I R. Erikson & J. O. Jonsson. (Red). *Sorteringen i skolan*. (s. 172-225). Stockholm: Carlsson Bokförlag.
- Lindblad, Sverker. (2003). Debattartikel om den svenska gymnasieskolan. *Göteborgsposten* 2003-01-20.
- Lofland, John. (2004). Field notes . I C. Seale. (Ed.). *Social research methods. A reader*. (pp. 232-235). London: Routledge.
- Lpf 94. *Läroplanen för de frivilliga skolförmerna*. (1994). Stockholm: Fritzes.
- Lund, Stefan. (2006). *Marknad och medborgare – elevers valhandlingar i gymnasieutbildningens integrations- och differentieringsprocesser*. (Doktorsavhandling Acta Wexionensia 82). Växjö: Växjö University Press.
- Lundahl, Lisbet. (2008). Skilda framtidsvägar – Perspektiv på det tidiga 2000-talets gymnasiereform. *Utbildning & Demokrati. Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*. Tema: En reformerad gymnasieskola – med vilka ambitioner? 17(1), 29-51.
- Lundström, Catrin. (2007). *Svenska latinas. Ras, klass och kön i svenskhetens geografi*. (Doktorsavhandling). Göteborg: Makadam.
- Lunneblad, Johannes. (2006). *Förskolan och mångfalden. En etnografisk studie på en förskola i ett multietniskt område*. (Doktorsavhandling. Göteborg Studies in Educational Sciences 247) Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

- Läraryrket. (1996). *Pedagogisk uppslagsbok. Från A till Ö utan pekpinna*. Värnamo: Informationsförlaget, Läraryrket förlag och författarna.
- Mac an Ghaill, Máirtín. (1988). *Young, gifted and black: Student-teacher relations in the schooling of black youth*. Milton Keynes: Open University Press.
- Malmgren, Gun. (1992). *Gymnasiekulturer. Lärare och elever om svenska och kultur*. (Doktorsavhandling. Pedagogiskt utvecklingsarbete vid Lunds universitet 188). Lund: Lunds universitet.
- Martinsson, Lena (2005). Är klass en kategori bland andra? I P. de los Reyes & L. Martinsson. (Red.). *Olikhetens paradigm – intersektionella perspektiv på o(jäm)likhetskapande*. (s. 31-55) Lund: Studentlitteratur.
- McLaren, Peter & Scatamburlo-D'Annibale, Valerie. (2004). Paul Willis, class consciousness and critical pedagogy. I N. Dolby & G. Dimitriadis. (Eds.). *Learning to labor in new times*. (s. 41-60). New York: Routledge Falmer.
- Merriam, Sharan, B. (1994). *Fallstudien som forskningsmetod*. (B. Nilsson, övers.). Lund: Studentlitteratur. (Original publicerat 1988).
- Myklebust, Jon Olav. (2002). Inclusion or exclusion? Transitions among special needs students in upper secondary education in Norway. *European Journal of Special Needs Education*, 17(3), 251-263.
- Myndigheten för skolutveckling. (2006). *Kvalitet inom IV – hela skolans ansvar. Stödmaterial*. Stockholm: Liber.
- Nilsson Lindström, Margareta. (1998). *Tradition och överskridande. En studie av flickors perspektiv på utbildning*. (Lund Dissertations in Sociology 21). Lund: Sociologiska institutionen.
- Norstedts ordbok. (2000). (2:a upplagan). *Våra ord, deras uttal och ursprung*. Smedjebacken: Norstedts.
- Nyström, Eva. (2007). *Talking and taking positions. An encounter between action research and the gendered and racialised discourses of school science*. (Doktorsavhandlingar i pedagogiskt arbete 16). Umeå: Department of Mathematics, Technology and Science education Umeå Universitet.
- Nyström, Eva. (2007a). Reconceptualising gender and science education: from biology and difference to language and fluidity. *Tidskrift för lärarutbildning och forskning*, nr. 3, 23-39.
- Olofsson, Jonas. (2005). *Svensk yrkesutbildning: vägval i internationell belysning*. Stockholm: SNS Förlag.
- Osbeck, Christina. (2006). *Kränkningens livsförståelse. En religionsdidaktisk studie av livsförståelseundervisning i skolan*. (Doktorsavhandling 10). Karlstad: Estetiskt-filosofiska fakulteten Religionsvetenskap, Karlstads universitet.

- Paechter, Carrie. (1998). *Educating the other. Gender, power and schooling*. London: RoutledgeFalmer.
- Paechter, Carrie. (2006). Masculine femininities/feminine masculinities: power identities and gender. *Gender and Education*, 18(3), 253-263.
- Pedersen, Helena. (2007). *The school and the animal other. An ethnography of human- animal relations in education*. (Doktorsavhandling. Göteborg Studies in Educational Sciences 254). Göteborgs Universitet: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Persson, Bengt. (1997). *Specialpedagogiskt arbete i grundskolan. En studie av förutsättningar, genomförande och verksamhetsinriktning*. (Specialpedagogiska rapporter nr 4, 2:a uppl.). Göteborgs universitet: Institutionen för specialpedagogik.
- Persson, Bengt. (1998). *Specialundervisning och differentiering. En studie av grundskolans användning av specialpedagogiska resurser*. (Specialpedagogiska rapporter nr 10). Göteborgs universitet: Institutionen för specialpedagogik.
- Persson, Bengt. (1998a). *Den motsägelsefulla specialpedagogiken – Motiveringar, genomförande och konsekvenser*. (Specialpedagogiska rapporter nr 11). Göteborgs universitet: Institutionen för specialpedagogik.
- Persson, Bengt. (2001). *Elevers olikheter och specialpedagogisk kunskap*. Stockholm: Liber.
- Persson, Bengt. (2007). Man anpassar sig själv. *Pedagogiska magasinet*. Lärarförbundets tidskrift för utbildning forskning och debatt. Nr 2, 50-53.
- Proposition 1968:140*. Angående riktlinjer för det frivilliga skolväsendet.
- Proposition 1983/84:116*. Om gymnasieskola i utveckling.
- Proposition 1990/91: 18*. Om ansvaret för skolan.
- Proposition 1990/91: 85*. Växa med kunskaper – om gymnasieskolan och vuxenutbildningen.
- Proposition 2003/04:140*. Kunskap och kvalitet – elva steg för utvecklingen av gymnasieskolan.
- Reay, Diane. (2004). Finding or losing yourself? Working-class relationships to education. I S.J. Ball. (Ed). *The RoutledgeFalmer Reader in Sociology of Education* (s. 30-44). London: Routledge Falmer.
- Reay, Diane., David, Miriam E., & Ball, Stephen. (2005). *Degrees of choice. Social class, race and gender in higher education*. Trentham: Stoke-on-Trent.
- Rhodes, Carl., & Scheeres, Hermine. (2004). Developing people in organizations: working (on) identity. *Studies in Continuing Education*, 26(2), 175-193.
- Rosenberg, Göran. (2003). *Plikten, profiten och konsten att vara människa. Essä*. Stockholm: Bonnier.

- Rosenqvist, Jerry. (2007). Landvinningar på väg mot en skola för alla. *Pedagogisk Forskning i Sverige. Tema: Specialpedagogik*, 12(2), 109-118.
- Runfors, Ann. (2003). *Mångfald, motsägelser och marginaliseringar. En studie av hur invandrarskap formas i skolan.* (Doktorsavhandling). Stockholm: Prisma.
- Sandell, Anna. (2007). *Utbildningssegregation och självsortering. Om gymnasieval, genus och lokala praktiker.* (Doktorsavhandling Malmö Studies in Educational Sciences 31). Malmö: Malmö Högskola Lärarutbildningen.
- Sanjek, Roger. (Ed.) (1990). *Fieldnotes. The makings of anthropology.* Ithaca and London: Cornell University Press.
- SCB (2008). *Övergångsfrekvens till högskola inom tre år för avgångna elever båda könen hela riket.* (Tabell daterad 2008-06-23).
<http://www.scb.se/statistik/UF/UF0205/2008A01b/>
 [Hämtad 2009-04-02].
- Schatzman, Leonard., & Strauss, Anselm. L. (1973). *Field research: strategies for a natural sociology.* Englewood Cliffs N.J.: Prentice Hall.
- Schiffauer, Werner., Baumann, Gerd., Kastoryano, Riva., & Vertovec, Steven (Eds.). (2004). *Civil Enculturation. Nation – State, School and Ethnic Difference in The Netherlands, Britain, Germany and France.* New York: Berghahn.
- Scott, Richard, W. (2001). *Institutions and organizations. Second Edition.* Thousand Oaks: Sage.
- Sernhede, Ove. (2007). Microphone prophets and schooling outside school: the global tribe of Hip Hop and immigrant youth in “The New Sweden”. I M. Carlsson, A. Rabo., & F Gök. (Red.). *Education in ‘Multicultural’ societies – Turkish and Swedish perspectives.* Swedish research institute in Istanbul transactions, vol. 18, 227-243.
- SFS: Gymnasieförordningen 1992: 394.
- Shilling, Chris. (1991). Social space, gender inequalities and educational differentiation. *British Journal of Sociology of Education*, 12(1), 23-44.
- Shilling, Chris. (1992). Reconceptualising structure and agency in the sociology of education: structuration theory and schooling. *British Journal of Sociology of Education*, 13(1), 69-87.
- Sivertun, Ulf. (2006). *(Special)pedagogik och social utslagning. Perspektivering – möjligheter och dilemman.* (Doktorsavhandling. Stockholm Studies in Educational Sciences 92). Stockholm: HLS Förlag.
- Skeggs, Beverley. (1999). *Att bli respektabel. Konstruktioner av klass och kön.* (A. Persson, övers.). Göteborg: Daidalos. (Original publicerat 1997).

- Skeggs, Beverley. (2001). Feminist ethnography. I P. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont, J. Lofland & L. Lofland. (Eds.). *Handbook of ethnography*. (s. 426-442). London: Sage.
- Skolverket. (2000). *Individuella programmet IV 2000:21*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2000a). *Omvårdnadsprogrammet OP 2000:15*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2000b). *Teknikprogrammet TE 2000:17*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2001). *Tre magiska G:n*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2006). *På andras villkor. Skolans möte med elever med funktionshinder*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2007). *Redovisning av uppdrag om Individuella program. Heltid och resursförstärkning. Utvecklingen av individuella program*. (Dnr 2006:03130).
- Skolverket. (2008). *Studieresultat i gymnasieskolan. Avbrott och slutbetyg utan grundläggande behörighet – en statistisk beskrivning av ofullständiga gymnasiestudier*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2009). *Författningskommentarer för likvärdig bedömning och betygsättning*. Stockholm: Skolverket. <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2207> [Hämtat 2009-06-20].
- SOU 1963:42. Ett nytt gymnasium. 1960 års gymnasieutredning. Stockholm: Ecklesiastikdepartementet.
- SOU 1963:50. Fackskolan. Betänkande. Avgivet av Fackskoleutredningen. Stockholm.
- SOU 1966:3. Yrkesutbildning 1: Yrkesutbildningsberedningen. Stockholm.
- SOU 1981:96. En reformerad gymnasieskola. Ett principbetänkande av gymnasieutredningen. Stockholm: Liber.
- SOU 1986:2. En treårig yrkesutbildning. Betänkande från arbetsgruppen för översyn av den gymnasiala yrkesutbildningen del 1. ÖGY. Stockholm: Liber.
- SOU 1986:3. En treårig yrkesutbildning. Betänkande från arbetsgruppen för översyn av den gymnasiala yrkesutbildningen del 2. ÖGY. Stockholm: Liber.
- SOU 1997:107. Den nya gymnasieskolan – problem och möjligheter. Slutbetänkande. Stockholm: Fritzes.
- SOU 2000:39. Valfärd och skola. Antologi från kommittén valfärdsbokslut. Stockholm: Fritzes.
- SOU 2002:120. Åtta vägar till kunskap – en ny struktur för gymnasieskolan. Slutbetänkande av Gymnasiekommittén 2000. Stockholm: Fritzes.
- SOU 2008:27. Framtidsvägen – en reformerad gymnasieskola. Betänkande av Gymnasieutredningen. Stockholm: Fritzes.

- Spradley, James, P. (1980). *Participant observation*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Staberg, Else-Marie. (1992). *Olika världar, skilda värderingar. Hur flickor och pojkar möter högstadiets fysik, kemi, och teknik*. (Doktorsavhandling). Umeå: Umeå universitet, Pedagogiska institutionen.
- Stier, Jonas. (2003). *Identitet. Människans gåtfulla porträtt*. Lund: Studentlitteratur.
- Svensson, Allan. (2008). *Genomströmningen i gymnasieskolan. En studie av elever som antogs till gymnasieskolan hösten 2003*. (Rapport IPD nr. 2008:02). Göteborgs universitet: Institutionen för pedagogik och didaktik.
- Sveriges kommuner och landsting. (2008). *Aktuellt om skola och förskola*. Stockholm: Kombinera.
- Säljö, Roger. (2007). Gossen i tavel-huset. *Pedagogiska magasinet*. Lärarförbundets tidskrift för utbildning forskning och debatt. Nr 2, 78-82 .
- Söderström, Åsa. (2006). "Att göra sina uppgifter, vara tyst och lämna in i tid" Om elevansvar i det högmoderna samhället. (Doktorsavhandling 40). Karlstad: University Studies.
- Tallberg Broman, Ingegerd. (2002). *Pedagogiskt arbete och kön. Med historiska och nutida exempel*. Lund: Studentlitteratur.
- Tallberg Broman, Ingegerd., Rubenstein Reich, Lena., & Hägerström, Jeanette. (2002). *Likvärdighet i en skola för alla. Historisk bakgrund och kritisk granskning*. Skolverket: Fritzes.
- Utbildning och demokrati*. (2008). Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik. Tema: En reformerad gymnasieskola – med vilka ambitioner? 17(1).
- van Zanten, Agnès. (2005). New modes of reproducing social inequality in education: the changing role of parents, teachers, school and educational policies. *European Educational Research Journal*, 4(3), 155-169.
- Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Vetenskapsrådet.
- Wakeford, John. (1969). *The cloistred élite. A sociological analysis of the English public boarding school*. London: Macmillan.
- Walford, Geoffrey. (Ed). (2008). *How to do Educational Ethnography*. London: The Tufnell Press.
- Wallin, Erik (1997). *Gymnasieskola i stöpsleven – då nu alltid. Perspektiv på en skolform*. Stockholm: Skolverket.
- Weis, Lois. (1990). *Working class without work: High school students in a de-industrializing economy*. New York: Routledge.
- Weis, Lois. (2004). *Class reunion. The remaking of the American white working class*. New York: Routledge.

- Wernersson, Inga. (2006). *Genusperspektiv på pedagogik*. Stockholm: Högskoleverket.
- Willis, Paul. (1977). *Learning to labour. How working class kids get working class jobs*. Farnborough: Saxon House.
- Willis, Paul. (1983). *Fostran till lönearbete*. (M. Thorell, övers.). Göteborg: Röda bokförlaget. (Original publicerat 1977).
- Woods, Peter. (1979). *The Divided School*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Woods, Peter. (1990). *The happiest days? How pupils cope with school*. Basingstoke: Falmer Press.
- Öhrn, Elisabet. (1993). Gender, influence and resistance in school. *British Journal of Sociology of Education*, 14(2), 147-158.
- Öhrn, Elisabet. (1997). *Elevers inflytande i klassrummet. En explorativ studie av könsmonster i årskurs nio*. (IPD-rapport 1997:05). Göteborgs universitet: Institutionen för pedagogik.
- Öhrn, Elisabet. (1998). Gender and power in school: On girl's open resistance. *Social Psychology of Education*, 1, 341-357.
- Öhrn, Elisabet. (2001). Marginalization of democratic values: a gendered practice of schooling? *International Journal of Inclusive Education*, 5(2/3), 319-328.
- Öhrn, Elisabet. (2002). *Könsmonster i förändring? En kunskapsöversikt om unga i skolan*. Stockholm: Skolverket.
- Öhrn, Elisabet. (2005). *Att göra skillnad. En studie av ungdomar som politiska aktörer i skolans vardag*. (IPD-rapport 2005:07). Göteborgs Universitet: Institutionen för pedagogik och didaktik.

Text, som tillsammans med foto var införd i Vikaskolans veckoblad som information till elever och personal på skolan.

Forskningsstudie

Mitt namn är Monica Johansson och jag är doktorand i pedagogik vid Göteborgs universitet.

Under den avslutande delen av detta läsår och under hela nästa läsår kommer jag att finnas på skolan för att genomföra ett avhandlingsarbete som handlar om studiesituationen i gymnasieskolan.

Jag har fått rektorernas formella tillstånd till att genomföra studien men jag kommer naturligtvis alltid att presentera mig för Er när vi träffas första gången och fråga om det går bra att jag är med under lektioner eller andra aktiviteter.

Kontakta mig gärna om Ni har några frågor.

Monica Johansson

E-post:

Telefon:

Exempel på e-mailkommunikation inför återföring och diskussion av studiens preliminära resultat

Hej igen Sofia!

Det blir fint, då ses vi på torsdag den 17 april klockan 16 och då kan vi väl också försöka boka in en tid när jag kan träffa TE 2.

När vi nu träffas för att samtala om studiens preliminära resultat, är mitt förslag att vi utöver detta, återigen aktualiserar studiens bakgrund, syfte och frågor som berör forskningsetik. För mig känns det viktigt att analyserna av de observationer och intervjuer jag gjort i skolan sätts in i sitt sammanhang, alltså till studien i sin helhet.

Jag ser fram emot att få träffa er lärare igen!

MVH Monica

Monica Johansson

*Doktorand i pedagogik Göteborgs universitet
Universitetsadjunkt i pedagogik
Högskolan i Skövde*

Telefon arbetet

E-post:

Guide till intervjuomgång 1 för elever och lärare (exempel elever OP)

Inledning

Som jag tidigare berättat så handlar det jag undersöker om hur skolan kan tänkas bidra till elevers olika identitet. Det jag undersöker är alltså vardagen i skolan och det är därför jag valt en metod där jag är med på skolan så mycket. När jag är med så ser jag ju vad som händer och sägs, men jag vet inte bakgrunden eller era erfarenheter och tankar omkring det som sker. Det tycker jag känns viktigt att ta del av och därför vill jag nu också få möjlighet att prata med er. Ni har ju frågat mig en del om studien och om hur det går och då kan jag också passa på att berätta lite om det.

Precis som jag tidigare informerat om så är jag skyldig att följa etiska regler under min studie och det gäller naturligtvis också vid intervjuer. De etiska riktlinjerna innebär följande för min studie här hos er:

Det är helt frivilligt för er att vara med på en intervju

Jag måste berätta om varför jag gör denna intervju

Inga namn på kommunen, skolan, personal eller elever får finnas i mitt material

Sen finns det också en regel som gäller att jag inte får sälja materialet i denna studie (till ex något företag som gör studentmössor!)

Har ni några frågor om det här?

Frågor

Gymnasieskolan som skolform och studiens skola

Vad är gymnasieskolan till för egentligen?
(Vad är målet och syftet med svensk gymnasieskola?)

Nu har ni ju snart gått klart gymnasiet och tar studenten till sommaren. Hur känns det?

Kan ni beskriva de här åren på gymnasiet?

Vad är typiskt för gymnasiet?

Finns det något som borde vara annorlunda på gymnasiet?

Vad är speciellt med just Vikaskolan?

Respektive program/ämne/kurs

Vad är Omvårdnadsprogrammet till för?

Varför går man på Omvårdnadsprogrammet egentligen

Hur skulle ni vilja beskriva Omvårdnadsprogrammet?

Skiljer sig Omvårdnadsprogrammet från andra program på något sätt?

Vad är det viktigaste som ni kan efter de här åren?

Hur är bästa sättet att lära sig det på?

Hur vet ni vad ni kan?

På vilka sätt vet era lärare vad ni kan?

Om vi bad några andra elever på skolan beskriva Omvårdnadsprogrammet. Vad tror ni de skulle säga då?

Ställs det några särskilda krav på elever som vill gå/går Omvårdnadsprogrammet?

Ställs det några särskilda krav på lärare som undervisar på Omvårdnadsprogrammet?

Klass/grupp/individ

Kan ni beskriva er klass?

Hur har klassen förändrats under åren?

Det är ju en del elever som slutat eller bytt program under åren. Vet ni orsakerna till det?

Jag har märkt att det är ganska hög frånvaro i klassen. Vad tror ni det kommer sig?

Hur har de här åren på gymnasiet påverkat er?

Har ni förändrats som personer på något sätt?

Vad kommer det sig tror ni?

Vad har ni för framtidsplaner när ni gått ur gymnasiet?

Avslutning

Kort sammanfattning, återkoppling och validering av intervjuens innehåll

Guide till intervjuomgång 2 – elever

Denna intervjuguide gäller avslutande gruppintervjuer med alla (alla som vill bli intervjuade vill säga) elever i år 2 TE och OP och några elever från tidigare IV (som börjat på något nationellt program). Dessutom har denna intervjuguide använts som underlag för intervjun med elevrådets styrelse.

Frågorna får anpassas till respektive grupp och antalet frågor är ganska få. I denna intervjuomgång har jag försökt att koncentrera och fördjupa frågorna, i motsats till första intervjuomgången som var mer övergripande. Nedan en struktur och fokus för frågeområden som följs upp med följdfrågor:

Inledningsvis information om forskningsetiska riktlinjer och vad detta betyder i denna intervjusituation: Information, samtycke (frivillighet), konfidentialitet och nyttjanderätt.

Institutionens förändring

Snart har ni gått halva tiden på gymnasiet. Hur motsvarar gymnasiet de förväntningar ni hade innan ni började?

Hur har utbildningen förändrats från starten till nu?

Identitetens förändring

På vilka sätt har ni själva förändrats under den här tiden på gymnasieskolan?

Vad har ni för planer inför framtiden?

Processer institutionellt identitetsskapande

Hur vill skolan att ni ska vara/bli?

På vilka olika sätt gör skolan för att ni ska vara/bli på det sättet?

Hur gör ni då?

När och hur är ni som skolan vill?

Några exempel från observationerna och samtal om dessa

Skolproducerade dokument som insamlats/skrivits av eller hämtats på webb och skolans intranät under den tid studien genomförts

Analys av elevantal på skolan
Anslag uppsatta i skolans allmänna lokaler och i klassrum t.ex. trivselregler
Ansökningsblanketter ledighet
Bedömningsblankett APU
Information som riktas till föräldrar och elever (övergripande om Vikaskolan och om olika program) som studerar på skolan.
Information som riktas till föräldrar och presumtiva elever (övergripande om Vikaskolan och om olika program)
Information och material inför avslutning och studentbal
Klasslistor
Likabehandlingsplan
Musikgruppers material
Personallistor
Policydokument
Projektarbeten
Regler och riktlinjer som gäller på Vikaskolan
Scheman
Skoltidningar
Skolkataloger
Specifik information från skolledning/andra befattningshavare som riktas till lärare
Studiehandledningar i olika kurser
Veckoblad
Undervisningsmaterial utdelat under lektioner t.ex. uppgiftsinstruktioner och prov
Utvärderingar

GÖTEBORG STUDIES
IN EDUCATIONAL SCIENCES

ISSN 0436-1121

Editors:

Kjell Härnqvist and Karl-Gustaf Stukát

1. *Karl-Gustaf Stukát*: Lekskolans inverkan på barns utveckling. Sthlm 1966. Pp.148.
2. *Urban Dahllöf*: Skoldifferentiering och undervisningsförlopp. Sthlm 1967. Pp. 306.
3. *Erik Wallin*: Spelling. Factorial and experimental studies. Sthlm 1967. Pp.180.
4. *Bengt-Erik Andersson*: Studies in adolescent behaviour. Project Yg, Youth in Göteborg. Sthlm 1969. Pp. 400.
5. *Ference Marton*: Structural dynamics of learning. Sthlm 1970. Pp. 112.
6. *Allan Svensson*: Relative achievement. School performance in relation to intelligence, sex and home environment. Sthlm 1971. Pp. 176.
7. *Gunni Kärrby*: Child rearing and the development of moral structure. Sthlm 1971. Pp. 207.

(cont.)

GÖTEBORG STUDIES
IN EDUCATIONAL SCIENCES

ISSN 0436-1121

Editors:

Urban Dahllöf, Kjell Härnqvist and Karl-Gustaf Stukát

8. *Ulf P. Lundgren*: Frame factors and the teaching process. A contribution to curriculum theory and theory on teaching. Sthlm 1972. Pp. 378.
9. *Lennart Levin*: Comparative studies in foreign-language teaching. Sthlm 1972. Pp. 258.
10. *Rodney Åsberg*: Primary education and national development. Sthlm 1973. Pp. 388.
11. *Björn Sandgren*: Kreativ utveckling. Sthlm 1974. Pp. 227.
12. *Christer Brusling*: Microteaching - A concept in development. Sthlm 1974. Pp. 196.
13. *Kjell Rubenson*: Rekrytering till vuxenutbildning. En studie av kortutbildade yngre män. Gbg 1975. Pp. 363.
14. *Roger Säljö*: Qualitative differences in learning as a function of the learner's conception of the task. Gbg 1975. Pp. 170.
15. *Lars Owe Dahlgren*: Qualitative differences in learning as a function of content-oriented guidance. Gbg 1975. Pp. 172.
16. *Marie Månsson*: Samarbete och samarbetsförmåga. En kritisk granskning. Lund 1975. Pp. 158.
17. *Jan-Eric Gustafsson*: Verbal and figural aptitudes in relation to instructional methods. Studies in aptitude - treatment interactions. Gbg 1976. Pp. 228.
18. *Mats Ekholm*: Social utveckling i skolan. Studier och diskussion. Gbg 1976. Pp. 198.
19. *Lennart Svensson*: Study skill and learning. Gbg 1976. Pp. 308.
20. *Björn Andersson*: Science teaching and the development of thinking. Gbg 1976. Pp. 180.
21. *Jan-Erik Perneman*: Medvetenhet genom utbildning. Gbg 1977. Pp. 300.

(cont.)

GÖTEBORG STUDIES
IN EDUCATIONAL SCIENCES

ISSN 0436-1121

Editors:

Kjell Härnqvist, Ference Marton and Karl-Gustaf Stukát

22. *Inga Wernersson*: Könsdifferentiering i grundskolan. Gbg 1977. Pp. 320.
23. *Bert Aggestedt and Ulla Tebelius*: Barns upplevelser av idrott. Gbg 1977. Pp. 440.
24. *Anders Fransson*: Att rädas prov och att vilja veta. Gbg 1978. Pp. 188.
25. *Roland Björkberg*: Föreställningar om arbete, utveckling och livsrytm. Gbg 1978. Pp. 252.
26. *Gunilla Svingby*: Läroplaner som styrmedel för svensk obligatorisk skola. Teoretisk analys och ett empiriskt bidrag. Gbg 1978. Pp. 269.
27. *Inga Andersson*: Tankestilar och hemmiljö. Gbg 1979. Pp. 288.
28. *Gunnar Stangvik*: Self-concept and school segregation. Gbg 1979. Pp. 528.
29. *Margareta Kristiansson*: Matematikkunskaper Lgr 62, Lgr 69. Gbg 1979. Pp. 160.
30. *Britt Johansson*: Kunskapsbehov i omvårdnadsarbete och kunskapskrav i vårdutbildning. Gbg 1979. Pp. 404.
31. *Göran Patriksson*: Socialisation och involvering i idrott. Gbg 1979. Pp. 236.
32. *Peter Gill*: Moral judgments of violence among Irish and Swedish adolescents. Gbg 1979. Pp. 213.
33. *Tage Ljungblad*: Förskola - grundskola i samverkan. Förutsättningar och hinder. Gbg 1980. Pp. 192.
34. *Berner Lindström*: Forms of representation, content and learning. Gbg 1980. Pp. 195.
35. *Claes-Göran Wenestam*: Qualitative differences in retention. Gbg 1980. Pp. 220.
36. *Britt Johansson*: Pedagogiska samtal i vårdutbildning. Innehåll och språkbruk. Gbg 1981. Pp. 194.
37. *Leif Lybeck*: Arkimedes i klassen. En ämnespedagogisk berättelse. Gbg 1981. Pp. 286.
38. *Biörn Hasselgren*: Ways of apprehending children at play. A study of pre-school student teachers' development. Gbg 1981. Pp. 107.
39. *Lennart Nilsson*: Yrkesutbildning i nutidshistoriskt perspektiv. Yrkesutbildningens utveckling från skråväsendets upphörande 1846 till 1980-talet samt tankar om framtida inriktning. Gbg 1981. Pp. 442.
40. *Gudrun Balke-Aurell*: Changes in ability as related to educational and occupational experience. Gbg 1982. Pp. 203.
41. *Roger Säljö*: Learning and understanding. A study of differences in constructing meaning from a text. Gbg 1982. Pp. 212.

(cont.)

GÖTEBORG STUDIES
IN EDUCATIONAL SCIENCES

ISSN 0436-1121

Editors:

Kjell Härnqvist, Ference Marton and Karl-Gustaf Stukát

42. *Ulla Marklund*: Droger och påverkan. Eleanalys som utgångspunkt för drogundervisning. Gbg 1983. Pp. 225.
43. *Sven Setterlind*: Avslappningsträning i skolan. Forskningsöversikt och empiriska studier. Gbg 1983. Pp. 467.
44. *Egil Andersson and Maria Lawenius*: Lärares uppfattning av undervisning. Gbg 1983. Pp. 348.
45. *Jan Theman*: Uppfattningar av politisk makt. Gbg 1983. Pp. 493.
46. *Ingrid Pramling*: The child's conception of learning. Gbg 1983. Pp. 196.
47. *Per Olof Thång*: Vuxenlärares förhållningssätt till deltagarerfarenheter. En studie inom AMU. Gbg 1984. Pp. 307.
48. *Inge Johansson*: Fritidspedagog på fritidshem. En yrkesgrupps syn på sitt arbete. Gbg 1984. Pp. 312.
49. *Gunilla Svanberg*: Medansvar i undervisning. Metoder för observation och kvalitativ analys. Gbg 1984. Pp. 194.
50. *Sven-Eric Reuterberg*: Studiemedel och rekrytering till högskolan. Gbg 1984. Pp. 191.
51. *Gösta Dahlgren and Lars-Erik Olsson*: Läsning i barnperspektiv. Gbg 1985. Pp. 272.
52. *Christina Kärrqvist*: Kunskapsutveckling genom experimentcentrerade dialoger i ellära. Gbg 1985. Pp. 288.
53. *Claes Alexandersson*: Stabilitet och förändring. En empirisk studie av förhållandet mellan skolkunskap och vardagsvetande. Gbg 1985. Pp. 247.
54. *Lillemor Jernqvist*: Speech regulation of motor acts as used by cerebral palsied children. Observational and experimental studies of a key feature of conductive education. Gbg 1985. Pp. 146.
55. *Solveig Hägglund*: Sex-typing and development in an ecological perspective. Gbg 1986. Pp. 267.
56. *Ingrid Carlgren*: Lokalt utvecklingsarbete. Gbg 1986. Pp. 299.
57. *Larsson, Alexandersson, Helmstad and Thång*: Arbetsupplevelse och utbildningssyn hos icke facklärd. Gbg 1986. Pp. 165.
58. *Elvi Walldal*: Studerande vid gymnasieskolans vårdlinje. Förväntad yrkesposition, rollpåverkan, självuppfattning. Gbg 1986. Pp. 291.

(cont.)

GÖTEBORG STUDIES
IN EDUCATIONAL SCIENCES

ISSN 0436-1121

Editors:

Jan-Eric Gustafsson, Ference Marton and Karl-Gustaf Stukát

59. *Eie Ericsson*: Foreign language teaching from the point of view of certain student activities. Gbg 1986. Pp. 275.
60. *Jan Holmer*: Högre utbildning för lågutbildade i industrin. Gbg 1987. Pp. 358.
61. *Anders Hill and Tullie Rabe*: Psykiskt utvecklingsstörda i kommunal förskola. Gbg 1987. Pp. 112.
62. *Dagmar Neuman*: The origin of arithmetic skills. A phenomenographic approach. Gbg 1987. Pp. 351.
63. *Tomas Kroksmark*: Fenomenografisk didaktik. Gbg 1987. Pp. 373.
64. *Rolf Lander*: Utvärderingsforskning - till vilken nytta? Gbg 1987. Pp. 280.
65. *Torgny Ottosson*: Map-reading and wayfinding. Gbg 1987. Pp. 150.
66. *Mac Murray*: Utbildningsexpansion, jämlikhet och avlänkning. Gbg 1988. Pp. 230.
67. *Alberto Nagle Cajés*: Studievalet ur den väljandes perspektiv. Gbg 1988. Pp. 181.
68. *Göran Lassbo*: Mamma - (Pappa) - barn. En utvecklingsekologisk studie av socialisation i olika familjetyper. Gbg 1988. Pp. 203.
69. *Lena Renström*: Conceptions of matter. A phenomenographic approach. Gbg 1988. Pp. 268.
70. *Ingrid Pramling*: Att lära barn lära. Gbg 1988. Pp. 115.
71. *Lars Fredholm*: Praktik som bärare av undervisnings innehåll och form. En förklaringsmodell för uppkomst av undervisningshandlingar inom en totalförsvorsorganisation. Gbg 1988. Pp. 364.
72. *Olof F. Lundquist*: Studiestöd för vuxna. Utveckling, utnyttjande, utfall. Gbg 1989. Pp. 280.
73. *Bo Dahlin*: Religionen, själen och livets mening. En fenomenografisk och existensfilosofisk studie av religionsundervisningens villkor. Gbg 1989. Pp. 359.
74. *Susanne Björkdahl Ordell*: Socialarbetare. Bakgrund, utbildning och yrkesliv. Gbg 1990. Pp. 240.
75. *Eva Björck-Åkesson*: Measuring Sensation Seeking. Gbg 1990. Pp. 255.
76. *Ulla-Britt Bladini*: Från hjälpskolelärare till förändringsagent. Svensk speciallärarutbildning 1921-1981 relaterad till specialundervisningens utveckling och förändringar i speciallärarens yrkesuppgifter. Gbg 1990. Pp. 400.
77. *Elisabet Öhrn*: Könsmönster i klassrumsinteraktion. En observations- och intervjustudie av högstadieelevers lärarkontakter. Gbg 1991. Pp. 211, XXI.

(cont.)

GÖTEBORG STUDIES
IN EDUCATIONAL SCIENCES

ISSN 0436-1121

Editors:

Ingemar Emanuelsson, Jan-Eric Gustafsson and Ference Marton

78. *Tomas Kroksmark*: Pedagogikens vägar till dess första svenska professur. Gbg 1991. Pp. 285.
79. *Elvi Walldal*: Problembaserad inläring. Utvärdering av påbyggnadslinjen Utbildning i öppen hälso- och sjukvård. Gbg 1991. Pp. 130.
80. *Ulla Axner*: Visuella perceptionssvårigheter i skolperspektiv. En longitudinell studie. Gbg 1991. Pp. 293.
81. *Birgitta Kullberg*: Learning to learn to read. Gbg 1991. Pp. 352.
82. *Claes Annerstedt*: Idrottslärarna och idrottsämnet. Utveckling, mål, kompetens - ett didaktiskt perspektiv. Gbg 1991. Pp. 286.
83. *Ewa Pilhammar Andersson*: Det är vi som är dom. Sjuksköterskestuderandes föreställningar och perspektiv under utbildningstiden. Gbg 1991. Pp. 313.
84. *Elsa Nordin*: Kunskaper och uppfattningar om maten och dess funktioner i kroppen. Kombinerad enkät- och intervjustudie i grundskolans årskurser 3, 6 och 9. Gbg 1992. Pp. 253.
85. *Valentin González*: On human attitudes. Root metaphors in theoretical conceptions. Gbg 1992. Pp. 238.
86. *Jan-Erik Johansson*: Metodikämnet i förskollärarytbildningen. Bidrag till en traditionsbestämning. Gbg 1992. Pp. 347.
87. *Ann Ahlberg*: Att möta matematiska problem. En belysning av barns lärande. Gbg 1992. Pp. 353.
88. *Ella Danielson*: Omvårdnad och dess psykosociala inslag. Sjuksköterskestuderandes uppfattningar av centrala termer och reaktioner inför en omvårdnadssituation. Gbg 1992. Pp. 301.
89. *Shirley Booth*: Learning to program. A phenomenographic perspective. Gbg 1992. Pp. 308.
90. *Eva Björck-Åkeson*: Samspel mellan små barn med rörelsehinder och talhandikapp och deras föräldrar - en longitudinell studie. Gbg 1992. Pp. 345.
91. *Karin Dahlberg*: Helhetssyn i vården. En uppgift för sjuksköterskeutbildningen. 1992. Pp. 201.
92. *Rigmor Eriksson*: Teaching Language Learning. In-service training for communicative teaching and self directed learning in English as a foreign language. 1993. Pp. 218.
93. *Kjell Härenstam*: Skolboks-islam. Analys av bilden av islam i läroböcker i religionskunskap. Gbg 1993. Pp. 312.

(cont.)

GÖTEBORG STUDIES
IN EDUCATIONAL SCIENCES

ISSN 0436-1121

Editors:

Ingemar Emanuelsson, Jan-Eric Gustafsson and Ference Marton

94. *Ingrid Pramling*: Kunnandets grunder. Prövning av en fenomenografisk ansats till att utveckla barns sätt att uppfatta sin omvärld. Gbg 1994. Pp. 236.
95. *Marianne Hansson Scherman*: Att vägra vara sjuk. En longitudinell studie av förhållningssätt till astma/allergi. Gbg 1994. Pp. 236.
96. *Mikael Alexandersson*: Metod och medvetande. Gbg 1994. Pp. 281.
97. *Gun Unenge*: Pappor i föräldrakooperativa daghem. En deskriptiv studie av pappors medverkan. Gbg 1994. Pp. 249, [33].
98. *Björn Sjöström*: Assessing acute postoperative pain. Assessment strategies and quality in relation to clinical experience and professional role. Gbg 1995. Pp. 159.
99. *Maj Arvidsson*: Lärares orsaks- och åtgärdstankar om elever med svårigheter. Gbg 1995. Pp. 212.
100. *Dennis Beach*: Making sense of the problems of change: An ethnographic study of a teacher education reform. Gbg 1995. Pp. 385.
101. *Wolmar Christensson*: Subjektiv bedömning - som besluts och handlingsunderlag. Gbg 1995. Pp. 211.
102. *Sonja Kihlström*: Att vara förskollärare. Om yrkets pedagogiska innebörder. Gbg 1995. Pp. 214.
103. *Marita Lindahl*: Inläring och erfارande. Ettåringars möte med förskolans värld. Gbg. 1996. Pp. 203.
104. *Göran Folkestad*: Computer Based Creative Music Making - Young Peoples' Music in the Digital Age. Gbg 1996. Pp. 237.
105. *Eva Ekeblad*: Children • Learning • Numbers. A phenomenographic excursion into first-grade children's arithmetic. Gbg 1996. Pp. 370.
106. *Helge Strömdahl*: On *mole* and *amount of substance*. A study of the dynamics of concept formation and concept attainment. Gbg 1996. Pp. 278.
107. *Margareta Hammarström*: Varför inte högskola? En longitudinell studie av olika faktorerens betydelse för studiebegåvade ungdomars utbildningskarriär. Gbg 1996. Pp. 263.
108. *Björn Mårdén*: Rektorers tänkande. En kritisk betraktelse av skolledarskap. Gbg 1996. Pp. 219.
109. *Gloria Dall'Alba and Biörn Hasselgren (Eds.)*. Reflections on Phenomenography - Toward a Methodology? Gbg 1996. Pp. 202.
110. *Elisabeth Hesslefors Arktoft*: I ord och handling. Innebörder av "att anknyta till elevers erfarenheter", uttryckta av lärare. Gbg 1996. Pp. 251.

(cont.)

GÖTEBORG STUDIES
IN EDUCATIONAL SCIENCES

ISSN 0436-1121

Editors:

Ingemar Emanuelsson, Jan-Eric Gustafsson and Ference Marton

111. *Barbro Strömberg*: Professionellt förhållningssätt hos läkare och sjuksköterskor. En studie av uppfattningar. Gbg 1997. Pp. 241.
112. *Harriet Axelsson*: Våga lära. Om lärare som förändrar sin miljöundervisning. Gbg 1997. Pp. 326.
113. *Ann Ahlberg*: Children's ways of handling and experiencing numbers. Gbg 1997. Pp. 115.
114. *Hugo Wikström*: Att förstå förändring. Modellbyggande, simulering och gymnasieelevers lärande. Gbg 1997. Pp. 305.
115. *Doris Axelsen*: Listening to recorded music. Habits and motivation among high-school students. Gbg 1997. Pp. 226.
116. *Ewa Pilhammar Andersson*:Handledning av sjuksköterskestuderande i klinisk praktik. Gbg 1997. Pp. 166.
117. *Owe Stråhlman*: Elitidrott, karriär och avslutning. Gbg 1997. Pp. 350.
118. *Aina Tullberg*: Teaching the 'mole'. A phenomenographic inquiry into the didactics of chemistry. Gbg 1997. Pp. 200.
119. *Dennis Beach*: Symbolic Control and Power Relay: Learning in Higher Professional Education. Gbg 1997. Pp. 259.
120. *Hans-Åke Scherp*: Utmanande eller utmanat ledarskap. Rektor, organisationen och förändrat undervisningsmönster i gymnasieskolan. Gbg 1998. Pp. 228.
121. *Staffan Stukát*: Lärares planering under och efter utbildningen. Gbg 1998. Pp. 249.
122. *Birgit Lendahls Rosendahl*: Examensarbetets innebörder. En studie av blivande lärares utsagor. Gbg 1998. Pp. 222.
123. *Ann Ahlberg*: Meeting Mathematics. Educational studies with young children. Gbg 1998. Pp. 236.
124. *Monica Rosén*: Gender Differences in Patterns of Knowledge. Gbg 1998. Pp. 210.
125. *Hans Birnik*: Lärare- elevrelationen. Ett relationistiskt perspektiv. Gbg 1998. Pp. 177.
126. *Margreth Hill*: Kompetent för "det nya arbetslivet"? Tre gymnasieklasser reflekterar över och diskuterar yrkesförberedande studier. Gbg 1998. Pp. 314.
127. *Lisbeth Åberg-Bengtsson*: Entering a Graphicate Society. Young Children Learning Graphs and Charts. Gbg 1998. Pp. 212.
128. *Melvin Feffer*: The Conflict of Equals: A Constructionist View of Personality Development. Gbg 1999. Pp. 247.

(cont.)

GÖTEBORG STUDIES
IN EDUCATIONAL SCIENCES

ISSN 0436-1121

Editors:

Ingemar Emanuelsson, Jan-Eric Gustafsson and Ference Marton

129. *Ulla Runesson*: Variationens pedagogik. Skilda sätt att behandla ett matematiskt innehåll. Gbg 1999. Pp. 344.
130. *Silwa Claesson*: "Hur tänker du då?" Empiriska studier om relationen mellan forskning om elevuppfattningar och lärares undervisning. Gbg 1999. Pp. 248.
131. *Monica Hansen*: Yrkeskulturer i möte. Läraren, fritidspedagogen och samverkan. Gbg 1999. Pp. 399.
132. *Jan Theliander*: Att studera arbetets förändring under kapitalismen. Ure och Taylor i pedagogiskt perspektiv. Gbg 1999. Pp. 275
133. *Tomas Saar*: Musikens dimensioner - en studie av unga musikers lärande. Gbg 1999. Pp. 184.
134. *Glen Helmstad*: Understanding of understanding. An inquiry concerning experiential conditions for developmental learning. Gbg 1999. Pp. 259.
135. *Margareta Holmgaard*: Språkmedvetenhet och ordinläring. Lärare och inlärare reflekterar kring en betydelsefälsövning i svenska som andraspråk. Gbg 1999. Pp. 292.
136. *Alyson McGee*: Investigating Language Anxiety through Action Inquiry: Developing Good Research Practices. Gbg 1999. Pp. 298.
137. *Eva Gannerud*: Genusperspektiv på lärargärning. Om kvinnliga klasslärares liv och arbete. Gbg 1999. Pp. 267.
138. *Tellervo Kopare*: Att rida stormen ut. Förlossningsberättelser i Finnmark och Sápmi. Gbg 1999. Pp. 285.
139. *Maja Söderbäck*: Encountering Parents. Professional Action Styles among Nurses in Pediatric Care. Gbg 1999. Pp. 226.
140. *Airi Rovio - Johansson*: Being Good at Teaching. Exploring different ways of handling the same subject in Higher Education. Gbg 1999. Pp. 249.
141. *Eva Johansson*: Etik i små barns värld. Om värden och normer bland de yngsta barnen i förskolan. Gbg 1999. Pp. 295.
142. *Kennert Orlenius*: Förståelsens paradox. Yrkeserfarenhetens betydelse när förskollärare blir grundskollärare. Gbg 1999. Pp. 300.
143. *Björn Mårdén*: De nya hälsomissionärerna – rörelser i korsvägen mellan pedagogik och hälsopromotion. Gbg 1999. Pp. 223.
144. *Margareta Carlén*: Kunskapslyft eller avbytarbänk? Möten med industriarbetare om utbildning för arbete. Gbg 1999. Pp. 269.

(cont.)

GÖTEBORG STUDIES
IN EDUCATIONAL SCIENCES

ISSN 0436-1121

Editors:

Ingemar Emanuelsson, Jan-Eric Gustafsson and Ference Marton

145. *Maria Nyström*: Allvarligt psykiskt störda människors vardagliga tillvaro. Gbg 1999. Pp. 286.
146. *Ann-Katrin Jakobsson*: Motivation och inläring ur genusperspektiv. En studie av gymnasieelever på teoretiska linjer/program. Gbg 2000. Pp. 242.
147. *Joanna Giota*: Adolescents' perceptions of school and reasons for learning. Gbg 2000. Pp. 220.
148. *Berit Carlstedt*: Cognitive abilities – aspects of structure, process and measurement. Gbg 2000. Pp. 140.
149. *Monica Reichenberg*: Röst och kausalitet i lärobokstexter. En studie av elevers förståelse av olika textversioner. Gbg 2000. Pp. 287.
150. *Helena Åberg*: Sustainable waste management in households – from international policy to everyday practice. Experiences from two Swedish field studies. Gbg 2000. Pp. 189.
151. *Björn Sjöström, Britt Johansson*: Ambulanssjukvård. Ambulanssjukvårdares och läkares perspektiv. Gbg 2000. Pp. 129.
152. *Agneta Nilsson*: Omvårdnadskompetens inom hemsjukvård – en deskriptiv studie. Gbg 2001. Pp. 225.
153. *Ulla Löfstedt*: Förskolan som lärandekontext för barns bildskapande. Gbg 2001. Pp. 240.
154. *Jörgen Dimenäs*: Innehåll och interaktion. Om elevers lärande i naturvetenskaplig undervisning. Gbg 2001. Pp. 278.
155. *Britt Marie Apelgren*: Foreign Language Teachers' Voices. Personal Theories and Experiences of Change in Teaching English as a Foreign Language in Sweden. Gbg 2001. Pp. 339.
156. *Christina Cliffordson*: Assessing empathy: Measurement characteristics and interviewer effects. Gbg 2001. Pp. 188.
157. *Inger Berggren*: Identitet, kön och klass. Hur arbetarflickor formar sin identitet. Gbg 2001. Pp. 366.
158. *Carina Furåker*: Styrning och visioner – sjuksköterskeutbildning i förändring. Gbg 2001. Pp. 216.
159. *Inger Berndtsson*: Förskjutna horisonter. Livsförändring och lärande i samband med synnedsättning eller blindhet. Gbg 2001. Pp. 539.
160. *Sonja Sheridan*: Pedagogical Quality in Preschool. An issue of perspectives. Gbg 2001. Pp. 225.

(cont.)

GÖTEBORG STUDIES
IN EDUCATIONAL SCIENCES

ISSN 0436-1121

Editors:

Ingemar Emanuelsson, Jan-Eric Gustafsson and Ference Marton

161. *Jan Bahlenberg*: Den otroliga verkligheten sätter spår. Om Carlo Derkerts liv och konstpedagogiska gärning. Gbg 2001. Pp. 406.
162. *Frank Bach*: Om ljuset i tillvaron. Ett undervisningsexperiment inom optik. Gbg 2001. Pp. 300.
163. *Pia Williams*: Barn lär av varandra. Samlärande i förskola och skola. Gbg 2001. Pp. 209.
164. *Vigdis Granum*: Studentenes forestillinger om sykepleie som fag og funksjon. Gbg 2001. Pp. 252.
165. *Marit Alvestad*: Den komplekse planlegginga. Førskolelærarar om pedagogisk planlegging og praksis. Gbg 2001. Pp. 238.
166. *Girma Berhanu*: Learning-In-Context. An Ethnographic Investigation of Mediated Learning Experiences among Ethiopian Jews in Israel. Gbg 2001. Pp. 315.
167. *Olle Eskilsson*: En longitudinell studie av 10 – 12-åringars förståelse av materiens förändringar. Gbg 2001. Pp. 233.
168. *Jonas Emanuelsson*: En fråga om frågor. Hur lärares frågor i klassrummet gör det möjligt att få reda på elevernas sätt att förstå det som undervisningen behandlar i matematik och naturvetenskap. Gbg 2001. Pp. 258.
169. *Birgitta Gedda*: Den offentliga hemligheten. En studie om sjuksköterskans pedagogiska funktion och kompetens i folkhälsoarbetet. Gbg 2001. Pp. 259.
170. *Febe Friberg*: Pedagogiska möten mellan patienter och sjuksköterskor på en medicinsk vårdavdelning. Mot en vårddidaktik på livsvärldsgrund. Gbg 2001. Pp. 278.
171. *Madeleine Bergh*: Medvetenhet om bemötande. En studie om sjuksköterskans pedagogiska funktion och kompetens i närståendeundervisning. Gbg 2002. Pp. 250.
172. *Henrik Eriksson*: Den diplomatiska punkten – maskulinitet som kroppsligt identitetsskapande projekt i svensk sjuksköterskeutbildning. Gbg 2002. Pp. 157.
173. *Solveig Lundgren*: I spåren av en bemanningsförändring. En studie av sjuksköterskors arbete på en kirurgisk vårdavdelning. Gbg 2002. Pp. 134.
174. *Birgitta Davidsson*: Mellan soffan och katedern. En studie av hur förskollärare och grundskollärare utvecklar pedagogisk integration mellan förskola och skola. Gbg 2002. Pp. 230.
175. *Kari Søndena*: Tradisjon og Transcendens – ein fenomenologisk studie av refleksjon i norsk førskulelærerutdanning. Gbg 2002. Pp. 213.

(cont.)

GÖTEBORG STUDIES
IN EDUCATIONAL SCIENCES

ISSN 0436-1121

Editors:

Ingemar Emanuelsson, Jan-Eric Gustafsson and Ference Marton

176. *Christine Bentley*: The Roots of Variation of English-Teaching. A Phenomenographic Study Founded on an Alternative Basic Assumption. Gbg 2002. Pp. 224.
177. *Åsa Mäkitalo*: Categorizing Work: Knowing, Arguing, and Social Dilemmas in Vocational Guidance. Gbg 2002. Pp. 184.
178. *Marita Lindahl*: VÅRDA – VÄGLEDA – LÄRA. Effektstudie av ett interventionsprogram för pedagogers lärande i förskolemiljön. Gbg 2002. Pp. 332.
179. *Christina Berg*: Influences on schoolchildren's dietary selection. Focus on fat and fibre at breakfast. Gbg 2002. Pp. 134.
180. *Margareta Asp*: Vila och lärande om vila. En studie på livsvärldsfenomenologisk grund. Gbg 2002. Pp. 231.
181. *Ference Marton and Paul Morris (Eds.)*: What matters? Discovering critical conditions of classroom learning. Gbg 2002. Pp. 146.
182. *Roland Severin*: Dom vet vad dom talar om. En intervjustudie om elevers uppfattningar av begreppen makt och samhällsförändring. Gbg 2002. Pp. 306.

(cont.)

GÖTEBORG STUDIES
IN EDUCATIONAL SCIENCES

ISSN 0436-1121

Editors:

Björn Andersson, Jan Holmer and Ingrid Pramling Samuelsson

183. *Marléne Johansson*: Slöjdpraktik i skolan – hand, tanke, kommunikation och andra medierande redskap. Gbg 2002. Pp. 306.
184. *Ingrid Sanderoth*: Om lust att lära i skolan: En analys av dokument och klass 8y. Gbg 2002. Pp. 344.
185. *Inga-Lill Jakobsson*: Diagnos i skolan. En studie av skolsituationer för elever med syndromdiagnos. Gbg 2002. Pp. 273.
186. *Eva-Carin Lindgren*: Empowering Young Female Athletes – A Possible Challenge to the Male Hegemony in Sport. A Descriptive and Interventional Study. Gbg 2002. Pp. 200.
187. *Hans Rystedt*: Bridging practices. Simulations in education for the health-care professions. Gbg 2002. Pp. 156.
188. *Margareta Ekborg*: Naturvetenskaplig utbildning för hållbar utveckling? En longitudinell studie av hur studenter på grunskolläraprogrammet utvecklar för miljöundervisning relevanta kunskaper i naturkunskap. Gbg 2002. Pp. 313.
189. *Anette Sandberg*: Vuxnas lekvärld. En studie om vuxnas erfarenheter av lek. Gbg 2002. Pp. 226 .
190. *Gunlög Bredänge*: Gränslös pedagog. Fyra studier om utländska lärare i svensk skola. Gbg 2003. Pp. 412.
191. *Per-Olof Bentley*: Mathematics Teachers and Their Teaching. A Survey Study. Gbg 2003. Pp. 243.
192. *Kerstin Nilsson*: MANDAT – MAKT – MANAGEMENT. En studie av hur vårdenhetschefers ledarskap konstrueras. Gbg 2003. Pp. 194.
193. *Yang Yang*: Measuring Socioeconomic Status and its Effects at Individual and Collective Levels: A Cross-Country Comparison. Gbg 2003. Pp. 247.
194. *Knut Volden*: Mediekunnskap som mediekritikk. Gbg 2003. Pp. 316.
195. *Lotta Lager-Nyqvist*: Att göra det man kan – en longitudinell studie av hur sju lärarstudenter utvecklar sin undervisning och formar sin lärarroll i naturvetenskap. Gbg 2003. Pp. 235.
196. *Britt Lindahl*: Lust att lära naturvetenskap och teknik? En longitudinell studie om vägen till gymnasiet. Gbg 2003. Pp. 325.
197. *Ann Zetterqvist*: Ämnesdidaktisk kompetens i evolutionsbiologi. En intervjuundersökning med no/biologilärare. Gbg 2003. Pp. 210.
198. *Elsie Anderberg*: Språkanvändningens funktion vid utveckling av kunskap om objekt. Gbg 2003. Pp. 79.

(cont.)

GÖTEBORG STUDIES
IN EDUCATIONAL SCIENCES

ISSN 0436-1121

Editors:

Björn Andersson, Jan Holmer and Ingrid Pramling Samuelsson

199. *Jan Gustafsson*: Integration som text, diskursiv och social praktik. En policyetnografisk fallstudie av mötet mellan skolan och förskoleklassen. Gbg 2003. Pp. 381.
 200. *Evelyn Hermansson*: Akademisering och professionalisering – barnmorskans utbildning i förändring. Gbg 2003. Pp. 222.
 201. *Kerstin von Brömssen*: Tolknningar, förhandlingar och tystnader. Elevers tal om religion i det mångkulturella och postkoloniala rummet. Gbg 2003. Pp. 383.
 202. *Marianne Lindblad Fridh*: Från allmänsjuksköterska till specialistsjuksköterska inom intensivvård. En studie av erfarenheter från specialistutbildningen och från den första yrkesverksamma tiden inom intensivvården. Gbg 2003. Pp. 205.
 203. *Barbro Carli*: The Making and Breaking of a Female Culture: The History of Swedish Physical Education 'in a Different Voice'. Gbg 2003. Pp. 283.
 204. *Elisabeth Dahlborg-Lyckhage*: "Systems" konstruktion och mumifiering – i TV-serier och i studenters föreläsningar. Gbg 2003. Pp. 208.
 205. *Ulla Hellström Muhli*: Att överbrygga perspektiv. En studie av behovsbedömningssamtal inom äldreinriktat socialt arbete. Gbg 2003. Pp. 212.
 206. *Kristina Ahlberg*: Synvänder. Universitetsstudenters berättelser om kvalitativa förändringar av sätt att erfara situationers mening under utbildningspraktik. Gbg 2004. Pp. 190.
 207. *Jonas Ivarsson*: Renderings & Reasoning: Studying artifacts in human knowing. Gbg 2004. Pp. 190.
 208. *Madeleine Löwing*: Matematikundervisningens konkreta gestaltning. En studie av kommunikationen lärare – elev och matematiklektionens didaktiska ramar. Gbg 2004. Pp. 319.
 209. *Pija Ekström*: Makten att definiera. En studie av hur beslutsfattare formulerar villkor för specialpedagogisk verksamhet. Gbg 2004. Pp. 244.
 210. *Carin Roos*: Skriftspråkande döva barn. En studie om skriftspråkligt lärande i förskola och skola. Gbg 2004. Pp. 248.
 211. *Jonas Linderöth*: Datorspeländets mening. Bortom idén om den interaktiva illusionen. Gbg 2004. Pp. 277.
 212. *Anita Wallin*: Evolutionsteorin i klassrummet. På väg mot en ämnesdidaktisk teori för undervisning i biologisk evolution. Gbg 2004 Pp. 308.
 213. *Eva Hjörne*: Excluding for inclusion? Negotiating school careers and identities in pupil welfare settings in the Swedish school. Gbg 2004. Pp. 190.
 214. *Marie Bliding*: Inneslutandets och uteslutandets praktik. En studie av barns
- (cont.)

GÖTEBORG STUDIES
IN EDUCATIONAL SCIENCES

ISSN 0436-1121

Editors:

Björn Andersson, Jan Holmer and Ingrid Pramling Samuelsson

- relationsarbete i skolan. Gbg 2004. Pp. 308.
215. *Lars-Erik Jonsson*: Appropriating Technologies in Educational Practices. Studies in the Contexts of Compulsory Education, Higher Education, and Fighter Pilot Training. Gbg 2004. Pp. 203.
216. *Mia Karlsson*: An ITis Teacher Team as a Community of Practice. Gbg 2004. Pp. 299.
217. *Silwa Claesson*: Lärares levda kunskap. Gbg 2004. Pp. 173.
218. *Gun-Britt Wärvik*: Ambitioner att förändra och artefaktens verkan. Gränsskapande och stabiliserande praktiker på produktionsgolvet. Gbg 2004. Pp 274.
219. *Karin Lumsden Wass*: Vuxenutbildning i omvandling. Kunskapslyftet som ett sätt att organisera förnyelse. Gbg 2004. Pp 204.
220. *Lena Dahl*: Amningspraktikens villkor. En intervjustudie av en grupp kvinnors föreställningar på och erfarenheter av amning. Gbg 2004. Pp 160.
221. *Ulric Björck*: Distributed Problem-Based Learning. Studies of a Pedagogical Model in Practice. Gbg 2004. Pp 207.
222. *Anneka Knutsson*: "To the best of your knowledge and for the good of your neighbour". A study of traditional birth attendants in Addis Ababa, Ethiopia. Gbg 2004. Pp 238.
223. *Marianne Dovemark*: Ansvar – flexibilitet – valfrihet. En etnografisk studie om en skola i förändring. Gbg 2004. Pp 277.
224. *Björn Haglund*: Traditioner i möte. En kvalitativ studie av fritidspedagogers arbete med samlingar i skolan. Gbg 2004. Pp 248.
225. *Ann-Charlotte Mårdsjö*: Lärandets skiftande innebörder – uttryckta av förskollärare i vidareutbildning. Gbg 2005. Pp 239.
226. *Ingrid Grundén*: Att återerövra kroppen. En studie av livet efter en ryggmärgsskada. Gbg 2005. Pp 157.
227. *Karin Gustafsson och Elisabeth Mellgren*: Barns skriftspråkande – att bli en skrivande och läsande person. Gbg 2005. Pp 193.
228. *Gunnar Nilsson*: Att äga π . Praxisnära studier av lärarstudenters arbete med geometrilaborationer. Gbg 2005. Pp 362.

(cont.)

GÖTEBORG STUDIES
IN EDUCATIONAL SCIENCES

ISSN 0436-1121

Editors:

Björn Andersson, Jan Holmer and Ingrid Pramling Samuelsson

229. *Bengt Lindgren*: Bild, visualitet och vetande. Diskussion om bild som ett kunskapsfält inom utbildning. Gbg 2005. Pp 160.
230. *Petra Angervall*: Jämställdhetsarbetets pedagogik. Dilemman och paradoxer i arbetet med jämställdhet på ett företag och ett universitet. Gbg 2005. Pp 227.
231. *Lennart Magnusson*: Designing a responsive support service for family carers of frail older people using ICT. Gbg 2005. Pp 220.
232. *Monica Reichenberg*: Gymnasieelever samtalar kring facktexter. En studie av textsamtal med goda och svaga läsare. Gbg 2005. Pp 197.
233. *Ulrika Wolff*: Characteristics and varieties of poor readers. Gbg 2005. Pp 206.
234. *Cecilia Nielsen*: Mellan fakticitet och projekt. Läs- och skrivsvårigheter och strävan att övervinna dem. Gbg 2005. Pp 312.
235. *Berith Hedberg*: Decision Making and Communication in Nursing Practice. Aspects of Nursing Competence. Gbg 2005. Pp 126.
236. *Monica Rosén, Eva Myrberg & Jan-Eric Gustafsson*: Läskompetens i skolår 3 och 4. Nationell rapport från PIRLS 2001 i Sverige. The IEA Progress in International Reading Literacy Study. Gbg 2005. Pp 343.
237. *Ingrid Henning Loeb*: Utveckling och förändring i kommunal vuxenutbildning. En yrkeshistorisk ingång med berättelser om lärarbanor. Gbg 2006. Pp 274.
238. *Niklas Pramling*: Minding metaphors: Using figurative language in learning to represent. Gbg 2006. Pp 289.
239. *Konstantin Kougioumtzis*: Lärarkulturer och professionskoder. En komparativ studie av idrottslärare i Sverige och Grekland. Gbg 2006. Pp 296.
240. *Sten Båth*: Kvalifikation och medborgarfostran. En analys av reformtexter avseende gymnasieskolans samhällsuppdrag. Gbg 2006. Pp 280.
241. *Eva Myrberg*: Fristående skolor i Sverige -Effekter på 9-10-åriga elevers läsförmåga. Gbg 2006. Pp 185.
242. *Mary-Anne Holfve-Sabel*: Attitudes towards Swedish comprehensive school. Comparisons over time and between classrooms in grade 6. Gbg 2006. Pp 152.
243. *Caroline Berggren*: Entering Higher Education – Gender and Class Perspectives. Gbg 2006. Pp 162.
244. *Cristina Thornell & Carl Olivestam*: Kulturmöte i centralafrikansk kontext med kyrkan som arena. Gbg 2006. Pp 392.

(cont.)

GÖTEBORG STUDIES
IN EDUCATIONAL SCIENCES

ISSN 0436-1121

Editors:

Björn Andersson, Jan Holmer and Ingrid Pramling Samuelsson

245. *Arvid Treekrem*: Att leda som man lär. En arbetsmiljöpedagogisk studie av toppledares ideologier om ledarskapets taktiska potentialer. Gbg 2006. Pp 382.
246. *Eva Gannerud & Karin Rönnerman*: Innehåll och innebörd i lärares arbete i förskola och skola – en fallstudie ur ett genusperspektiv. Gbg 2006. Pp 188.
247. *Johannes Lunneblad*: Förskolan och mångfalden – en etnografisk studie på en förskola i ett multietniskt område. Gbg 2006. Pp 228.
248. *Lisa Asp-Onsjö*: Åtgärdsprogram – dokument eller verktyg? En fallstudie i en kommun. Gbg 2006. Pp 252.
249. *Eva Johansson & Ingrid Pramling Samuelsson*: Lek och läroplan. Möten mellan barn och lärare i förskola och skola. Gbg 2006. Pp 221.
250. *Inger Björneloo*: Innebörder av hållbar utveckling. En studie av lärares utsagor om undervisning. Gbg 2006. Pp 194.
251. *Eva Johansson*: Etiska överenskommelser i förskolebarns världar. Gbg 2006. Pp 250.
252. *Monica Petersson*: Att genuszappa på säker eller osäker mark. Hem- och konsumentkunskap ur ett könsperspektiv. Gbg 2007. Pp 223.
253. *Ingela Olsson*: Handlingskompetens eller inlärd hjälplöshet? Lärandeprocesser hos verkstadsindustriarbetare. Gbg 2007. Pp 266.
254. *Helena Pedersen*: The School and the Animal Other. An Ethnography of human-animal relations in education. Gbg 2007. Pp 281.
255. *Elin Eriksen Ødegaard*: Meningsskapning i barnehagen. Innhold og bruk av barns og voksnes samtalefortellinger. Gbg 2007. Pp 246.
256. *Anna Klerfelt*: Barns multimediala berättande. En länk mellan mediakultur och pedagogisk praktik. Gbg 2007. Pp 220.
257. *Peter Erlandson*: Docile bodies and imaginary minds: on Schön's *reflection-in-action*. Gbg 2007 Pp 120.
258. *Sonja Sheridan och Pia Williams*: Dimensioner av konstruktiv konkurrens. Konstruktiva konkurrensformer i förskola, skola och gymnasium. Gbg 2007. Pp 204.
259. *Ingela Andreasson*: Elevplanen som text - om identitet, genus, makt och styrning i skolans elevdokumentation. Gbg 2007. Pp 221.

(cont.)

GÖTEBORG STUDIES
IN EDUCATIONAL SCIENCES

ISSN 0436-1121

Editors:

Jan-Eric Gustafsson, Annika Härenstam, Ingrid Pramling Samuelsson

260. *Ann-Sofie Holm*: Relationer i skolan. En studie av femininiteter och maskuliniteter i år 9. Gbg 2008. Pp 231.
261. *Lars-Erik Nilsson*: But can't you see they are lying: Student moral positions and ethical practices in the wake of technological change. Gbg 2008. Pp 198.
262. *Johan Häggström*: Teaching systems of linear equations in Sweden and China: What is made possible to learn? Gbg 2008. Pp 252.
263. *Gunilla Granath*: Milda makter! Utvecklingssamtal och loggböcker som disciplinerings tekniker. Gbg 2008. Pp 214.
264. *Karin Grahn*: Flickor och pojkar i idrottens läromedel. Konstruktioner av genus i ungdomsträna utbildningen. Gbg 2008. Pp 234.
265. *Per-Olof Bentley*: Mathematics Teachers and Their Conceptual Models. A New Field of Research. Gbg 2008. Pp 315.
266. *Susanne Gustavsson*: Motstånd och mening. Innebörd i blivande lärares seminarieramtal. Gbg 2008. Pp 206.
267. *Anita Mattsson*: Flexibel utbildning i praktiken. En fallstudie av pedagogiska processer i en distansutbildning med en öppen design för samarbetslärande. Gbg 2008. Pp 240.
268. *Anette Emilson*: Det önskvärda barnet. Fostran uttryckt i vardagliga kommunikationshandlingar mellan lärare och barn i förskolan. Gbg 2008. Pp 208.
269. *Alli Klapp Lekholm*: Grades and grade assignment: effects of student and school characteristics. Gbg 2008. Pp 184.
270. *Elisabeth Björklund*: Att erövra litteracitet. Små barns kommunikativa möten med berättande, bilder, text och tecken i förskolan. Gbg 2008. Pp 277.
271. *Eva Nyberg*: Om livets kontinuitet. Undervisning och lärande om växters och djurs livscyklar - en fallstudie i årskurs 5. Gbg 2008. Pp 260.
272. *Kerstin Signert*: Variation och invarians i Montessoris pedagogik. Gbg 2009. Pp 211.
273. *Anita Norlund*: Kritisk sakprosaläsning i gymnasieskolan. Didaktiska perspektiv på läroböcker, lärare och nationella prov. Gbg 2009. Pp 230.

(cont.)

GÖTEBORG STUDIES
IN EDUCATIONAL SCIENCES

ISSN 0436-1121

Editors:

Jan-Eric Gustafsson, Annika Härenstam, Ingrid Pramling Samuelsson

274. *Agneta Simeonsdotter Svensson*: Den pedagogiska samlingen i förskoleklassen. Barns olika sätt att erfara och hantera svårigheter. Gbg 2009. Pp 316.
275. *Anita Eriksson*: Om teori och praktik i lärarutbildningen. En etnografisk och diskursanalytisk studie. Gbg 2009. Pp 284.
276. *Maria Hjalmarsson*: Lärarprofessionens genusordning. En studie av lärares uppfattningar om arbetsuppgifter, kompetens och förväntningar. Gbg 2009. Pp 177.
277. *Anne Dragemark Oscarson*: Self-Assesment of Writing in Learning English as Foreign Language. A Study at the Upper Secondary School Level. Gbg 2009. Pp 277.
278. *Annika Lantz-Andersson*: Framing in Educational Practices. Learning Activity, Digital Technology and the Logic of Situated Action. Gbg 2009. Pp 212.
279. *Rauni Karlsson*: Demokratiska värden i förskolebarns vardag. Gbg 2009. Pp 211.
280. *Elisabeth Frank*: Läsförmågan bland 9-10-åringar. Betydelsen av skolklimat, hem- och skolsamverkan, lärarkompetens och elevers hembakgrund. Gbg 2009. Pp 239.
281. *Monica Johansson*: Anpassning och motstånd. En etnografisk studie av gymnasieelevers institutionella identitetsskapande. Gbg 2009. Pp 298.

Subscriptions to the series and orders for single volumes should be addressed to:
ACTA UNIVERSITATIS GOTHOBURGENSIS, Box 222, SE-405 30 Göteborg,
Sweden.

ISBN 978-91-7346-657-8