

Högskolan Kristianstad
Institutionen för Beteendevetenskap
D-uppsats

VT 2006

Elevers tankar om skolval och valfrihet.

En enkät- och intervjustudie med elever på
grundskolans senare del.

Av
Anelma Brännström

Handledare
Inge Carlström

Abstrakt

Syftet med detta arbete är att öka kunskapen om vad eleverna anser om det fria skolvalet och om valfriheten i skolan. Detta görs genom kvalitativa studier bland de elever på grundskolans senare del, vilka gjort ett aktivt skolval. Som metod används skriftliga öppna frågeställningar och djupintervjuer. Ur elevernas uppfyllda förväntningar eller besvikelser på den valda skolan gjordes innebördsanalyser, vilka kunde kasta ljus över vad eleverna ansåg vara viktigt i skolan i dag och i framtiden. Dessa synpunkter hade en stor överstämmelse med beskrivningen om skolan i vår senaste läroplan. Några av de överraskande resultaten var att en av de undersökta skolorna visade sig att vara en uppsamlingsskola för tidigare missnöjda elever, att lärarna utgjorde en av anledningarna till elevernas skolbyte och att eleverna trots höga ambitioner om individualisering i de nationella styrdokumenterna inte får välja sitt bästa arbetssätt i tillräcklig utsträckning. Detta arbete har hos mig väckt tankar till fortsatt forskning exempelvis när det gäller uppsamlingsskolornas roll i vårt skolsystem och boendesegregationens påverkan på kvalitén i skolan.

Nyckelord: Det fria skolvalet, valskolor, friskolor, elevers tankar, aktivt skolval, valfriheten i skolan, uppsamlingsskolor.

Innehåll	
<i>Förord</i>	5
1 Inledning	7
<i>1.1 Bakgrund</i>	7
<i>1.2 Syfte</i>	9
<i>1.3 Disposition</i>	9
2 Litteraturstudie	11
<i>2.1 Valfriheten under olika perioder i den svenska skolhistorien</i>	11
2.1.1 Från 1600-talet till slutet av 1800-talen	11
2.1.2 Från 1900-talet till slutet av 1950-talet	13
2.1.3 Läroplansreformer på 60- och 80-talen	14
2.1.4 Valfriheten på 90-talet fram till idag	19
<i>2.2 Vad innebär det fria skolvalet i dag</i>	22
2.2.1 För och emot rätten att få välja en skola	23
2.2.2 Information om olika skolalternativ	27
2.2.3 Vad är det för skolor man väljer och varför?	28
2.2.4 Kan alla elever fritt få välja en skola?	31
<i>2.3 Sammanfattning</i>	33
<i>2.4 Problemprecisering</i>	35
3 Metod och genomförande	37
<i>3.1 Fånga tankar med öppna frågor och intervjuer</i>	37
<i>3.2 Metodiska överväganden</i>	38
<i>3.3 Urval</i>	39
<i>3.4 Bortfall</i>	39
<i>3.5 Genomförande</i>	40
3.5.1 Enkäter med öppna frågor	40
3.5.2 Intervjuer med elever	40
<i>3.6 Validitet och reliabilitet</i>	41
<i>3.7 Etiska överväganden</i>	42
4 Resultat	45
<i>4.1 Tankar bakom skolvalet</i>	45
4.1.1 Valskolor	45
4.1.2 Fristående skola med allmän inriktning	47
4.1.3 Fristående skola med Montessoripedagogik	47
4.1.4 Kommunal skola med en profilklass i musik	48
4.1.5 Kommunal skola med profilklass i idrott	48

4.2 <i>Skolan och elevernas förväntningar</i>	49
4.2.1 Var eleverna lika nöjda vid de olika skolorna?	49
4.2.2 Elevåsikter i den fristående skolan med allmän inriktning	50
4.2.3 Elevåsikter i den fristående skolan med Montessoripedagogik	50
4.2.4 Elevåsikter i den kommunala skolan med en profilklass i musik	51
4.2.5 Elevkritik mot lärare	52
4.3 <i>Drömskolan</i>	52
4.3.1 Realistiska drömskolor och fantasidrömskolor	52
4.3.2 Realistiska drömskolor	53
4.4 <i>Elevintervjuer</i>	59
4.4.1 Information om olika skolalternativ	59
4.4.2 Är valet av skola en viktig fråga för eleverna?	59
4.4.3 Valfrihet inom den egna skolan	60
4.4.4 Möjlighet till att välja arbetsätt	60
4.4.5 En bra lärare	62
4.5 <i>Resultatsammanställning</i>	64
4.5.1 Hur kommer det sig att du går just på denna skola?	64
4.5.2 På vilket sätt motsvarar eller motsvarar inte den här skolan dina förväntningar?	64
4.5.3 Hur skulle din drömskola vara?	65
4.5.4 De kompletterande elevintervjuerna	65
5 Analys och diskussion	66
5.1 <i>Metodreflektioner</i>	66
5.2 <i>Resultatreflektioner och vidare forskning</i>	67
5.3 <i>Avslutande kommentarer</i>	68
6 Referenser	71
Förteckning över figurer och tabeller	74
Bilagor	75

Förord

Det händer att folk höjer sina ögonbryn, när de får höra, att jag arbetar som lärare och den senaste tiden som skolledare, på grundskolans senare del. De ställer frågan, hur jag över huvudtaget ”överlever” och många har svårt att ta till sig det faktum, att jag älskar mitt arbete. De minns måhända sin egen högstadietid, som en turbulent period av livet – full av uppror och frigörelse. Denna kanske något bitterljuva bilden av skolan kompletteras av massmedierna, som ser större nyhetsvärde i rapporteringen av problem, än det vanliga vardagslivet i skolan. Medierna ger oss en bild av skolan där slagsmål och provokationer är vardagsmat, där miljön är skräpig, nedklottrad och vandaliserad och skolböckerna är föråldrade och sönderslitna. Man får också läsa, att det inte bara är ungdomarna som har problem; lärare är stressade, sjukskriver sig allt oftare och att antalet långtidssjuka lärare ökar.

Utredningar, gjorda på skolans område, styrker många gånger denna dystra bild av skolan. De visar att alltför många elever inte klarar kunskapsmålen i skolan, samtidigt som utbudet av extra resurser minskar (Roth, 2003). Under vårterminen 2000 lämnade 24,3 % av eleverna grundskolan utan godkända betyg. Så många som 10,6 % av eleverna hade inte godkänt i något av ämnena matematik, svenska eller engelska, vilket uteslöt dem från studier på gymnasieskolans nationella program (Persson, 2001). År 2002 var andelen underkända elever ännu högre; 25 % av alla elever i grundskolan (Skolverket, 2003b). Det har också visat sig, att det ”nya” betygssystemet inte håller måttet – det finns stora brister gällande likvärdigheten i betygen mellan olika skolor och inom en och samma skola (Skolverket, 2003b). Utredningar visar vidare, att alltför många elever lider av stress och ätstörningar (Meurling, 2003) och att antalet tonårsaborter ökar (Socialstyrelsen, 2001).

Som kontrast till detta beskriver de nationella styrdokumenterna för skolans pedagogiska arbete en visionär bild, vilken vi har svårt att känna igen i vår verklighet i skolan. Så här beskrivs skolan i den senaste läroplanen för grundskolan, Lpo 94:

...varje elev har rätt att i skolan få utvecklas, känna växandets glädje och få erfara den tillfredsställelse som det ger att göra framsteg och övervinna svårigheter. (Lpo 94, s 8)

Enligt min erfarenhet som praktiker, är eleverna på grundskolans senare del många gånger en bortglömd grupp i den pedagogiska/metodiska diskussionen. Jag menar, att man många gånger fastnar i ett pedagogiskt resonemang och inte lägger lika mycket möda på att utveckla den praktiska metodiken i undervisningen. De skolor, som de flesta av eleverna i Sverige går på idag, byggdes på 60-talet och har renoverats sedan dess. De byggdes för den tidens förmedlingspedagogik, som i sin tur hade anor ända från folkskolans barndom. Förebilden för folkskolans undervisning var prästernas sätt att hålla predikan inför församlingsborna. Denna förmedlingspedagogik är fortfarande den härskande i skolan (Orlenius, 2003). Stagnationen i metodiken blottläggs skickligt av Granath (1996) i hennes bok, ”Gäst hos överkligheten”, där hon som en ”48-årig sjundeklassare” under en hel termin agerade som en elev i en vanlig högstadieskola. Hon reagerade starkt på att undervisningen var så monoton och uppsplittrad. Många av arbetsuppgifterna som hon och ”hennes klasskamrater” arbetade med uppfattade hon som totalt meningslösa.

Varför? ropar den friska delen av våra själar. Varför skall vi leka den här låtsasleken? Den heter 'inläring via kopiering' och är skolans mest dominerande. Det är en själsdödande metod som bygger på att vi kopierar rena fakta istället för att jobba med frågeställningar och sammanhang.(Granath, 1996, s 132)

Metodikerna hon beskriver skiljer sig inte nämnvärt från metoden som användes när jag själv gick på högstadiet i början på 70-talet. Enligt Stensmo (1997) består skoltiden på högstadiet till 90 % av lärarledda lektioner. Av dessa lektioner består 2/3 av lärarprat – resten, 1/3, domineras av några pojkar och några få flickor. De flesta är alltså tysta! De som pratar använder enstavigt och torftigt språk. Även Sjellberg (2002) tar i sin avhandling upp, hur det "traditionella" perspektivet i undervisningen dominerar under grundskolans senare del, medan "förnyelse", i större utsträckning, förekommer under de första skolåren. Paradoxalt nog verkar elevernas möjligheter till att ta ansvar för sin studieplanering och inläring minska ju längre tid de vistas på skolan!

Hur kommer det sig då att jag, trots den bedrövliga beskrivningen av grundskolans senare del, trivs med mitt arbete? Jo, för att jag brinner av en outgrundlig tro på att den stela grundskoleorganisationen går att förändra – det går, om än med små steg i taget, att hitta nya vägar att arbeta efter – det går att komma närmare de visioner som Skolverket beskriver i Lpo 94! Jag har funnit tjusningen i arbetet, att bemöda mig hitta nya alternativ för det metodiska upplägget av verksamheten på grundskolans senare del både vid min praktik som vid studier. Med hjälp av arbetet med denna D-uppsats vill jag närma mig elevers tankar om skolan. Hur kommer det sig att en del elever väljer att byta skola? Vad söker de efter? Jag tror, att om jag kan få svar på dessa frågor, kan de bidra till skolutvecklingen vid mina undersökningsskolor, eftersom jag ämnar gå tillbaka till skolorna med feedback. Svaren kan också ge mig värdefull kunskap i mitt kommande arbete med elever och lärarstuderanden. Slutligen är min förhoppning, att elevers tankar och synpunkter kan ge upprinnelse till vidare forskning och utveckling av pedagogik och metodik på grundskolans senare del.

Jag vill passa på att tacka alla elever i mina undersökningsskolor för det toppenfina mottagandet och för de glädjefulla stunderna jag fick tillbringa med dem. Undersökningstillfällena bland högstadieungdomarna var verkligen härliga avbrott från studierna och från högskolans lite mer allvarsamma värld! Jag är överväldigad över det råmaterial som eleverna bidragit med; texter där de förbehållslöst delger sina tankar samt intervjuer. Jag hoppas, att jag i detta arbete kunnat ge rättvisa för alla de klarsynta åsikter de anförtrott mig. De visade ett ärligt engagemang som jag är mycket tacksam för. Jag vill också passa på att tacka alla lärare och skolledare i mina undersökningsskolor för det trevliga bemötandet och förståelsen, när det gällde att kunna använda undervisningstid till min undersökning.

Jag har haft turen att handledas av docent Inge Carlström. Hans stora erfarenhet och skicklighet i skriftliga framställningar har möjliggjort att denna uppsats till slut blivit en verklighet. Inge har trott på mig och sporrat mig vidare. Tack Inge!

Kristianstad, februari 2006
Anelma Brännström

1 Inledning

Bilden av skolan är mångfacetterad och beroende på vem som skildrar den. I detta inledande kapitel vill jag ge en bild av skolan som den ter sig via de nationella styrdokument, läroplan samt skollagen, kontra olika utredningar gjorda om skolan. Denna beskrivning skall stå som bakgrund till elevernas tankar om skolan.

1.1 Bakgrund

I den nationella läroplanen för det obligatoriska skolväsendet, Lpo 94, tornar upp en idyllisk bild av skolan. Dock skall bilden inte betraktas som en vision; läroplanen, tillsammans med skollagen, är de rättesnören som alla som arbetar i skolan har att följa och skall inte betraktas som rekommendationer. I Lpo 94 uttrycks detta på följande sätt:

Alla som verkar i skolan skall alltid hävda de grundläggande värden som anges i skollagen och i denna läroplan och klart ta avstånd från det som strider mot dem. (Lpo 94, s 6)

Det första av de ”grundläggande värden”, som åsyftas i läroplanen, är att skolan skall visa aktning för varje människas egenvärde, samt att eleven genom kunskap och diskussioner, skall få en ökad förståelse för andra människor, fördöma alla former av mobbning, trakasserier och främlingsfientlighet.

Med andra ord skall alla elever respekteras för sin egenart; exempelvis om eleven är utvecklingsstörd. Men Tidemans (2000) avhandling, ”Normalisering och kategorisering”, visar att i verkligheten mår dessa barn inte så bra och inte heller blir de accepterade av barn utan handikapp. Tideman har intervjuat föräldrar till barn som blivit individintegrerade i särskolan, efter att de gått ett antal år i den vanliga grundskolan, samt föräldrar till barn, som går i särskoleklasser. De som har kritiska synpunkter menar, att resurserna till enskilda barn har minskat och blivit allt otillräckligare i takt med att klasserna i grundskolan ökar i storlek och speciallärarna försvinner. Vidare redogör Tideman att i de fall där särskoleklasserna var placerade i samma skolor som grundskoleklasser, svarade endast 17,5 % av särskoleeleverna att de, dagen innan, hade haft kontakter med elever utan handikapp.

Läroplanen förordar vidare att arbetet i skolan skall individualiseras; läraren skall utgå från enskilda individers behov, förutsättningar, erfarenheter och tänkande (Lpo 94). Kan detta göras, trots skolornas krympande ekonomi och med ständigt minskande resurser? Skolverket (2001) konstaterar i skriften, ”Elever i behov av särskilt stöd”, att insatserna har minskat trots att behoven av extra stöd har ökat. Den totala kostnaden per elev och läsår har sjunkit. Den största besparingen finns i lärartimmar – och då har de som behöver mest förlorat mest. Minskningen är störst i specialundervisningen, hemspråksundervisningen samt i svenska som andra språk, medan lärartimmarna har varit nästan oförändrade eller har till och med ökat i den vanliga undervisningen. När samhället minskar resurserna för dem som behöver det allra mest, utgår man då från enskilda individers behov och förutsättningar?

Vidare skall eleverna, enligt läroplanen ges möjligheter till att ta initiativ och ansvar samt att utveckla sin förmåga att arbeta självständigt och lösa problem. Verksamheten

skall bedrivas i demokratisk anda, där elevens reella inflytande i arbetets utformning, innehåll och arbetssätt, skall fostra eleven till en framtida aktiv samhällsmedborgare. De skall kunna delta i planering och utvärdering av den dagliga undervisningen, de skall få välja kurser, ämnen, teman och aktiviteter. Undervisningen skall inte vara atomistisk utan ge överblick och sammanhang (Lpo 94).

Denna vackra vision står i bjärt kontrast med Gunnarssons (1999) skildring om en skolvardag för två unga elever, båda med en så kallad komplicerad inlärningssituation, där mötet mellan elev och skola inte fungerar. Skolan lägger det främsta ansvaret för elevernas beteende på eleverna själva samt på deras hemförhållanden. Skuldbördan för barnen blir än större av att skolans syn överförs från skolan till föräldrarna som sedan förmedlar samma syn som skolan. Relationerna i hemmen blir ansträngda och barnen saknar något som helst vuxenstöd. I skolan upplever eleverna att de inte får det stödet som de behöver och att de inte kan styra sitt lärande. De upplever, att de inte får tid till att förstå och upptäcka samband – de erfår inte helheten i lärandet. Detta gör, att de värjer sig, uppträder aggressivt, skolkar och passiviserar (Gunnarsson, 1999).

Vidare skall skolan, enligt läroplanen, inte värdesätta enbart den språkliga och logiska förmågan hos eleven, utan bereda varierande lärandesituationer, där eleven ges möjligheter till att använda alla de skiftande förmågor, eller intelligenser, hon besitter:

I skolarbetet skall de intellektuella såväl som de praktiska, sinnliga och estetiska aspekterna uppmärksammas. Eleverna skall få uppleva olika uttryck för kunskaper.(Lpo 94, s 8)

Men enligt skolkommitténs slutbetänkande (Utbildningsdepartementet, 1997), anser 40 % av eleverna att det inte är roligt i skolan. 50-60 % anser inte, att de får använda sin fantasi i skolan och över 50 % tycker att det inte finns tillräckligt med undervisningstid i praktiska ämnen. De får inte arbeta tillräckligt ”med sina händer”.

Skolverket (1995) diskuterar frågan, ”Vad är normalt och vad är avvikande?” Slutsatsen de gör är att begreppen varierat genom tiderna; det som förut kunnat heta psykopat har fått ge vika för begrepp som ordblind, barn med läs och skrivsvårigheter och dyslexi. Alla dessa begrepp har haft sina speciella förklaringsmodeller, varför det ena har fått ge vika för det andra. Andra, senare diagnoser som MBD, DAMP, ADHD, Aspergers och Touretts syndrom flyter ihop och innehåller en blandning av det mesta som en elev kan drabbas av; som svagt utvecklad empati, hyperaktivitet, autism eller en komplicerad lärandesituation. Richardson (2004) lyfter fram att medan en del läkare menar att det i varje klass går att hitta minst ett barn med en ”bokstavskombination”, hävdar andra att dessa diagnoser bara är modedefenomen eller till och med rena fantasiprodukter.

I det praktiska arbetet i skolan har en del barn ibland segregrats ifrån, i andra fall integrerats eller inkluderats med sina klasskamrater. Synen har flyttats från segregation mot inkludering. Armstrong, Armstrong, och Barton (2000) diskuterar i ”Inclusive education policy, contexts and comparative perspectives” att man trots ansträngningar inte någonstans i världen klarat av att på ett genomgripande sätt inkludera alla barn i samma skolor. Det lyfts dock upp några exempel från Australien,

England och USA, där man i några socialt utsatta områden har lyckats oväntat bra med inkludering när det gäller olika nationaliteter. Dessa lyckade exempel hänger ofta ihop med några enskilda pedagogers och rektorers engagemang.

Både definitionerna över det normala och det avvikande, samt åtgärderna som följer dessa, har dessutom påverkats av de ekonomiska ramarna som skolan har. Om de ekonomiska ramarna minskar, ökar intresset från skolpersonal och föräldrar att få elever klassificerade som särskilt behövande, samtidigt som kommunerna skärper sina definitioner över vilka barn som har rätt till extra resurser (Tideman, 2000).

Jag ställer mig frågande om redogörelsen ovan beskriver en skola för alla där ...

...varje elev har rätt att i skolan få utvecklas, känna växandets glädje och få erfara den tillfredsställelse som det ger att göra framsteg och övervinna svårigheter. (Lpo 94, s 8)

Den sanna framställningen av dagens skola hamnar förmodligen någonstans bland massmediernas ofta negativa beskrivning, statsmaktens idealbild beskrivet i Lpo 94 och bilden via de olika utredningarna gjorda om skolan. Bilden om skolan blandas sedan ihop med våra egna erfarenheter och känslöbetonade minnesbilder från skoltiden.

Hur mår eleverna på denna skola, som beskrivits ovan? En del ger sig i kast med olika valmöjligheter; andra skolalternativ. Vad är det dessa elever söker efter och i så fall; finner de detta?

1.2 Syfte

Det övergripande syftet med detta arbete är att försöka förstå vad eleverna på grundskolans senare del anser är viktigt i skolan. Utgångspunkten är att belysa tankegångarna hos ett antal elever som förmodats ha gjort ett aktivt skolval. Hur skulle skolan vara om eleverna själva fick bestämma?

1.3 Disposition

I kapitel 2 problematiseras begreppet det fria skolvalet. Först ges en historisk tillbakablick om hur individens valfrihet i skolan varierat och utvecklats under de senaste seklen i Sverige, speciell tyngd ges till den skolpolitiska diskussionen under 80- och 90-talen. Senare i kapitlet lyfts fram vad begreppet det fria skolvalet står för i dag. När det gäller valet mellan olika skolalternativ går genom synpunkter både för och emot det fria skolvalet, vad det är man väljer, i vilken grad föräldrarna är informerade om olika skolalternativ och om det fria skolvalet gäller alla elever. Jag avslutar denna litteraturgenomgång med en sammanfattning och gör en problemprecisering för min undersökning.

I kapitel 3 redogör jag för undersökningens metod. Jag börjar med att förklara mitt metodval som har sin grund i ett försök att öka bredden och oförutsägbarheten på svaren samt minska bortfallet. Senare går jag genom urvalet av informanter och bortfallet. Jag redogör för studiets genomförande, reliabilitet och validitet samt vilka etiska överväganden jag behövt ta under arbetets gång.

I kapitel 4 presenterar jag studiets resultat. Kapitlet avslutas med en resultatsammanfattning. När det gäller de kompletta elevtexterna och intervjuavskrifterna återfinns de i avidentifierad form som en separat bilaga.

I kapitel 5 analyserar och diskuterar jag de delar av mitt resultat som jag finner särskilt intressanta, ser kritiskt på den valda metoden samt blickar framemot nya forskningsfält genom de tankar som arbetet väckt hos mig.

2 Litteraturstudie

I detta kapitel problematiserar jag begreppet det fria skolvalet dels genom en historisk tillbakablick hur individens valfrihet i skolan varierat under de senaste decennierna och dels genom vad begreppet står för idag. Jag går genom argument både för och emot det fria skolvalet samt redogör vilka valalternativ det finns, om det fria skolvalet gäller alla elever samt om informationen om valalternativen är tillräckliga.

2.1 *Valfriheten under olika perioder i den svenska skolhistorien*

För att kasta ljus över elevers tankar om det fria skolvalet krävs historiemedvetenhet hur detta begrepp har formats och definierats. I dagens skola står begreppet både för att välja mellan olika skolor som att ha frihet att välja inom den egna skolan.

2.1.1 Från 1600-talet till slutet av 1800-talen

På 1600-talet förekom en stor differentiering inom skolan i Sverige, vilket är en av förutsättningarna för att utöva valfrihet i skolan. För överklassen fanns det flera privata alternativ, likaså förekom det språkliga och etniska skolor. Dessa startades för barn till invandrande valloner, vilka på grund av sin kalvinistiska trosuppfattning gavs en fristad i Sverige. Undervisningen bedrevs på franska. (Kjellman, 2001)

Även för fattigt folk fanns det olika alternativ beroende på om man bodde på landet eller i städerna. Det förekom inte någon skolplikt, men däremot undervisningsplikt – i och med 1686: års kyrkolag var klockaren nämligen skyldig att undervisa traktens ungdomar i katekesen. Genom samma lag ålades prästen, att hålla räkning över sina församlingsbor och vid husförhören kontrollera att de hade tillräckliga kunskaper i kristendom (Utbildningsdepartementet, 1997). Sandin (1986) tar i sin avhandling upp hur man i städerna, sedan i mitten av 1600-talet, hade ordnat fattigmansskolor, så kallade barnhus, för att få bort de ofta kriminella barnhoparna från gatorna.

Lundgren (1989) tar i sin bok, ”Att organisera omvärlden”, upp utvecklingsprocessen mot en allmän folkskola under 1800-talets början. År 1809 krävde riksdagsledamoten, A G Silverstolpe, en ny allmän utbildning för alla. Syftet var att garantera att medborgarna skulle känna till den Svenska Grundlagen. Liljequist (1999) ifrågasätter denna historiebeteckning; att den allmänna folkskolan skulle ha grundats för att få fram duktiga, delaktiga medborgare, som skulle känna till sina demokratiska rättigheter. Han menar att bilden av skolhistorien och analysen av den samma hänger ihop med den som tolkar den. Ett alternativt motiv till att bilda den allmän folkskola kan enligt Liljequist ha varit att den skulle kunna användas som ett effektivt vapen att värna om klassamhället – de mer välsituerades barn skulle ändå inte beröras av reformen. Ett ytterligare motiv var, enligt honom, att fostra folket till underlydnad. Richardson (2004) menar att den här typen av förklaringar om statens behov av kontroll över underklassen förbiser att förhållandena mellan stad och landsbygd var starkt skiftande. Han menar vidare att orsaksförklaringen förmodligen bör sökas bland olika motiv som att kunskapsbehovet hade ökat i ett samhälle i förändring samt att man krävde starkare medborgerlig inflytande.

Lundgren (1989) berättar vidare att nio år efter förslaget tillsattes av regeringen en uppfostringskommitté för att utreda ärendet. Kommittén stödde inte förslaget – vid

sidan av fattigskolorna i städerna ansågs hemundervisningen i kristendom och innantilläsningen som tillräckliga för vanligt folk. De blivande stadstjänstemännen fick sin utbildning i statens lärdomsskolor och överklasen hade sina barn i privatskolor. Det förekom även flickskolor, först i privat och senare i statlig regi, för att ge flickorna översiktliga kunskaper varvat med praktiska moment. När en ny proposition för en allmän folkskola lades fram, 1839, hade våra grannländer, Danmark och Norge, redan infört detta. År 1842 fick vi så allmän folkskola i Sverige. Liljequist (1999) ger följande beskrivning för den nya folkskolan:

Kanske kan man beskriva utgången av kampen mellan idéerna och verkligheten i en metafor kring arkitekt- och byggnadsarbetare. Tänkarna målade i liberalismens ljusa färger upp bilden av en ny tids folkundervisning, den krassa verkligheten stod för byggandet av den skola som knappast förtjänade annan beteckning än en ganska eländig fattigskola. (Liljequist, 1999, s 238)

Reformen berörde framför allt landsbygden och de växande fattiga massorna i städerna. Tio år efter införandet av den allmänna folkskolan undervisades omkring 152 000 elever i fasta skolor, omkring 132 000 i skolor som flyttade från ort till ort och omkring 136 000 elever fick sin undervisning hemma – men bara hälften av eleverna fullföljde sina studier. Anledningen till att så få, som bara hälften av de skolpliktiga eleverna, fullföljde sin utbildning var ekonomisk – barnen behövdes i arbete. Man såg inte heller någon nytta av de kunskaper som skolan förmedlade (Lundgren, 1989).

Liljequist (1999) kommenterar den så kallade snilleparagrafen; enligt vilken en präst kunde befria en elev från undervisningen med hänvisning till elevens goda kunskaper. Liljequist menar att detta var ett sätt för den växande industrin att få billig barnarbetskraft. Han konstaterar vidare att:

... det tycks ha varit ovanligt gott om begåvade barn i de stora industridistrikten. (Liljequist, 1999, s 248)

Parallellt med folkskolan, fanns elementarläroverket, som rekryterade barn från de högre samhällsklasserna. Skolvalet hängde samman med föräldrarnas ekonomiska och sociala status. Richardson (2004) beskriver att även faktorer som att bo på läroverksorten eller om eleven skulle hjälpa till att bidra till familjeförsörjningen hade betydelse i valet av skola. Han har sammanställt resultaten av tre utredningar som visar att ungefär en tredjedel av eleverna till läroverket rekryterades från socialgrupp 1, ca hälften från socialgrupp 2 och resten, ca en femtedel, från socialgrupp 3.

År 1878 fick den allmänna folkskolan sin första normalplan, som föreskrev att skolan skulle bestå av en tvåårig småskola och av en fyraårig folkskola. För de elever som tidigare hade kunnat få ut lite mer av folkskolan än den normalt erbjöd, verkade normalplanen med de sammanhållna kurserna hämmande. En annan typ av differentiering genomfördes i och med en ny normalplan, där en så kallad minimikunskap definierades. Denna minimikurs gällde de fattigaste eleverna. Även läroverken genomgick förändringar. Latinets dominans började ge vika. Det kom nya linjer utan grekiska och med mer engelska och matematik. (Lundgren, 1989)

2.1.2 Från 1900-talet till slutet av 1950-talet

Mot slutet av 1800-talet började man mer och mer ifrågasätta rättvisan i ett system, där barn i samma åldersgrupper sorterades dels till folkskolan dels till läroverket eller till flickskolorna. Detta hängde samman med en ny kunskapssyn influerat från USA, där individens lärande sattes mer och mer i centrum. Denna nya kunskapssyn framfördes bland annat av John Dewey. "Learning by doing" – lära genom att göra, sammanfattar hans pedagogiska idé. Utbildningen måste utgå från barnet och från dess intressen (Utbildningsdepartementet, 1997). Liknande tankar om elevinflytande, undersökande arbetssätt och möjlighet till estetiska och praktiska arbetsformer beskrev Ellen Key år 1901 i "Barnens århundrade". Hon beskriver "framtidens skola" som en plats där eleven skulle bruka "själviakttagelse" och "självarbete" för att nå fram till kunskaperna.

Det ena barnet bör hava läsning eller idrott eller handarbete i helt olika proportioner mot det andra; det ena bör tidigt, det andra sent komma åtnjutande av museibesökens eller resans - helst fotresans - bildningsmedel. (Key, 1996, nyutgåva s 158)

Dessa nya tankar om en mer elevcentrerad syn på undervisningen banade väg för kommande större valfrihet för individen.

Lundgren (1989) beskriver hur läroverket uppdelades så att en helt ny latinfri skola, realskolan, bildades år 1905. Samma år fick även flickorna tillträde till realskolorna (Damgren, 2002). Fyra år senare tillkom en kommunal mellanskola, som var en fyraårig realskola påbyggt på folkskolans sjätte årskurs. Marklund (1967) beskriver hur dessa sekundära skolsystem fortsatte att löpa parallellt med folkskolan. Den som ämnade sikta till högre utbildning gick överhuvudtaget aldrig i folkskolan och den som började sin skolgång i folkskolan kunde inte vara säker på att detta skulle tillgodoräknas vid en eventuell övergång till en sekundärskola.

År 1927 differentierades skolan ytterligare – förutom en fyraårig realskola fick vi i Sverige en femårig realskola uppbyggt på folkskolans fjärde klass. Eftersom folkskolan på detta sätt knöts till realskolan, formades folkskolans läroplan därefter. I och med dessa förändringar blev realskolan mer tillgänglig även för barn från lägre samhällsklasser. Skolorna var dock inte kostnadsfria och för att klara sina studier och inträdesprov var stödet hemifrån avgörande.

Den största förändringen, när det gäller valmöjligheter för eleverna, skedde när urvalsskolan ersattes av tillvalsskolan. Skolöverstyrelsen (1982) redogör i "Grundskolan under 20 år", för hur 1946: års skolkommision fastslog att inträdet för olika studievägar, inte kunde avgöras genom urval, utan valet skulle vara fritt för eleven och dennes föräldrar. Som stöd för att kunna göra dessa val, skulle eleven erbjudas olika begåvningstester samt rådgivning. Det rådde en politisk enighet angående differentieringen av skolan men man hade olika syn om vid vilken ålder eleverna var mogna att göra sina skolval. 1957: års skolkommision betonade ytterligare att valet av studieväg måste vara fritt och bygga på elevens intressen om än valet skulle ske i strid mot skolans uppfattningar om elevens begåvningsmässiga förutsättningar.

På 1950-talet blev diskussionen om en förlängd obligatorisk skola aktuell, framförallt genom att de unga hade fått svårare att hitta meningsfull sysselsättning, samt att kunskapskraven i samhället ökade. Speciellt handlade det om ökade behov av kunskaper i moderna språk. Förlängningen av skolan ansågs inte problematisk för de studiemotiverade eleverna, som valde realskolan, men för de övriga var man tveksam och föreslog yrkesinriktade linjer och blandade linjer, med både teori och praktik. Att hålla ihop klasserna ansåg många som omöjligt; framförallt var man orolig över hur lärarna skulle klara av undervisningen i de heterogena grupperna. 1950-talet blev ett experimentdecennium, då både sammanhållna klasser och ett linjeindelad högstadium prövades. Linjeindelningsmodellen blev snart den dominerande (Skolöverstyrelsen, 1982).

Det visade sig dock, enligt 1957: års skolberedning, att valet av en studielinje oftast berodde mer på att en elev ville komma undan de mer teoretiska och krävande tillvalsämnena, än på dennes intresse för de mer praktiska ämnena – det rädde med andra ord en negativt inriktad valfrihet. (Skolöverstyrelsen, 1982)

2.1.3 Läroplansreformer på 60- och 80-talen

Richardson (2004) beskriver hur politikerna i slutet av 50-talet samlades i Visby för att genomföra 1900-talets mest genomgripande skolbeslut; avskaffandet av parallellskolesystemet, det vill säga folkskolan jämte realskolan. Den politiska vänstern uppbackad av folkskolelärarkåren stödde idén om en odelad enhetsskola, medan man i de borgerliga kretsarna var oroliga över att realskolans höga kunskapsmål skulle gå förlorade vid en dylik sammanslagning. Diskussionen om sammanslagningen hade enligt Marklund (1967) blivit aktuell även på grund av att 1944-1946: års stora årskullar nu nått realskoleåldern samt att tillströmningen till realskolorna ökat. Antingen skulle nya realskolor byggas upp eller utvecklingen gå mot en enhetsskolesystem.

Genom en så kallad Visby-kompromiss kunde man så lägga fram et förslag om en gemensam grundskola, vilket antogs av riksdagen i en stor enighet, 1962. Beslutet, som realiserades via Lgr 62, kan sammanfattas enligt följande: Folkskolan, realskolan samt flickskolan skulle ersättas med en gemensam 9-årig obligatorisk grundskola. Grundskolan skulle uppdelas till låg-, mellan- och högstadiet, vardera 3 år. Årskurserna sju och åtta skulle vara sammanhållna; linjeuppdelningen skulle tillåtas först i årskurs 9 (Richardson, 2004).

Enligt Lgr 62 skulle skolan ge alla elever en gemensam grundläggande bildning. Elevens möjligheter till en personlig sammankomponerad studiegång uppskötts så högt upp i åldrarna som det ansågs vara möjligt. Den egentliga yrkesutbildningen skulle ske först efter avslutad obligatorisk grundskola; valmöjligheterna riktades istället mot vissa större sektorer i yrkeslivet. Inom ramen för denna sammanhållna utbildning fanns utrymme för en del personliga valmöjligheter i form av tillvalsämnen och studielinjer. Tillvalsämnen kunde eleven välja redan i årskurs sju och åtta medan valet av studielinjer förbehölls årskurs nio. Valen var så kallade ”upprepade”, det vill säga gjordes om inför varje läsår. Detta ansågs viktigt av hänsyn till att eleven vid denna ålder befinner sig i en genomgripande fysisk och psykisk utvecklingsperiod. Valen fick inte föregås av ett urval från skolans sida, utan förbehölls enbart för eleven och

dennes föräldrar att bestämma över. Enda undantaget var om skolan bedömde att eleven var i behov av stödundervisning. Vi kan läsa i Lgr 62 att:

Principen om det fria skolvalet utgör en hörnsten för grundskolan.
(Skolöverstyrelsen, 1962, s 14)

Tillvalsalternativen var generösa – sjutton olika tillvalsgrupper i årskurs sju och åtta, samt nio olika studielinjer i årskurs nio men kunde begränsas på grund av för små gruppstorlekar eller en tillfällig brist på lärare, lokaler eller material. (Skolöverstyrelsen, 1982)

Förutom att eleven, i dagens mått mätt, hade stora möjligheter att forma sin egen studieväg, uppmanade Lgr 62 lärarna att individualisera undervisningen, även inom klassens ram:

En ensidig klassundervisning, avpassad efter ”medelnivå”, medför alltid betydande olägenheter och otillfredsställande resultat för både de svagaste och de duktigaste eleverna. Redan genom sina yttre anordningar syftar grundskolan till individualisering genom bl a uppdelning av klass i grupper i vissa ämnen. Ett fritt och upprepat val på högstadiet av ämnen, kurser och linjer samt av val av praktikplats i samband med yrkesorientering. Vid ändring av tillvalet på högstadiet finns möjligheter till ökad individualisering i form av stödundervisning. (Skolöverstyrelsen, 1982, s 51)

Förutom dessa organisatoriska möjligheter till individualisering, uppmanades lärarna att anpassa lärostoftet efter elevens förmåga – det kunde gälla hur mycket kurserna skulle omfatta, hur eleven skulle tillägna sig kunskaper, vilken svårighetsgrad man strävade efter och vilken tid eleven skulle ha till sitt förfogande (Skolöverstyrelsen, 1982).

Man hade förväntat sig att omkring en tredjedel av alla elever skulle välja den gymnasieförberedande linjen, kallad 9g, men redan efter två år valde hälften av alla eleverna denna linje och mot slutet av 1960-talet valdes den gymnasieförberedande linjen av ca 70 % av eleverna. För att klara av de teoretiska tillvalsämnena på linje 9g, valde eleverna dessa ämnen redan i årskurs sju och åtta, vilket i praktiken innebar att linjevalet gällde hela högstadiet. Skälet till denna snedfördelning av linjeval berodde på att eleverna ville ha alla dörrar öppna för olika utbildningsformer efter skolpliktsåldern. Vissa linjer valdes av så få elever att dessa inte kunde genomföras. Större skolor hade bättre förutsättningar att erbjuda fler linjealternativ än små skolor. Det är i det perspektivet man kan se utvecklingen mot större skolenheter (Skolöverstyrelsen, 1982).

Hwang (2002) tar upp att valfriheten på 60-talet i stort sätt helt handlade om val inom den egna skolan. Själva ordet valfrihet var från början ett borgerligt begrepp och det dröjde därför länge innan socialdemokraterna började använda sig av begreppet i samband med diskussionerna om det fria skolvalet. Under denna period förekom också ett antal valbara skolor, som hade en annan huvudman än staten, vid sidan om den allmänna grundskolan. Dessa skolor kallades allmänt för privatskolor.

Privatskolorna erhöll statsbidrag endast om de hade en speciell pedagogik som skulle tillföra något extra för den offentliga skolan. I praktiken var man tämligen återhållsam att bevilja en privatskola ett statligt bidrag.

I och med införandet av Lgr 69 avskaffades linjesystemet i årskurs nio och antalet tillvalsämnen begränsades. Tillvalsämnena bestod av språkval (tyska eller franska), ekonomi, konst och teknik (Skolöverstyrelsen, 1969). Dessa ämnen skulle, enligt Skolöverstyrelsen (1982), meritmässigt likställas vid övergången till de ickeobligatoriska skolformerna efter grundskolan. Man införde även ett nytt begrepp till skolan som kallades fritt valt arbete med två veckotimmar för alla årskurserna. Fritt valt arbete skulle bidra till en utvecklande och värdefull fritid för eleverna genom att föra dem in i olika aktiviteter i elevernas närsamhälle.

Undervisningen i de sammanhållna heterogena klasserna försökte man att lösa på olika sätt, exempelvis genom att införa olika typer av specialklasser; läsklasser och klasser för elever med olika typer av handikapp. Ett annat sätt att försöka underlätta undervisningen i de heterogena, sammanhållna klasserna var att införa alternativa kurser i färdighetsämnena. Det visade sig dock att uppdelningen i två nivåer, en skärskild och en allmän kurs, inte motsvarade behovet av individualisering och att valet i många fall var socialt betingat. Elever med ungefär samma förutsättningar valde svårare respektive lättare kurs beroende på föräldrarnas klasstillhörighet. Dessa socialt betingade val manifesterades i de överlappande resultaten i standardprovsresultaten (Hwang 2002).

Statistiken i Pedagogiska Nämndens verksamhetsberättelse 77/78 (Skolöverstyrelsen, 1982) visar att valen under högstadiet var tämligen stabila, med en viss förskjutning från B-språk särskild kurs mot allmän kurs och en liten ökning av ekonomi, konst och teknik. Flickorna valde oftare B-språk särskild kurs under hela sin högstadietid än pojkarna. Teknik valdes av nästan enbart av pojkarna, medan både ekonomi och konst var ämnen som valdes mer än dubbelt så frekvent av flickorna än av pojkarna. Verksamhetsberättelsen redovisar vidare att valen mellan alternativkurser i matematik och engelska var också tämligen stabila, med en viss förskjutning från särskilda kurser mot allmänna kurser under högstadietiden. Man kan också avläsa att matematik särskild kurs valdes oftare av pojkar än flickor, medan engelska särskild kurs valdes oftare av flickorna.

Vidare görs en jämförelse mellan Lgr 62 och Lgr 69, när det gäller elevernas val av gymnasielinje. Verksamhetsberättelsen visar en utveckling mot ett något mer uppluckrat samband mellan elevernas val på högstadiet och mellan valet av gymnasielinjer. Av de elever som började tre- eller fyraårigt teoretiskt gymnasium år 1971 hade 95 % av flickorna och 86 % av pojkarna gått 9g-linjen på högstadiet enligt Lgr 62. Detta jämförs med att 87 % av flickorna och 74 % av pojkarna på en tre- eller fyraårig teoretisk gymnasieskola år 1976 hade valt B-språk, skärskild kurs, på högstadiet enligt Lgr 69. Siffrorna är fortfarande höga och visar en tydlig koppling mellan valen på högstadiet och den fortsatta ickeobligatoriska skolgången på gymnasiet.

Skolöverstyrelsen (1982) redogör att ambitionen hos statsmakten har varit att, genom olika läroplaner, försöka jämna ut skillnader beroende på elevernas kön, sociala

hemförhållanden och geografisk hemtillhörighet. Resultat genom införandet av Lgr 69 nåddes endast i hänseende på geografisk hemtillhörighet; skolorna i de olika kommunerna kunde anses vara likvärdiga. När det gällde Lgr 62 fanns det skillnader mellan olika kommuners förmåga att erbjuda de olika linjealternativen i årskurs nio. Dessa skillnader utjämnades i och med införandet av Lgr 69, där linjeuppdelningen i årskurs nio hade avskaffats. De olika tillvalsämnenas karaktär gjorde att könsbundna val förstärktes ytterligare. Det visade sig också att ambitionen att jämna ut skillnader beroende på elevers sociala bakgrund misslyckades – skillnaderna till och med ökade. Barn från akademikerhem tenderade att välja de mer teoretiska alternativen än barn från hem med lägre utbildningsnivå. Akademikerbarn valde dessa ämnen även om de visade betygs- eller begåvningsnivåer som tidigare hade omöjliggjort ett inträde i en urvalsskola. Genom stöd hemifrån klarade de dock sina högstadiestudier och kunde fortsätta till de mer teoretiska gymnasielinjerna.

Liljequist (1999) menar att man i 60-talets läroplaner kan se en tydlig positivistisk trend; kunskaperna skall var mätbara och det ska vara möjligt att göra prognoser om vilka förutsättningar de enskilda eleverna hade när det gällde yrken och positioner i samhället. Läroplanerna föreskrev en förmedlingspedagogik och byggde på de traditioner som företrädades av ämneslärarna från realskolan. Liljequist sammanfattar den människosynen som präglar Lgr 62 och Lgr 69 enligt följande:

... en fostran av eleverna för det funktionalistiska samhällets behov av dugliga, flitiga, samarbetsvilliga och välanpassade medborgare, dvs för de kvaliteter som skulle göra det möjligt för dem att leva, som man ansåg, det goda livet i det goda samhället. (Liljequist, 1999, s 271)

Nästa steg i utjämningsambitionerna mot ett sammanhållet högstadium blev Lgr 80, där man flyttade in de mest könsrollsprofilerade ämnena i den gemensamma delen av utbildningen och slopade alternativkurserna i B-språk. Fria aktiviteter minskade i antal i jämförelse med Lgr 69. Tillvalsämnena behöll sitt antal stadiveckotimmar (antal veckotimmar jämt fördelade under hela högstadietiden) i jämförelse med Lgr 69, men förändrades i sin karaktär. Konst som alternativ behölls som valalternativ under namnet fritt skapande och skulle kopplas till svenska, bild och musik. Övriga valalternativ bestod av fördjupningar eller intresseprofileringar i några moment i två eller flera ämnen (Liljequist 1999).

Liljequist (1999) menar vidare att man i och med Lgr 80 tog ett rejält steg från den positivistiska kunskapssynen. Istället för förmedling ville man att eleverna aktivt skulle ska söka efter kunskaper. Han betecknar människosynen som präglar Lgr 80 enligt följande:

Om man ska försöka teckna människo- och samhällssynen i Lgr 80 kan den sägas uttrycka en fostran av den autonoma, solidariskt ansvarstagande medmänniskan. (Liljequist, 1999, s 275)

Hwang (2002) beskriver hur skolorna under 60- och 70-talet hade blivit mer centraliserade och reglerade av statsmakten. Med Lgr 80 infördes arbetslagen och skolorna fick ett ökat utrymme att forma sina egna arbetsplaner, vilket gjorde att skillnaderna mellan skolorna åter växte fram. I och med att skolorna skulle profilera

sig, ansåg man inom socialdemokratien att behovet av fristående skolor var begränsat. Socialdemokraterna inriktade sig med andra ord till att valfriheten framför allt gällde inom en och samma skola. Eleverna skulle placeras i skolan enligt den så kallade närhetsprincipen. Man kunde dock acceptera, att en elev valde en annan skola exempelvis på grund av mobbning. Ett annat viktigt begrepp för socialdemokraterna var likvärdighet, vilket definieras i skollagen enligt följande:

Alla barn och ungdomar skall, oberoende av kön, geografisk hemvist samt sociala och ekonomiska förhållanden, ha lika tillgång till utbildning i det offentliga skolväsendet för barn och ungdom. Utbildningen skall inom varje skolform vara likvärdig, varhelst den anordnas i landet. (Skollagen 1 kap. 2 § i Lärarförbundet, 2001)

Kravet på likvärdighet gjorde att man ansåg att det saknades skäl att välja skola. Man myntade begreppet, en skola för alla, där barn och ungdomar skulle möta en mångfald av olika erfarenheter och livssyner. Man var inte beredd att utan vidare tillåta andra skolalternativ för den offentliga skolan. Hwang (2002).

I slutet av 80-talet slopade den socialdemokratiska regeringen kravet om att en privatskola måste ha en speciell pedagogik eller inriktning för att få stadsbidrag. Moderaterna började använda begreppet valfrihet i tre olika skolsammanhang. Dessa kan sammanfattas enligt följande:

1. Valfrihet att välja mellan offentliga och fristående skolor
2. Valfrihet att välja mellan olika offentliga skolor
3. Valfrihet att välja mellan olika tillvalsalternativ i en och samma skola.

För att denna valfrihet skulle vara möjlig, måste man, enligt moderaterna, se över det befintliga bidragssystemet. Om en fristående skola fyllde de krav, som ställdes i skollagen borde den, enligt det moderata synsättet, även ha rätt till ett bidrag som motsvarade de kostnader, som samhället hade för elevens utbildning. Ändrade bidragsregler skulle göra, att antalet friskolor skulle öka och därmed öka föräldrarnas möjligheter att välja en skola som de ansåg passa för deras barn. Man ville också komma ifrån, att skolvalet var avhängig av föräldrarnas ekonomiska situation (Hwang (2002)).

Vidare tar Hwang (2002) upp att begreppet skolpeng myntades av moderaterna i mitten av 80-talet och diskussionerna handlade nu oftare om skolvalet mellan de olika offentliga skolorna, än mellan en offentlig och en fristående skola. Man ansåg det viktigt, att de offentliga skolorna skulle profilera sig och erbjuda olika tillvalsalternativ, så att det fria skolvalet även kunde gälla val inom en och samma skola. Moderaternas argument för ett fritt skolval hängde ihop med att man ville skapa en pedagogisk konkurrens. Man ansåg att attraktiva skolor skulle bli efterfrågade, vilket i sin tur skulle kunna skapa ett tryck att förbättra verksamheten på övriga skolor. I slutet av 80-talet började även socialdemokraterna använda begreppet valfrihet.

2.1.4 Valfriheten på 90-talet fram till idag

År 1991 blev skolorna kommunaliserade, vilket innebar en decentralisering – kommunerna fick det ekonomiska och pedagogiska ansvaret att forma den egna skolverksamheten. Motiven för att övergå från ett centraliserat, regelstyrt system till ett decentraliserat och målstyrt system var, enligt Skolverket (1997), behovet av effektivisering, demokratisering och professionalisering av skolan. Detta skulle nås genom att flytta ansvaret för verksamheten närmare dem som direkt berördes; kommunen som huvudman samt lärarna i skolan. Förhoppningen var att enskilda lärare och skolor skulle få större utrymme att utforma arbetet i skolan genom att de kommunala skolorna skulle profilera sig.

Regeringsskiftet 1991 innebar ytterligare förändringar för skolans del; det borgerliga blocket kom till makten och den moderata skolministern, Beatrice Ask, införde fullt ut det fria skolvalet Hwang (2002).

Beslutet att införa det fria skolvalet, innebar också, enligt Damgren (2002), att de som valde en fristående skola skulle tillförsäkras i stort sätt samma ekonomiska villkor som för dem som valde en kommunal skola. Moderaterna var helt övertygade om att det fria skolvalet skulle "vitalisera" hela skolväsendet. Men, enligt Damgren, såg man valfriheten också som ett mål i sig; som en medborgerlig rättighet.

Genom ett riksdagsbeslut, år 1992, garanterades alla godkända fristående skolor en skolpeng, som skulle uppgå till minst 85 % av ett belopp som motsvarade genomsnittskostnaden per elev i den kommunala grundskolan (Richardson, 2004). Att skolpengen endast uppgick till 85 % motiverades av att kommunen hade extra kostnader för barn som var i behov av särskilt stöd eller hemspråksundervisning. Man var även medvetna om, att om föräldrarna skulle kunna använda det fria skolvalet, måste de erbjudas information om de olika skolalternativen. Socialdemokraterna, som var i opposition, motsatte sig införandet av en skolpeng, vilket de ansåg kunde skapa en ökad segregation mellan skolorna. (Hwang, 2002).

Under 1993 genomförde Skolverket en attitydundersökning bland 1 000 föräldrar till barn i åldrarna sju till fjorton år. Undersökningen visade, att föräldrarna var övervägande positivt inställda till en ökad konkurrens mellan skolor och för ökat antal fristående skolor. Den viktigaste faktorn, som avgjorde skolvalet, angav föräldrarna vara undervisningens kvalitet och det sociala klimatet i skolan. Därefter uppskattades skolans närhet till hemmet, att kamraterna gick på samma skola och att det inte fanns så många bråkiga elever i skolan. Längre ner i listan hamnade skolans profilering, pedagogik och om skolan hade en religiös inriktning. (Utbildningsdepartementet, 1995)

Roth (2003) redovisar hur trenden från kommunaliseringen 1991 manifesterades tydligt vid införandet av Lpo 94, som visar ett tydligt paradigmskifte när det gäller statens roll att styra skolan – från detaljstyrning av undervisningen till målstyrning. Statens roll blev att stifta ramlagar och ge målstyrning och Skolverkets roll blev tillsyn och uppföljning samt att upprätta gemensamma, nationella mål för skolan. Lpo 94 delar upp målen för undervisningen; dels i mål att uppnå och dels i mål att sträva efter. Dessa mål handlar om kunskapsmål fastsatta av regeringen. Medel att nå till målen överlämnas till de enskilda skolorna och kommunerna att bestämma över. Roth

(2003) menar att syftet med den nya mål och resursstyrningen var att de kommunala politikerna skulle engagera sig mer i skolfrågor. Man ville också ge skolledare och lärare större ansvar och handlingsutrymme, likaså ville man att föräldrarna och eleverna skulle få möjlighet till större inflytande över undervisningen. I samband med den nya läroplanen, förändrades även betygssystemet från att ha varit relativt, där olika elevers prestationer jämfördes med varandra, till att vara absolut, där kunskaperna relaterades till de i förväg uppsatta målen.

Liljequist (1999) ifrågasätter det faktum att man i Lpo 94 konsekvent tecknar lärandet som en förmedlingsprocess. Han menar att det kan innebära en tillbakagång till en traditionell förmedlingspedagogik, speciellt när klasserna ständigt blir större och läraren tillslut har "katedern som sin sista utpost".

I och med Lpo 94 togs ett tydligt steg mot en större valfrihet för individen; vi kan läsa följande:

Att den enskilda skolan är tydlig i fråga om mål, innehåll och arbetsformer är en förutsättning för elevens och vårdnadshavarens rätt till inflytande och påverkan. Det är inte minst viktigt som underlag för den enskildes val i skolan (Lpo 94, sid 10).

År 1994 återtog socialdemokraterna regeringsmakten. Den nya skolministern, Ylva Johansson, sänkte skolpengens bidragsnivå för de fristående skolorna från 85 % till 75 % av den summa som motsvarade kommunens kostnader för eleven. Socialdemokraterna hade anammat en ny syn på det fria skolvalet. Nu gällde det inte bara val inom en och samma skola eller val mellan de olika offentliga skolorna utan även val mellan de offentliga och de fristående skolorna. Det fria skolvalet ansågs inte heller strida mot likhetsprincipen eller närhetsprincipen (Hwang, 2002).

När Ingegärd Wärnerson 1998 tillträdde som skolminister i den socialdemokratiska regeringen hade antalet fristående skolor ökat markant. Ett antal kommuner ville omvandla alla sina skolor till fristående skolor. Denna utveckling oroade socialdemokraterna. De ansåg att om man fortfarande skulle kunna prata om ett fritt skolval i alla kommuner kunde inte de offentliga skolorna minska för mycket i antal. Det måste, enligt socialdemokraterna, finnas en balans mellan offentliga och fristående skolor. Socialdemokraterna införde regeln, att Skolverket kunde dra in tillståndet för en fristående skola om den skulle innebära allvarliga ekonomiska konsekvenser för den kommunala skolan. Moderaterna i sin tur ville införa en "nationell skolpeng" för att sudda ut skillnaderna mellan rika och fattiga kommuner. Man ifrågasatte också närhetsprincipen genom att man menade att närhetsprincipen i sig bidrog till segregationen (Hwang, 2002).

Richardson (2004) lyfter fram att ytterligare ett steg i riktningen mot en större valfrihet för kommuner, togs av riksdagen 2004, i och med beslutet att kommunerna fick rätt att lägga ut grundskolor på entreprenad.

Ornbrant (2001) konstaterar, att intresset för de fristående skolorna, har ökat konstant; från ett trettio-tal enskilda skolor på 80-talet, till 428 skolor under läsåret 2000/2001. Det största antalet fristående skolor utgjordes av skolor med speciell pedagogik, som

Montessori eller Waldorf, men skolor med allmän inriktning ökar för närvarande snabbast i antal. Denna trend bekräftas i Skolverkets (2003b) utredning; av de 33 nya friskolorna, som kom igång hösten 2003, hade 16 allmän inriktning. Det förekommer även ett antal konfessionella skolor, där de flesta utgörs av kristna friskolor. Det finns även ett antal islamiska skolor och två stycken judiska friskolor. De språkliga/etniska skolorna, som finns, utgörs av finska och arabiska friskolor. Det finns även friskolor som har en specifik ämnesprofil samt skolor som kan kategoriseras till övriga friskolor. Dessa består av skoldaghem samt olika behandlingshem.

Roth (2003) redovisar, att andelen elever som valt att gå i en fristående grundskola 2003 uppgick till ca 6 % av alla grundskoleelever i Sverige. Totalt fanns det under läsåret, 2003/2004, 556 verksamma fristående grundskolor i Sverige (Skolverket, 2003b).

Damgren (2002) tar upp i sin avhandling att trots att expansionen av antalet fristående skolor i Sverige varit unikt, är forskningen om varför föräldrarna väljer denna skolalternativ mycket knapphändig. De studier som har gjorts står oftast Skolstyrelsen och Skolverket för. Det finns också vissa utredningar som har gjorts genom uppdrag från Friskolornas Riksförbund samt av Svenska Arbetsgivareföreningen (SAF). Damgren sammanställer de skäl som denna forskning ger i handen, när det gäller motiv till varför en del fristående skolor bildats av föräldrarna eller av andra huvudmän. Dessa motiv innehåller kortfattat följande punkter:

- I och med att kristendomskunskapen förändrades till religionskunskap och fick en betydligt svagare ställning efter införandet av Lgr 69 kände vissa föräldrar behovet att starta kristna skolalternativ för sina barn.
- Vissa föräldrar som blev intresserade av alternativpedagogik startade Waldorf- och Montessoriskolor.
- En del föräldrar som startade en fristående skola gjorde detta för att de kände att de gjorde en social insats.
- Fristående skolor kunde fungera som en fristad för mobbade elever.
- Etniska skolor har kommit till för att föräldrarna vill överföra egna kulturella och religiösa traditioner till sina barn.
- Det finns speciella skolor får utlandssvenska barn.
- Skolor med undervisning på engelska riktar sig framför allt till internationella elever.
- Vissa skolor, bildade av enskilda huvudmän, byalag, aktionsgrupper och miljögrupper, har bildats som svar mot allt större skolenheter
- En del skolor har bildats av föräldrar som känner tillfredsställelse av att få vara med och forma barnens utbildning och fostran.

Damgren (2002) menar vidare att de nationella uppföljningar som gjorts av Skolverket tar fasta på medelvärden av olika föräldramotiv att välja ett annat skolalternativ, vilket gör att många föräldrar har svårt att identifiera sig vid dessa undersökningar. Han menar att man istället bör lyfta fram den stora variationen som förekommer i bevekelsegrunderna att välja till en skola eller att välja från en skola.

2.2 Vad innebär det fria skolvalet i dag

I utbildningsdepartementets häfte: ”Rätten att välja skola; information om möjligheterna att välja mellan kommunala skolor och om reglerna för fristående skolor” (Utbildningsdepartementet, 1994) ges följande information angående det fria skolvalet:

Inga människor är lika. Barn har i lika hög grad som vuxna, olika personligheter, intressen och förutsättningar. Därför kan inte heller alla skolor vara lika. Nu har elever och föräldrar rätt och möjlighet att välja en skola som passar just för dem. Vad de väljer kan bero på flera saker. Det kan gälla var skolan ligger, hur den bedrivs eller om den skall ha någon särskild inriktning i sin undervisning. (Utbildningsdepartementet, 1994, s 1)

Det fria skolvalet innebär idag konkret följande:

1. Eleverna och föräldrarna kan fritt välja mellan kommunens olika skolor. Skolorna kan ha olika profileringar. (Utbildningsdepartementet, 1994)
2. Det skall vara ekonomiskt möjligt att starta en fristående skola genom att de skall tilldelas offentliga medel. Alla elever har möjlighet att välja någon av dessa skolor. (Utbildningsdepartementet, 1994)
3. Eleverna kan fritt välja en skola i en annan kommun. (Utbildningsdepartementet, 1994)
4. Eleverna skall även erbjudas val inom den egna skolan. I läroplanen uttrycks det bland annat på följande sätt:

Att den enskilda skolan är tydlig i fråga om mål, innehåll och arbetsformer är en förutsättning för elevens och vårdnadshavarens rätt till inflytande och påverkan. Det är inte minst viktigt som underlag för den enskildes val i skolan. (Lpo 94, s 6)

I realiteten begränsas valfriheten bland annat av skoltransporten, eftersom kommunen är skyldig att bekosta resan endast till den närmsta skolan.

Skäl att söka skola i en annan kommun kan vara, att eleven bor nära gränsen till en annan kommun, någon av föräldrarna bor eller arbetar i den kommunen eller att skolan i den andra kommunen har en särskild inriktning. Det är alltid den mottagande kommunen som avgör om en elev kan börja i en av deras skolor. Bidraget betalas av elevens hemkommun. (Utbildningsdepartementet, 1994)

Både fysiska som juridiska personer kan agera huvudman för en fristående skola. Med fysiska personer avses människor av ”kött och blod”. Juridiska personer däremot kan vara stiftelser, aktiebolag, ekonomiska föreningar, ideella föreningar eller registrerade trossamfund (Ornbrant, 2001). Godkännandet av en skola, med en annan huvudman än kommunen, prövas av Skolverket och regleras genom skollagen. För att en fristående skola skall bli godkänd, måste utbildningen som ges på skolan vara av den arten och jämförbar med den nivån, som motsvarar grundskolan eller särskolan.

Skollagen (Kap 2, 2§ i Lärarförbundet, 2001) ger upp vissa kriterier som ligger som grund för godkännandet av en fristående grundskola. Dessa kriterier kan kortfattas enligt följande:

1. Skolan skall svara mot de allmänna mål och den värdegrund som gäller för utbildningen inom det offentliga skolväsendet.
2. Skolan skall stå öppen för alla barn, med undantag för barn vilkas mottagande skulle medföra betydande organisatoriska eller ekonomiska svårigheter för skolan.
3. Om inte särskilda skäl föreligger, skall skolan ha minst 20 elever.
4. Om skolan motsvarar specialskolan eller särskolan, skall skolan ge eleverna de omsorger som de behöver.
5. Skolan skall svara mot de krav som regeringen beskriver angående antagningen till skolan och angående skolans ledning.

Om en fristående skola blir godkänd av Skolverket, har skolan rätt att få bidrag från den kommun där skolan verkar.

Bidraget skall bestämmas med hänsyn till skolans åtagande och elevens behov efter samma grunder som kommunen tillämpar vid fördelningen av resurser till de egna grundskolorna. (Skollagen kap 2, 6§ i Lärarförbundet, 2001)

Av Skolverkets statistik framgår att kostnaderna år 2000 var högre hos de fristående skolorna än i de kommunala skolorna – i genomsnitt uppgick kostnaderna till 56 400 kr respektive till 55 300 kr per elev och år. Skillnaderna på kostnaderna berodde framför allt på att de fristående skolorna hade högre kostnader angående undervisningen, skolmåltiderna och läromedel. Samtidigt hade de lägre kostnader angående lokaler, inventarier och elevvård. (Skolverket, 2003a)

2.2.1 För och emot rätten att få välja en skola

Kjellman (2001) tar i sin avhandling upp att de, som motsätter sig det fria skolvalet, ofta har segregationen som sitt främsta argument. Med begreppet segregation åsyftar man i allmänhet en påtvingad åtskillnad av ekonomiskt, socialt och utbildningsmässigt underlägsna grupper i samhället till vissa bostadsområden.

Eriksson och Jonsson (1994) visar att det finns ett starkt samband mellan boendesegregationen å ena sidan och elevsammansättningen och studieresultatet å andra sidan. De lyfter upp skillnader i betygen och i frekvensen att övergå till högre studier mellan skolor i olika bostadsområden. De benämner den här typen av skillnader mellan skolorna som sammansättnings- eller selektionseffekter.

Kjellman (2001) lyfter fram ett exempel ur Skolverkets utredning, SOU 1993:85, hämtat från Stockholms skolor om hur boendesegregationen påverkar elevernas studieresultat och övergången till högre utbildningar. Utredningen visar en

variationsbredd mellan 20 % till 100 % bland skolorna, avseende huruvida eleverna fortsätter till teoretiska utbildningar eller ej. Samma utredning visar att skolor från invandrartäta områden i allmänhet tenderar, att ha större andel elever som övergår till högre teoretiska utbildningar.

Skolverket (2003b) befarar en stor risk för segregation på grund av att de flesta barn går till den närmsta skolan. De uttrycker sig enligt följande:

Det segregerade boendet avspeglas direkt i elevsammansättningen på skolorna eftersom de flesta elever går i en skola nära hemmet. Segregationsfrågorna i skolorna är således inte enbart en fråga inom utbildningspolitiken utan är direkt avhängigt integrations- och bostadspolitiken. Frågan är hur stora skillnader kan accepteras för en likvärdig skola? (Skolverket, 2003b, s 72)

Men det är inte enbart boendesegregationen som påverkar elevernas studieresultat. Erikson och Jonsson (1994) talar om omgivningseffekter. Med dessa menar de exempelvis att barn ur medelklassen oftare når högre studieresultat och fortsätter till teoretiska utbildningar än barn ur arbetarklassen, oavsett vilken skola de valt att gå i. Däremot får barn från arbetarklassen bättre studieresultat och fortsätter oftare till högre studier om de väljer att gå i en skola som ligger på ett högstatusområde.

Vidare konstaterar både Kjellman (2001) samt Erikson och Jonsson (1994) att det visserligen förekommer skillnader mellan skolorna på grund av boendesegregationen, men att det även förkommer skillnader mellan skolor, som ligger i områden som har en liknande socioekonomisk sammansättning. Att det finns bättre och sämre skolor i avseende på elevernas studieresultat nämner Erikson och Jonsson (1994) som skoleffekt.

De som motsätter sig det fria skolvalet, enligt Kjellman (2001), är framför allt oroliga över att om eleverna och deras föräldrar fritt får välja mellan kommunens olika skolor, kommer de mer skolmotiverade eleverna att flytta från skolor som ligger i lågstatusområden, vilket medför att skolorna utarmas. Segregation används även som argument mot rätten att välja en fristående skola. Man är orolig över att föräldrars sociala och ekonomiska status ska ligga bakom ett skolval till följd av, att elitskolor, med en stor andel skolmotiverade elever och engagerade föräldrar, utvecklas. I detta sammanhang tar Damgren (2002) upp att fler fristående skolor har börjat ta emot avgifter, vilket kan innebära en risk för ökad segregation ifall en del föräldrar väljer skola av statusskäl.

Helldin (2003) befarar att skolornas olika profileringar och därmed den ökade konkurrensen dem emellan, kan komma att innebära, att vissa skolor blir så kallade utflyttningskolor med försämrade ekonomi samt prestationsreducering på grund av att resursstarka elever samlas till så kallade inflyttningskolor. Han lyfter dock fram utflyttningskolor, vilka lyckats vända denna trend genom att profilera sig med attraktiva verksamheter, vi-känsla samt roligare och intressantare arbetsuppgifter. Han gör dock följande reservation:

Det finns, som jag ser det, en risk för att det ofta tunga arbetet med elever i komplicerade inläringssituationer lätt kan uppfattas falla utanför dessa intressantare uppgifter. Vad händer då i en skola, där exempelvis den sociala problematiken är stor? (Heldin, 2003, s 215)

En undersökning från Skolverket (2003a) visar, att eleverna på de fristående skolorna når betygmässigt klart högre resultat än eleverna vid de kommunala skolorna. En faktor som kan ha påverkat elevernas resultat i skolan kan vara skol- och klasstorleken. En annan faktor som lyfts fram är att eleverna i friskolorna oftare kommer från hem med studietradition. Det påpekas att elevernas bakgrund och skolstorlek är faktorer som brukar ha betydelse för resultaten även i de kommunala skolorna.

De som argumenterar för det fria skolvalet menar, enligt Kjellman (2001), att närhetsprincipen i sig är en segregrande faktor och hävdar det positiva, i själva rättigheten, att välja skola. De anser att friheten att välja skola ökar skolornas prestationsnivå och ökar på det sättet konsumenternas, det vill säga elevers och föräldrars, tillfredsställelse genom att de kan välja den skolan som bäst motsvarar deras förväntningar. De som argumenterar mot det fria skolvalet vidmakthåller att skolans prestationsnivå inte kommer att öka i de skolor som ligger i de mer ogynnsamma områdena – dessa skolor kommer i stället att utarmas när de mest motiverade eleverna försvinner.

Förespråkarna hävdar att det fria skolvalet innebär reella valmöjligheter till alla och speciellt för de mindre gynnade grupperna i samhället. Andra positiva argument som läggs fram enligt Kjellman (2001) är; mindre byråkrati och större frihet att bestämma på skolnivå, vilket utvecklar ledarskapet, ger mer motiverad personal och föräldrar som är mer engagerade i elevernas skolgång. Elevernas prestationer anses öka i en skola som är mer diversifierad, innovativ och flexibel. Man hävdar också att konkurrensen gör att de ekonomiska resurserna används mer effektivt. På förespråkarsidan anser man också att valfriheten är en självklar rättighet i ett fritt samhälle – helt enligt FN: s deklaration för mänskliga rättigheter. Motståndarna gör gällande, enligt Kjellman (2001), att skolorna på grund av sina olika utsatta lägen inte konkurrerar efter samma ekonomiska villkor.

De som är emot det fria skolvalet, ifrågasätter också om undervisningen för elever i behov av särskilt stöd verkligen kan tillgodoses även i fortsättningen. Damgren (2002) menar att eftersom det fria skolvalet infördes under en period då Sverige drabbades av en svår ekonomisk kris, medförde detta stora nedskärningar i skolornas verksamhet då speciellt resurserna till elever i speciella behov minskade. Beroende på den politiska färgen i kommunerna ifrågasattes speciellt de fristående skolornas rätt till ekonomiska bidrag. Damgren klargör vidare att en del kommuners tidigare negativa inställning mot fristående skolor har förändrats på grund av de tillfälligt ökade elevkullarna; de fristående skolorna har kunnat då användas som buffert, till att klara av ”pucklarna”.

Motståndare till det fria skolvalet hyser även farhågor över att den gemensamma skoltraditionen, när diversifieringen av utbildningen ökar, inte kommer att leva vidare och eventuellt ej heller minimikraven för utbildningen. Man är orolig över huruvida samhället i fortsättningen kan överföra den gemensamma kultur- och värdebasen till

nästa generation om antalet fristående skolor ökar. Denna aspekt uppmärksammades på hösten 2003 när rektorn för en muslimsk friskola i Västerås gjorde uttalanden inför en dold kamera för TV-programmet "Uppdrag Granskning". Rektorn uttryckte sig positiv till, att det framförallt var föräldrarnas ansvar, om de i sin uppfostran ville använda sig av aga eller om de skulle låta könsstympta sina döttrar. Skolverket lämnade ut ett pressmeddelande, den 14 november 2003 (www.skolverket.se), där de konstaterar att skolan, efter att de bytt ut rektorn och rättat till andra misshållanden, som bristande rutiner för de årliga kvalitetsredovisningarna, har fortsatt godkännande att bedriva verksamheten och rätt till bidrag.

De möjligheter respektive farhågor angående det fria skolvalet, som Kjellman (2001) belyser i sin avhandling, speglar en förändrad demokratisyn i vårt samhälle. Hon lyfter fram maktutredningen, SOU 1 990:44, enligt vilket det pågår en förskjutning från en samhällscentrerad demokratisyn mot en mer individcentrerad demokratisyn, vilket bygger på att ge individen ett utökat handlingsutrymme. Hon hävdar att man grovt sätt kan dela de, som förespråkar ett fritt skolval och de som motsätter sig det samma, inom två teoribildningar; en ekonomisk och en med marxistiska företecken. Den ekonomiska teoribildningen bygger på synsättet, att utbildning är en vara och att skolor därmed kan konkurrera om kunderna, det vill säga om eleverna och deras föräldrar, vilka väntas kunna göra rationella val på basis av den information som de olika skolorna lämnar ut. Informationen kan bestå av skolornas betygsmässiga prestationer, annorlunda pedagogik, arbetssätt eller olika typer av profileringar. Skolorna kommer enligt detta synsätt att öka sin prestationsnivå i konkurrens om kunderna. De som kritiserar denna modell, anser att bilden av en förälder som gör rationella val ger både en förenklad och falsk bild av verkligheten.

Sjöberg (2002) beskriver i sin avhandling, skillnader mellan marxistisk uppfattning å ena sidan och konservativ och liberal uppfattning å andra sidan. Hans resonemang utgår från demokratibegreppet och kan appliceras till det fria skolvalet. När det gäller demokrati kopplad till ekonomiska strukturer, står marxistisk teori, enligt Sjöberg, för planekonomi och centralism, konservativ teori för privat företagsamhet och ekonomiskt tillväxt och till sist, den liberala teorin, för privat och offentlig företagsamhet samt arbetsplatsdemokrati. Vidare redogör Sjöberg för att den marxistiska värdegrunden bygger på jämlikhet och en aktiv elit, konservatismen för frihet och en passiv massa och liberalismen till sist för frihet och jämlikhet samt en aktiv massa. Detta resonemang stödjer Kjellmans (2001) resonemang och sätter det fria skolvalet närmare den liberalistiska/ekonomiska teoribildningen.

Damgren (2002) hänvisar i sin avhandling till Silverstam som menar att i takt med att fler och fler fristående skolor ägs av samma huvudmän, minskas den mångfald som man just förespråkat genom införande av det fria skolvalet. Vidare lyfter Damgren fram röster som ser det tveksamma i att enskilda huvudmän över huvud taget ska kunna tjäna pengar på skolverksamhet. Damgren tar upp Skolverkets rapport, *Val av skola*, där många lärare motsätter sig på det fria skolvalet dels på grund av risken att själv drabbas i en valsituation och dels på grund av att många lärare har svårt att se skolan som en marknadsvara.

Richardson (2004) lyfter upp tendensen att flera stora koncerner etablerar sig på skolmarknaden ibland med upp till 20 skolor. Han befarar att de ekonomiska

drivkrafterna, i form av att locka till sig elever, kan medföra att man tillmötesgår skilda föräldrabehov i den graden att dessa kan styra i skolans utveckling. Han menar att man då har gått från en ”medborgarstyrd” skola mot en ”föräldrastyrd” skola. Så här resonerar han:

Om denna utveckling skulle slå genom över hela landet, om den allmänna skolan sålunda inte längre betraktas som en alla medborgares angelägenhet finns skäl att fråga sig, om den långa utvecklingen mot en gemensam barndoms- och ungdomsskola definitivt brutits (Richardson, 2004).

2.2.2 Information om olika skolalternativ

Valfrihet innebär, enligt mitt sätt att se, att det finns olika valalternativ att välja mellan, att man vill och kan välja och att man har tillräcklig information, beslutsunderlag, över de olika valalternativen. Om föräldrarna och eleverna saknar underlag för sina val, tappar friheten att välja sin relevans.

Skolverket (2003a) genomförde en enkätundersökning bland 4700 föräldrar, vilka år 2001 hade barn på årskurserna två, fem eller nio. Undersökningen gick ut på att utröna föräldrars attityder kring det fria skolvalet. De resultat som utredarna kom fram till, presenterades med uppdelning av attityder i så kallade ”valkommuner” och ”övriga kommuner”. Som valkommuner räknades; Botkyrka, Stockholm, Södertälje, Uppsala, Helsingborg och Västerås, där föräldrarna har haft relativt många valalternativ i jämförelse med övriga kommuner. Två faktorer lyftes upp angående informationen till föräldrarna. Dessa kan sammanfattas enligt följande:

1. Om föräldrarna skulle ges en någorlunda fullständig bild av en företeelse, eller en tjänst, som utbildningen i en skola är, skulle de behöva få tillgång till en mycket omfattande och sofistikerad information. Skolans anseende, rykte, får istället spela en viktig roll vid skolvalet – vad är skolans image och hur är lärarna och eleverna.
2. Informationen ges av olika aktörer och på olika nivåer. Som informationskanaler fungerar bland annat vänner och bekanta, den tilltänkta skolan, kommunen samt mediernas uppföljning av de skolpolitiska diskussionerna i kommunen.

Skolverkets (2003a) utredare konstaterade att de skolor, som har ett positivt rykte om sig och därmed en stark efterfråga, väljer att lägga ut mindre resurser till information. Allmänt kunde de dra en slutsats, att de föräldrar som hade valt en skola, upplevde att de hade skaffat sig tillräckligt med information och de som inte hade tänkt välja en skola, har inte heller kände behovet av att ta del av informationen. Utredningens resultat kan sammanfattas enligt följande punkter:

1. Det finns kommuner som är mycket positivt inställda till det fria skolvalet och går aktivt ut med information till föräldrarna.
2. Det finns andra kommuner som har flera alternativ att välja mellan, men ger ut information endast då föräldern söker efter den.

3. Och till sist finns det kommuner som inte ser det fria skolvalet som något positivt, de ger inte ut någon information om de olika skolorna utan hänvisar föräldern att själv vända sig till respektive skola.

På frågan ”Har du fått någon information av de kommunala skolorna?”, svarade 27 % av föräldrarna i valkommunerna och 42 % i de övriga kommunerna: ”Nej!” På frågan ”Har du fått någon information om de fristående skolorna?”, svarade 46 % av föräldrarna i valkommunerna och 64 % i de övriga kommunerna: ”Nej!” Skolverkets (2003a) utredare konstaterade att det finns en stor grupp föräldrar, som inte har gjort ett aktivt skolval på grund av att de inte fått tillräckligt med information.

2.2.3 Vad är det för skolor man väljer och varför?

Den senaste utredningen inom området, det fria skolvalet, är den ovan beskrivna rapporten från Skolverket (2003a). Utredarnas resultat angående föräldrarnas skolval var följande: 67 % av föräldrarna i valkommunerna och 34 % av föräldrarna i de övriga kommunerna hade gjort ett aktivt skolval. Utredarna kommenterade ett av svarsalternativen; ”Valt den närmsta skolan” på följande sätt:

Vi utgår alltså ifrån att föräldrarna verkligen gjort ett val då de i enkäten svarar att de valt en skola dit barnen hör, den närmaste. (Skolverket, 2003b, s 48)

Med andra ord avsåg utredarna som ett aktivt skolval även de val där föräldern valde den närmsta skolan till sitt barn. Men gränslandet mellan valen ”valt den närmsta skolan” och ”ej valt skola” är ett mycket osäkert område – det kan innehålla en stor andel olika begreppsmässiga tolkningar likväl som det kan innehålla en okänd andel verkliga val. Enbart på basis av denna enkätundersökning kan man, enligt mitt sätt att se, inte räkna ut den totala andelen föräldrar som gjort ett aktivt skolval för sina barn. Det enda man med någorlunda säkerhet kan ange, är den mista andelen föräldrar som gjort ett aktivt val. Tabellen nedan visar fördelningen i föräldrarnas svar angående skolvalet för sina barn:

	Valkommuner	Övriga kommuner
Ej valt skola	32,4 %	65,8 %
Valt den närmsta skolan	43,7 %	22,9 %
Valt en skola, men ej fått plats på skolan.	3,0 %	0,8 %
Valt en annan kommunal skola	13,2 %	6,7 %
Valt en fristående skola	7,4 %	3,1 %
Bortfall	0,4 %	0,7 %
Totalt	100,1 %	100,0 %

Tabell 1. Andel föräldrar som har gjort olika typer av skolval för sina barn (utifrån Skolverket, 2003a)

I valkommuner gäller följande: 3,0 % (valt, men ej fått plats) + 13,2 % (valt en annan kommunal skola) + 7,4 % (valt en fristående skola) = 23,6 % har gjort ett aktivt val.

Till dessa 23,6 % kan tilläggas en okänd andel föräldrar som aktivt valt den närmsta skolan. På motsvarande sätt kan man räkna ut andelen föräldrar som gjort ett aktivt skolval i de övriga kommunerna: 0,8 % (valt, men ej fått plats) + 6,7 % (valt en annan kommunal skola) + 3,1 % (valt en fristående skola) = 10,6 % samt en okänd andel föräldrar som aktivt valt den närmsta skolan. Översätter man dessa siffror till att gälla totalt i landet får man göra följande räkneoperation: $(23,6 + 10,6)/200 = 17,1$ %. Med andra ord; minst 17 % av föräldrarna som hade sina barn år 2001 på årskurserna 2, 5 eller 9, valde aktivt en annan skola än den närmaste för sina barn. Utöver detta valde en del föräldrar aktivt den närmsta skolan. Den exakta andelen som gjorde ett aktivt skolval går inte att avläsa ur denna utredning.

Skolverkets (2003a) undersökning vände sig vidare till de föräldrar som de ansåg hade gjort ett aktivt skolval till sina barn och frågade vad anledningen till skolvalet var. Föräldrarna fick välja mellan följande svarsalternativ:

1. Till = Föräldrarna valde till en skola av någon specifik anledning
2. Från = Föräldrarna ville flytta sitt barn från den tidigare skolan av någon specifik anledning.
3. Från och Till = Kombination av de föregående alternativen.

De föräldrar som gjorde ett aktivt skolval fördelade sig enligt tabellen nedan:

Huvudman	Varav Till	Varav Från	Varav Till och Från
Fristående skolor	70 %	> 20 %	< 10 %
Kommunala skolor	80 %	< 20 %	< 5 %

Tabell 2. Olika anledningar till att föräldrarna valt en skola till sina barn.

Denna resultatsammanställning antyder att några fler i de fristående skolorna skulle ha valt denna skolform på grund av att de varit missnöjda med en tidigare skola än de som valt en kommunalskola. Men genom att Skolverket i sin undersökning förbehållslöst använde ”den närmsta skolan” som ett aktivt val, går det enligt min mening, inte att dra några slutsatser om föräldrarna hade varit mer eller mindre missnöjda med en tidigare skola om de valt en fristående eller en kommunal skola.

Ur Damgrens (2002) avhandling, som vill ge svar på varför föräldrar väljer en fristående skola till sina barn, kan man läsa att mycket få föräldrar funderar på hur valet av skola skulle påverka andra, än det egna barnet. Han hävdar genom att hänvisa till flera forskare som exempelvis Englund, Giddens och Lidman, att demokratisynen under det senaste decenniet förskjutits från ”public good”, bra för samhället, mot ”private good”, bra för individen. Han menar också att det oftast är flera orsaker som tillsammans bidrar till avgörandet.

En av orsakerna är om föräldern fått information eller inte. Även Damgren (2002) kom fram, att informationen från kommuners sida ofta är mycket bristfälligt; endast en av de tio intervjuade föräldrarna hade fått informationen direkt från kommunen. Det viktigaste för rekryteringsunderlaget var skolans goda rykte, som i många fall spreds genom vänner och bekanta.

Föräldramotiven kan från Damgrens (2000) undersökning grovt indelas till dem som vill flytta till en fristående skola och till dem som vill flytta från en kommunal skola. Föräldrarna rangordnade sina motiv att flytta till en fristående skola enligt följande sammanställning:

1. Skolan har en särskild profil
2. Skolan arbetar med att utveckla barnets personlighet
3. Skolan har bra lärare
4. Skolan har små klasser
5. Skolan har bra klimat

Ytterligare motiv var att skolan var liten, hade gott rykte, gav föräldrarna ett stort inflytande och att det inte förekom mobbning på skolan. När det gäller föräldramotiv till att flytta från en kommunal skola fick Damgren (2000) fram en rangordning, som kan sammanfattas enligt följande:

1. Klassen var för stor
2. Barnet fick inte önskat stöd
3. Undervisningen var dålig

Andra motiv var att skolan var otrivsamt, klassen var stökig och bråkig, barnet var mobbat, lärarna var oengagerade, föräldrarna saknade inflytande, kontakten med skolans ledning var dålig och att barnet fick fel kamrater.

En av slutsatserna i Damgrens (2002) forskning är att föräldrar söker sig till fristående skolor eftersom de vill ha en skola som betonar vikten av kunskaper. En annan orsak kan vara att de vill ha en "mjuk" skola, som bidrar till barnets personlighetsutveckling. Vissa få föräldrar väljer en fristående skola också på grund av att den är "finare" och ger önskade sociala kontakter till barnet. Damgrens forskning visade inga större skillnader mellan kommunala och fristående skolor när det gäller föräldrarnas ekonomiska situation och utbildningsnivå. Däremot hade föräldrars politiska och ideologiska uppfattningar stor betydelse för skolvalet, vilket i vissa fall bidrog till att de aktivt sökte till segregerande lösningar för sina barn.

Damgren (2000) lyckades också slå sönder en fördom att ju mer till vänster man är i den politiska skalan desto mer motståndare till fristående skolor är man; i en av hans undersökningsskolor sympatiserade de flesta föräldrarna med vänsterpartiet. Han kunde också konstatera att i två av de undersökta frisskolorna fanns det en högre andel elever som tidigare känt sig mobbade än i de övriga friskolorna.

Damgren (2002) vänder sig i sin forskning om orsakerna att välja en fristående skola uteslutande till föräldrarna. Han lyfter fram Skolverkets undersökning från 1993, som

också vände sig till föräldrarna men där även elevers åsikter framträder. Eleverna fick berätta allmänt om vad de uppskattade i skolan. När det gäller de kommunala skolorna visade denna undersökning att eleverna värdesatte om en skola kan ge dem kunskaper, trygghet, social kompetens och bra kamrater. Närheten till skolan och att ha bra lärare var viktigare än skolans profilering och miljö. I fristående skolor ansåg eleverna, enligt undersökningen, att en gemensam värdegrund och enhetligt normsystem är viktigt för att skapa en god sammanhållning på skolan. De ansåg vidare att skolan skall utveckla hela människan och bygga upp elevers självkänsla.

Damgren (2002) lyfter vidare upp Demoskops undersökning, år 1995, beställt av Friskolornas Riksförbund, som visar att 59 % av de elever som gick i en fristående skola hade börjat på skolan redan på förskolan eller på årskurs ett. Föräldrar till barn som hade börjat på årskurs 7 till 9 i en fristående skola, angav att det berodde på, att barnet ville det.

2.2.4 Kan alla elever fritt få välja en skola?

Tar friskolorna och de kommunala skolorna med profilklasser emot elever, som har speciella svårigheter i skolarbetet? Om inte, vilka valalternativ har dessa barn? Trots att siffrorna i olika undersökningarna och utredningarna varierar, kan man konstatera att det under de senaste åren har skett en betydande ökning av andelen elever till särskolan samt till specialskolan (Skolverket, 2001). Som kontrast till dessa öknings handlar den skolpolitiska debatten i dag om "en skola till alla" i betydelsen en inkluderad skola. Tideman (2000) beskriver i sin avhandling hur eleven skrivs in i särskolan men inkluderas i sin tidigare klass. Han tar även upp hur specialskolor läggs ner enligt 1999: års riksdagsbeslut, vilka kan sammanfattas enligt följande:

1. För att funktionshindrade elever ska kunna bo hos sina föräldrar, bör man erbjuda dem en anpassad utbildning i deras hemkommun.
2. Kommunerna skall ha det fulla ansvaret för syn- och talskadade elever. De skall i fortsättningen inte gå i specialskolor. Däremot skall specialskolorna behållas för döva, dövblinda och hörselskadade elever.
3. De flesta skolenheterna för synskadade med flerhandikapp vid Ekenskolan i Örebro och Hjällboskolan i Sigtuna ska successivt avvecklas.

Om den inkluderade skolan skall bli möjlig, krävs dels förändringar i skolans miljö så att den motsvarar alla elevers behov dels stora satsningar inom lärarutbildningen. I en artikel, i Pedagogiska magasinets temanummer, "Barn som behöver mer", lyfter Hugosson (2000) upp följande frågeställningar: "Finns det risker med en skola för alla?" och "Vad är det man egentligen menar med att inkludera?" Man kan vara lokalmässigt integrerad men inte med i den sociala gemenskapen. Hugosson lyfter vidare upp exemplet med "Fredrik". Han lider av syndromet Laurence Moon-Bidel Bordet – vilket innebär att han är gravt synskadad. För Fredrik blev den sociala gemenskapen obefintlig vid övergången till högstadiet. Även den lokalmässiga integrationen var skenbar eftersom han oftast fick arbeta själv med en skötare i ett litet arbetsrum utan klasskamrater. Så här berättar Hugosson:

För Fredriks del innebar den vanliga skolan ensamhet och utanförskap. Där såg man i första hand det han inte kunde. På specialskolan blev det annorlunda. (Hugosson, 2000, s 37)

Hugosson (2000) berättar vidare att under åren 1997-2000 hade Fredrik gått i Ekenskolan i Örebro – vilken enligt regeringsbeslutet skall avvecklas. Ekenskolan är en skola för synskadade med flerhandikapp. Hon menar att tanken med integration kan vara bra, i det hänseendet att eleven kan bo hemma nära sin skola. Men eftersom synskadade med flerhandikapp är en unik och fåtalig grupp, saknas oftast specialberedskap i kommunerna. Hon menar vidare att vi är långt ifrån de höga idealen att i ”en skola för alla” blir alla bemötta med hänsyn till sin förmåga. Barn som integreras känner sig ofta annorlunda, både av sig själva, som av sina ”normala” klasskamrater. De har svårt att hänga med kompisarna och känner sig utanför, med dålig självkänsla som följd. Hon menar också att det bör finnas alternativ för barn och föräldrar, att välja en specialskola om den vanliga skolan inte fungerar. (Hugosson, 2000)

Även Salamancadeklarationen, som antogs 1994 av 92 regeringar och 25 internationella organisationer, har som sitt viktigaste mål att inkludera barn med olika funktionshinder i samma skolor som barn utan handikapp. Man vill skapa en skola...

... som är till alla elever, som respekterar olikheter, som stödjer inläring och tillgodoser individuella behov. (Salamancadeklarationen, s 5)

När det gäller det ordinarie skolväsendet i Sverige består det dels av offentliga skolor med kommunen som huvudman dels av fristående skolor. Lever de fristående skolorna upp till Salamanca deklARATIONEN angående mottagande av funktionshindrade barn? De fristående skolorna kan hänvisa till skollagen, 9 kap 2§ (Läraryförbundet, 2001), och neka inträde för vissa barn.

Skolan står öppen för alla barn som enligt denna lag har rätt till utbildning inom motsvarande skolform i det offentliga skolväsendet, med undantag för sådana barn vilkas mottagande skulle medföra att betydande organisatoriska eller ekonomiska svårigheter uppstår för skolan. (Skollagen 9 kap 2 § i Läraryförbundet, 2001)

Hur är det med de kommunala skolorna med profilklasser – lever de upp till SalamancadeklARATIONEN? Blir barn med psykiska och eller fysiska handikapp inkluderade i idrottsklasser och i musikklasser? Flera skolor som har profilklasser, använder sig av intagningsintervjuer och/eller tester.

Trots att huvudbudskapet i SalamancadeklARATIONEN gäller inkludering, sägs dock följande:

Varje människa med funktionshinder har rätt att uttrycka sina önskemål ifråga om sin utbildning så mycket som det kan utrönas. Föräldrarna har en given rätt att bli rådfrågade om den utbildningsform som är bäst lämpad med hänsyn till deras barns behov, förhållanden och ambition. (SalamancadeklARATIONEN, s 13)

Föräldrarna är prioriterade partners beträffande deras barns behov av särskilt stöd i undervisningen och skall i möjligaste mån ges möjlighet att välja den typ av utbildning som de önskar för sitt barns räkning. (Salamancadeklarationen, s 32)

I citaten ovan lyfts föräldrars och barns rätt att välja skolform. Men om särskolor och specialskolor läggs ned enligt riksdagsbeslutet och friskolor och profilklasser inte per automatik kan väntas att ta emot barn med handikapp, vilka valalternativ har dessa barn kvar att välja mellan? När man läser vidare i Salamancadeklarationen får man intryck av att denna valfrihet är mer skolans valfrihet, än barns och föräldrarnas, att placera ut barn när de inte anses fungera i skolan.

Att sända barn till särskilda skolor – eller att sammanföra dem i specialklasser eller avdelningar inom en viss skola på varaktig basis – bör vara en undantagslösning att förordas endast i de sällsynta fall där det har klart påvisats att undervisningen i vanlig klass inte kan tillgodose ett barns undervisningsrelaterade eller sociala behov eller när så krävs med hänsyn till det barnets eller andra barns bästa. (Salamancadeklarationen s 17)

Citatens sista del "... andra barns bästa" används ofta i samband med när ett barn placeras i en resursskola. De är inte skolor som föräldrarna och barnen i första hand väljer själva. Det är skolans val som gäller – skolan väljer bort eleven.

Tideman, Rosenqvist, Ladsheim, Ranagården och Jacobsson (2004) efterlyser flera valmöjligheter för barn i särskilda behov. De är inte kategoriskt för eller emot inkludering och menar att om vi ska kunna ge utbildning till alla barn i speciella behov, krävs det resurser, kompetens och nya organisatoriska idéer. I boken "Den stora utmaningen" presenterar de ett organisationsförslag där man tar vara på de resurser som skolan får via den nya lärarutbildningen, där alla lärare erbjuds en specialpedagogisk fördjupning.

Vidare lyfter Tideman, Rosenqvist mfl (2004) upp frågan som initierats av Lärarutbildningskommitténs slutbetänkande, SOU 1999:63; "Hur skall elevens olikheter framstå som resurser i skolan?" Författarna konstaterar att:

- Ingen av de intervjuade eleverna ser sig/känner sig som resurs och ses inte heller som resurser i skolan av andra aktörer.
- Det finns ett betydande gap mellan retorik och verklighet vad gäller "en skola för alla".
- I processerna om normalitet och avvikande dominerar uppfattningen att det är eleven som är "problembärare". Sällan förekommer resonemang som förklarar barnens svårigheter med det som kan beskrivas som omgivningsfaktorer. (Tideman, Rosenqvist mfl, 2004, s. 228)

2.3 Sammanfattning

Ett utmärkande drag i den svenska skolhistorien har varit den starka differentieringen av skolväsendet anpassat till ekonomiskt och socialt separata grupper i samhället. Vid den allmänna grundskolans införande 1842 behölls och utvecklades det parallella

skolsystemet som var en urvalsskola och vände sig framförallt till de mer gynnade grupperna i samhället. Drygt hundra år senare slopades urvalssystemet och eleverna fick fritt välja vilken linje de ville gå. Det visade sig dock att många gjorde så kallade negativa val, det vill säga valde ifrån de mer teoretiska linjerna. Statsmakten ville motverka denna tendens genom att via Lgr 62 införa sammanhållna klasser på årskurserna 7 och 8 och tillåta linjeval först på årskurs 9. Man ville ge alla elever en gemensam grundläggande bildning. Dock tilläts en del personliga val i form av tillvalsämnen. Från början var tillvalsalternativen generösa, men begränsades genom införandet av Lgr 69. Även linjevalet på årskurs 9 slopades, eftersom det nu visade sig en ny snedfördelning i valen; upp till 70 % av eleverna valde samma linje, den gymnasieförberedande 9g-linjen. För att klara av undervisningen i de heterogena klasserna infördes nivågrupperingar, allmän- och särskildkurs, i matematik, engelska och spåkval.

Statsmaktens ambition, genom att minska och styra valalternativen via nya läroplaner, har varit att försöka jämna ut skillnader beroende på elevers kön, sociala och ekonomiska hemförhållanden och var skolan ligger geografiskt. Det enda område man gjorde framsteg var att skolorna i de olika kommunerna blev mer likvärdiga. När det gällde könsbundna val och val beroende på föräldrarnas sociala och ekonomiska status, blev skillnaderna till och med större; barn från akademikerhem, oavsett studieresultat, valde oftare de mer teoretiska alternativen än barn från hem med lägre utbildningsnivå.

Nästa utjämningsförsök var att via Lgr 80 flytta in de mest könsrollsprofilerade tillvalsämnen i den gemensamma obligatoriska delen av utbildningen och slopa nivågrupperingen i språkvalet. Efter att på 60-talet lyckats jämna ut skillnader mellan skolorna infördes via Lgr 80 arbetslag och möjlighet för skolorna att profilera sig. Trots skolornas profilering handlade diskussionen om valfrihet fortfarande om val inom den egna skolan. Endast i undantagsfall, exempelvis om en elev blev mobbad, frångick man den så kallade närhetsprincipen. På 80-talet myntades också begreppet ”en skola för alla” och statsmakten var inte beredd att tillåta alternativ för den offentliga skolan. En privatskola kunde få stadsbidrag om huvudmannen kunde visa att skolan hade en speciell pedagogik eller inriktning som saknades i den offentliga skolan. Detta krav slopades i slutet av 80-talet.

År 1991 blev skolorna kommunaliserade. Syftet var att effektivisera, demokratisera och professionalisera skolan genom att flytta ansvaret för verksamheten närmare till dem som direkt berördes. I samma anda infördes den senaste läroplanen, Lpo 94, som visar ett tydligt paradigmskifte från detaljstyrning till målstyrning av verksamheten. På 90-talet anammades också en förändrad syn på valfriheten på skolan; förutom val inom den egna skolan, kunde man välja mellan olika kommunala skolor eller att gå i en fristående skola. Dock begränsades friskolornas etablering i en kommun om detta skulle medföra allvarliga ekonomiska konsekvenser för den kommunala skolan.

Debatten om det fria skolvalet har på senare tid handlat om segregation; vissa skolor befaras att bli så kallade inflyttningskolor på bekostnad av så kallade utflyttningskolor, där ofta mindre resursstarka föräldrar har kvar sina barn. Förespråkarna hävdar vikten i själva rättigheten att välja skola och hävdar att hela skolsystemet vitaliseras av en viss konkurrens. Motståndarna hävdar i sin tur att en

sådan konkurrens aldrig kan bli rättvis eftersom exempelvis de fristående skolorna kan enligt skollagen neka att ta emot en elev om de skulle medföra stora ekonomiska eller organisatoriska svårigheter för skolan. Om fristående skolor och skolor med speciell profilering inte per automatik tar emot barn i speciella behov samtidigt som andra valalternativ som specialskolor läggs ner, kan man fråga sig om det fria skolvalet verkligen gäller alla barn. En del som motsätter sig det fria skolvalet ifrågasätter om utbildning kan ses som en vara och om man följdaktigen kan få tjäna pengar på det.

Enligt Skolverkets undersökning från 2003 medgav ca 49 % av föräldrarna att de inte gjort ett aktivt skolval. Om man bortser från dem som valt den närmsta skolan till sina barn, hade endast ca 17 % av föräldrarna valt aktivt skola till sina barn – av dessa hade större andelen sökt sig till en annan kommunal skola än till en fristående skola. Skolverkets utredare kunde också dra den slutsatsen att det finns en stor grupp föräldrar, som avstått att göra ett aktivt skolval på grund av bristande information.

Som skäl att välja en fristående skola till sitt barn anger föräldrarna exempelvis att skolan har en speciell profil, den utvecklar barnets personlighet, har bra lärare och små klasser. Andra orsaker kan vara att själva skolenheten är liten, skolan har ett gott rykte, föräldrarna har mer att säga till och att det förekommer mindre mobbning. De föräldrar som gör ett negativt val; de vill flytta ut barnet från den aktuella skolan, ger som skäl att klassen är för stor, barnet inte får det önskade stödet och att undervisningen är dålig. Som ytterligare motiv anges att skolan är otrivsamt, klassen stökig och att lärarna är oengagerade. Vidare kan barnet ha varit mobbat, kontakten mellan skolledningen dålig och föräldrainflytandet för litet.

Trots att eleverna torde vara skolans centralaste aktörer, finns det mycket lite forskning som vänder sig direkt till eleverna och frågar vad de anser som viktigt i skolan. Och trots att det finns forskning som visar att föräldrar till barn, som bytt skola under årskurserna 7-9, anger att barnen själva ville det, finns det väldigt få studier som vänder sig direkt till eleverna och frågar vilka tankar de har om det fria skolvalet.

2.4 Problemprecisering

Det övergripande syftet med denna undersökning är att öka kunskapen och förståelsen om vad eleverna på grundskolans senare del, anser som viktigt i skolan. Tanken är att om de elever som valt att byta skola berättar orsakerna till detta, kan man dra slutsatser om vad de längtar och saknar i skolan. Och tvärtom, om orsaken att byta skola var att de ville ifrån den tidigare skolan, kan tankarna bakom detta val ge förklaringar till vad eleverna inte upplever som positivt i skolan.

Jag vill också få fram om de elever som bytt skola blev nöjda med den nya skolan; om den nya skolan motsvarade deras förväntningar. Och till sist; hur skulle den ideala skolan vara om eleverna själva fick bestämma?

Konkret skall jag göra detta genom att söka svar till följande frågeställningar:

1. Hur kommer det sig att eleven hamnat på den skola, där han/hon just nu går?

2. På vilket sätt motsvarar eller motsvarar inte den aktuella skolan elevens förväntningar?
3. Om eleven fick välja en drömskola, hur skulle den vara?

3 Metod och genomförande

I detta kapitel redogör jag för undersökningsmetoden både vad det gäller urvalet och bortfallet av informanter som datainsamling och analysen av den samma samt lyfter upp olika aspekter kopplade till den valda metoden. Därefter redogörs hur undersökningen genomfördes. Jag gör ett resonemang angående studiets reliabilitet och validitet och redogör för de etiska hänseendena jag behövt överväga under arbetets gång.

3.1 Fånga tankar med öppna frågor och intervjuer

Med öppna, övergripande frågor, menas processfrågor av karaktären ”berätta”, ”hur”, ”varför” och ”beskriv” – exempelvis: ”Beskriv din klädsmak.” De är frågor som kräver ett utförligare svar än slutna frågor som exempelvis: ”Tycker du att de här jeansen är snygga?” Frågor av det senare slaget kan besvaras med ”ja” eller ”nej” och ger ingen information om hur barnet/ungdomen tänker – varför eller varför inte, hon tycker om jeansen. Kullberg (1996) menar att fördelen med öppna frågor är att de kan få fram information av ett slag som slutna frågor inte medger; de kan bekräfta hypoteser men lika gärna omkullkasta dem och bringa fram ny, överraskande kunskap, ovanligare åsikter och annorlunda synpunkter än man kunnat tänka ut i förväg. Kvale (1997) benämner öppna frågor för inledande frågor:

Sådana inledande frågor kan ge spontana och rika beskrivningar där intervjupersonen återger vad han upplever som de viktigaste dimensionerna hos de undersökta fenomenen (Kvale, 1997, s 125)

Doverborg och Pramling (1991) menar att när man vill att en elev ska svara på en öppen eller en inledande fråga ska man inte lägga till de vanliga artighetsorden; ”kan/vill du berätta”. De menar att detta är ett onödigt risktagande som kan locka fram ett ”nej” från eleven.

Det gäller också att vara observant på hur man formulerar sina frågor – det hör inte till ovanligheterna att eleven missförstår en fråga. Detta kan ha sin grund i att vi vuxna och ungdomarna inte delar samma referensramar – våra förgivettaganden kan se helt olika ut. Doverborg och Pramling (1991) ger ett illustrativt exempel om detta hämtat från en lågstadielklass någonstans i Sverige:

Skriv efterföljande tal med bokstäver: 825, 3201, 10 236 osv. Egil skriver: åtta hundra tjugosex, tre tusen två hundra två, tio tusen två hundra trettiosju osv. När Egil får tillbaka provet är det röda bockar vid varje tal. Har den som konstruerat provet tänkt fel? Har Egil tänkt fel? Eller är det kanske läraren som sätter bockar som tänker fel? (Doverborg och Pramling, 1991, s 78)

Uppgiften går faktiskt att missförstå, om man som Egil, fastnar på orden ”efterföljande tal”.

Doverborg och Pramling (1991) varnar för suggestibilitet, följsamhet, som lätt uppstår mellan vuxna som ställer frågor och barn som svarar. Suggestibiliteten innebär att barn lyssnar av de vuxna för att lista ut vad de vuxna vill ha reda på. Denna

följsamhet tenderar att bli större ju längre tid barnen har vistats i en traditionell skola där frågorna anses ha rätta svar.

När man samtalar med barn och ungdomar, kan man gärna upprepa det sagda och ge små bekräftelser som underlättar för den unga människan att gå vidare i sitt berättande. Normell (2002) varnar dock för överdrivet användandet av ”ja, jag förstår” om man inte är någorlunda säker på att man verkligen har förstått – annars kan det uppfattas av berättaren, att man halvlyssnar eller bara är måttligt intresserad.

Salomon (2001) ger många goda råd för professionella samtal. Hennes lilla handbok är full av aforismliknande samtalsvisdomar som:

Försök att förstå känslan bakom orden, och svara om möjligt hellre på känslan än på påståendet eller frågan. (Salomon 2001, s 33)

Mitt eget sätt att lyssna och kommentera är avgörande för hur mycket jag får veta. Min egen trovärdighet och pålitlighet sätter i själva verket gränser för andars förtroenden. (Salomon, 2001, s 73)

3.2 Metodiska överväganden

För att komma fram till syftet med detta arbete; få större förståelse över vad eleverna anser är viktigt i skolan, görs kvalitativa studier bland de elever som förmodats ha gjort ett aktivt skolval. Enligt Starrin och Svensson (1994) gör kvalitativa studier inte anspråk på att resultatet skall vara generaliserbart utan vill visa bredden bland de olika utsagorna. Enligt dem handlar kvalitativa studiers forskningsintresse ...

... inte om att skatta hur stor andel av populationen som har en viss uppfattning av en företeelse eller av ett objekt. Snarare handlar det om att identifiera kvalitativt olika uppfattningar som kan täcka större delen av variationen i uppfattningar i populationen. (Starrin och Svensson, 1994)

För att fånga in elevers tankar om det fria skolvalet och ringa in det specifika som hör till frågeställningarna, har jag använt mig av så kallade öppna frågeställningar. Ett sätt att få ett representativt underlag kunde ha varit att konstruera en enkät och skicka ett visst antal av dessa till skolor som kan antas höra till de skolor som eleverna väljer; olika typer av friskolor, kommunala skolor med speciella profileringar eller profilklasser. Enkätundersökningar, speciellt med öppna frågeställningar, tenderar dock att ha ett omfattande bortfall. Med min långa erfarenhet av att arbeta med barn i tonåren visste jag också att seriositeten och kvalitén i elevsvaren skulle bli mycket ojämn, varför jag utslöt den traditionella postenkäten. Istället koncentrerade jag min undersökning enbart till fyra skolor så att jag hade möjlighet att närvara när eleverna skulle besvara enkäten.

Efter att genomfört och analyserat enkäterna beslöt jag att återvända till undersökningsskolorna och genomföra kompletterande djupintervjuer med två till tre elever från varje skola angående samma och/eller nya frågeställningar.

Jag har använt mig av Kvaales (1997) sätt att koda och kategorisera de olika utsagorna och använt mig av en medtolkare. Ur de öppna frågeställningarna i enkäterna och ur intervjuerna har jag identifierat olika utsagor och bildat kategorier, därefter har

medtolkaren utgått från mina kategorier och kontrollerat om dessa stämmer med de utsagor som jag placerat inne i kategorierna.

Vid redovisning av resultatet har jag använt mig av Kvaales (1997) meningskoncentrering samt exemplifierat med citat från enkäterna och elevintervjuerna.

3.3 Urval

Mina undersökningsspersoner bestod av elever på grundskolans senare del i Kristianstads kommun. Eleverna var 15-16 år gamla. Jag vände mig till fyra olika skolor där jag förmodade kunna hitta elever som gjort ett aktivt skolval; två fristående skolor med olika inriktningar samt två kommunala skolor med profilklasser.

Huvudman	Inriktning	Antal elever
En fristående skola	Allmän	13
En fristående skola	Montessoripedagogik	15
En kommunal skola	Allmän med profilklass i musik	27
En kommunalskola	Allmän med profilklass i idrott	24
	Totalt	79

Tabell 3. Antalet elever i de olika undersökningsskolorna

Efter genomläsning av enkätsvaren genomförde jag kompletterande djupintervjuer med elever enligt tabellen nedan.

Huvudman	Inriktning	Antal elever
En fristående skola	Allmän	2
En fristående skola	Montessoripedagogik	3
En kommunal skola	Allmän med profilklass i musik	2
En kommunalskola	Allmän med profilklass i idrott	2
	Totalt	9

Tabell 4. Antal elevintervjuer vid de olika undersökningsskolorna

Thurén (2001) tar i sin bok om Källkritik upp, att man alltid skall vara vaksam om informationen man får fram är tendensiöst – blivit påverkat av yttre omständigheter. I denna studie föreligger en sådan risk på grund av att elevurvalet koncentrerats till speciella skolor.

3.4 Bortfall

Det är glädjande att denna undersökning saknar bortfall genom att ingen av eleverna lämnade in ett blankt svarsblad eller något som skulle ha kunnat betraktas som nonsenssvar. Varje elev i de respektive klasserna, som befann sig i skolan vid den aktuella tiden, deltog i undersökningen.

Att 97 % av eleverna motiverade sina svar, får ses som mycket bra. Bland dessa svar kan man finna många uppslag som jag som forskare säkerligen skulle ha missat om jag hade använt mig av slutna frågeställningar – svar som exempelvis:

Jag trivdes inte i den förra skolan. Jag var trött på gruppträck och att man var tvungen att ha smink och häftiga kläder för att få respekt. (I-FA-1)

3.5 Genomförande

Här beskrivs de olika stegen i min undersökning. Först genomfördes enkäter med öppna frågeställningar, där det fria skolvalet mestadels handlade om val mellan olika skolor. Därefter genomfördes kompletterande elevintervjuer, där det fria skolvalet handlade både om val mellan olika skolor som om de valmöjligheter som fanns inom den egna skolan.

3.5.1 Enkäter med öppna frågor

Eleverna besvarade, skriftligt och enskilt, tre öppna frågeställningar:

- I. Hur kommer det sig att du går just på denna skola?
- II. På vilket sätt motsvarar eller motsvarar inte den här skolan dina förväntningar?
- III. Om du fick välja en drömskola, hur skulle den vara?

Med dessa frågor ville jag utröna vad som låg bakom elevernas skolval. Jag var också intresserad av om den valda skolan blev så som eleverna hade tänkt sig. Med dessa frågor och med hjälp av den tredje frågan hoppades jag kunna få en bild över, vad eleverna tyckte var viktigt i skolan.

3.5.2 Intervjuer med elever

Från varje klass bad jag två eller tre elever medverka i djupintervjuer. Intervjuerna var till för att få ytterligare information över elevers tankar om det fria skolvalet. Före intervjuerna hade jag läst och analyserat enkätsvaren. På så sätt kunde jag precisera och fråga speciellt på det som inte hade blivit klarlagt innan genom de öppna frågorna.

Efter en genomläsning av elevsvaren, märkte jag att min förmodan angående undersökningsskolorna hade i viss mån varit felaktig. Jag hade förutsatt att alla mina undersökningsskolor var så kallade valskolor, det vill säga att eleverna hade valt dessa skolor i någon typ av valsituation mellan andra skolor. När det visade sig, att så inte var fallet, ville jag ta reda på om eleverna hade fått information om olika skolalternativ i Kristianstad. Jag ville också belysa deras tankar om valfriheten på den egna skolan, både i hänseende på arbetets innehåll som på arbetssätt. Det visade sig också att en del av eleverna hade valt en annan skola på grund av sina lärare. Därför bestämde jag mig för att gå djupare in i denna problematik. Jag valde att studera detta genom att vända på perspektivet och låta eleverna berätta, hur en bra lärare skulle vara. Jag ställde följande frågor vid elevintervjuerna:

1. På vilket sätt har du fått information om de olika skolalternativen i Kristianstad? Vilken betydelse har rätten att välja skola för dig?

2. Om det finns valfrihet inom din egen skola, vad består den av? Vilken betydelse har i så fall den här typen av valfrihet för dig och i vilken utsträckning tycker du att den bör förekomma?
3. Ge exempel på kunskaper som du tycker är viktiga att lära sig i skolan? På vilket sätt har du lättast att lära dig detta/dessa? I vilken utsträckning har du fått arbeta på detta sättet?
4. Beskriv en bra lärare?

3.6 Validitet och reliabilitet

Begreppen validitet och reliabilitet definieras av Gunnarson (2002) enligt följande:

Validitet avser att jag mäter det som är relevant i sammanhanget medan reliabilitet avser att jag mäter på ett tillförlitligt sätt (Gunnarson, 2002, <http://infovoice.se/fou/bok/10000035.htm>, 2006-02-23)

Med validitet menas metodens giltighet eller trovärdighet. Mäter den valda metoden det den är avsedd att mäta? Kan jag med hjälp av mina enkäter och intervjuer få fram en godtagbar lösning till min problemformulering? Skulle en annan metod kunnat inbringa ett annorlunda resultat i hänseende av omfång eller innebörd?

Denna undersökning skall belysa elevers tankar om skolan genom frågeställningar om det fria skolvalet och om valfriheten inom den egna skolan. Frågorna; "Hur kommer det sig att du går på denna skola?" och "På vilket sätt motsvarar eller motsvarar inte den här skolan dina förväntningar?" gav mig information om, vad eleverna sökte, när de valde en skola och om de hittade detta i den nya skolan. Genom frågan; "Om du fick välja en drömskola, hur skulle den vara?" förklarade eleverna vad de prioriterade mest i skolan.

För att förbättra pålitligheten i resultatet fortsatte jag undersökningen med några kompletterande intervjufrågor angående elevers tankar om det fria skolvalet; "På vilket sätt har du fått information om de olika skolalternativen i Kristianstad?", "Vilken betydelse har rätten att välja skola för dig?", "Om det finns valfrihet inom din egen skola, vad består den av?" och "Vilken betydelse har i så fall den här typen av valfrihet för dig och i vilken utsträckning tycker du att den bör förekomma?" För att ta reda på om valfriheten i elevens skola bestod av rätten att välja ett lämpligt arbetssätt, ställde jag följande serie av frågor; "Ge exempel på kunskaper som du tycker är viktiga att lära sig i skolan?", "På vilket sätt har du lättast att lära dig detta/dessa?" och "I vilken utsträckning har du fått arbeta på detta sätt?"

Det framkom under undersökningens gång att lärarna hade en stor betydelse för eleverna. Några av eleverna valde skola på grund av att de inte hade trivts med sina lärare i den tidigare skolan. Av den anledningen var följande öppna intervjufråga relevant för undersökningen; "Beskriv en bra lärare."

Med reliabilitet menas allmänt noggrannhet och tillförlitlighet. Står den valda metoden emot slumpens inflytande? Jag hade gjort ett antagande att mina informanter

gick i så kallade valskolor. Hade jag fått ett annat resultat vid en annan typ av urval av informanter?

Kvale (1997) poängterar, att reliabilitet och validitet inte tillhör något särskilt stadium i undersökningen utan bör uppmärksammas under hela processen och påbörjas redan före starten av undersökningen. Kontakten med de aktuella grundskolorna där undersökningen genomfördes, togs genom att jag åkte till skolan och frågade mig fram tills jag fick tag i läraren som hade ansvaret, mentorskap/klassföreståndarskap i årskurs 9. För att undvika en eventuell påverkande förberedelse av eleverna, berättade jag inte vilka frågor jag skulle ställa. Informationen jag lämnade var, att jag kommer att ställa frågor om elevernas tankar om skolan.

För att minska suggestibiliteten utformades de öppna enkätfrågorna och intervjufrågorna på så sätt att de inte skulle vara ledande. (Doverborg & Pramling, 1991 och Kvale, 1997).

Metoden, som jag använde mig av, är mycket avhängig av forskaren som person; forskarens förmåga att skapa positiva, hänsyns- och tillitsfulla relationer till sina informanter. Weinehall (1997) nämner i sin avhandling en speciell talang och erfarenhet hos forskaren, som ett viktigt kriterium, för tillförlitligheten i en kvalitativ forskning. Jag besitter en lång pedagogisk erfarenhet av att arbeta med barn i denna åldersgrupp. När det gäller talang, så har jag lätt att skapa positiva relationer till barn och ungdomar. Jag är förtrogen med ”tonårsspråket” och är mottaglig för de nyanser som finns i metakommunikationen – vilket är en del av den tysta kunskapen som de flesta erfarna pedagoger erhåller. Även Kvale (1997) lyfter fram forskarens betydelse, som person, för undersökningens validitet. Forskaren skall ifrågasätta, se kritiskt på sin egen undersökning, kontrollera att tolkningarna inte är sneddrivna och om det finns alternativa tolkningar. För att kontrollera mina tolkningar använde jag mig genomgående av en medtolkare.

Starrin och Svenson (1996) talar om, att äktheten i presentationen handlar om möjlighet till rekonstruktion – undersökningen skall kunna upprepas, varför en noggrann beskrivning av metoderna, och tankarna bakom dessa, är nödvändiga. Ytterligare en aspekt på äktheten är att föra läsaren så nära undersökningssituationen, som det är rimligt. Jag gör detta framförallt genom ett rikligt antal autentiska elevcitat både från enkäterna som från intervjuerna. Dessa är inte avgörande för den vetenskapliga trovärdigheten, men skall förhoppningsvis fungera som ”kött och blod” och öka presentationens autenticitet för läsaren.

Starrin och Svensson (1994) nämner undersökningens heuristiska värde som ett mått för validiteten. Med andra ord – ger den använda metoden ett kunskapstillskott? Gör den något ”obegripligt gripligt”? Resultatdelen visar att detta studium har tillbringat ett kunskapstillskott angående vad eleverna anser som viktigt i skolan med utgångspunkt om deras tankar om det fria skolvalet.

3.7 Etiska överväganden

Etik kommer från det grekiska ordet, ethos, som betyder andlig styrka, motståndskraft eller sedelära; en uppsättning regler över hur vi bör bete oss i sociala sammanhang.

Etik används ibland synonymt med ordet moral. Detta ord kommer från det latinska ordet, *mores*, som betyder sed, sedvänja, bruk. (Compac 99)

Orlenius (2003) definierar moral som människans praktiska handlande; hur vi beter oss och etik som en systematisk reflektion över våra värderingar och motiv för vårt handlande; våra övertygelser. Orlenius uttrycker sig enligt följande:

Strävan bör inte bara vara att etiken ska utgöra moralens teori utan att etiken också ska utgöra moralens praxis. (Orlenius, 2003, s 98)

Denna undersökning om elevers tankar om skolan gjordes under vårterminen, då det är brukligt att niorna åker iväg till en klassresa. Så var det också i mina undersökningsskolor. I en av skolorna fick jag en anonym berättelse från en elev hur han blev trakasserad och utfrysad av sina klasskamrater och var orolig inför klassresan. Vad skulle jag göra? Forskningsetiken föreskrev mig att hålla informationen konfidentiell men yrkesetiken påbjöd att gå vidare:

Läraren skall uppmärksamma och i samråd med övrig skolpersonal vidta nödvändiga åtgärder för att förebygga och motverka alla former av kränkande behandling. (Lpo 94 i Lärarförbundet, 2001, s 14)

Här hamnade jag i ett dilemma – skall forskningsetiken eller yrkesetiken få utgöra moralens praxis? I mitt fall föll valet på det senare alternativet; moralen och en sömnlös natt förde mig till att ta upp elevens situation med klassföreståndaren före eleverna skulle åka iväg på sin klassresa.

Ytterligare ett etiskt dilemma uppstod i hur jag skulle tackla den negativa informationen eleverna delgav mig om sina lärare. Jag hade ju ambitionen att belysa elevers tankar om skolan, men ville inte peka ut negativt någon enskild lärare eller en lärarkår på en enskild skola. Jag löste problemet genom att sammanställa all kritik mot lärare under ett och samma avsnitt, där det inte framgick vilken av undersökningsskolorna som åsyftades. Alternativet att inte alls belysa denna typ av problematik fanns aldrig. Även här kan jag stödja mig på yrkesetiska regler för lärare:

Lärare visar god kollegialitet men inte på ett sådant sätt att det kan leda till en handling eller underlåtenhet som kan skada eleverna. Lärare ingriper om en kollega uppträder kränkande mot en elev eller motverkar en elevs rättigheter. (Yrkesetiska principer i Lärarförbundet, 2001, s 130)

Ytterligare ett övervägande gällde om jag skulle ange att undersökningen genomförts i Kristianstads kommun eller inte? Eftersom kommunen är relativt liten är det inte svårt att räkna ut, vilka skolor som ingick i undersökningen. Jag har övervägt att inte nämna Kristianstad kommun vid namn, men känner att min undersökning skulle förlora på det. Jag har fört fram elevers tankar om skolan och jag är övertygad om att de aktuella skolorna vågar och vill ta emot dessa. Mycket av det som eleverna säger ger positiv förstärkning till skolorna och den kritik som förekommer torde vara en angelägen stimulans i den lokala skolutvecklingen trots att de aktuella eleverna redan gått ut nian och lämnat skolan.

När det gäller synpunkterna som förs fram av mig gällande Kristianstads kommun vill jag gärna låta dessa stå öppna i en förhoppning att få igång en konstruktiv diskussion.

4 Resultat

I detta kapitel redovisas och analyseras undersökningens resultat. Jag följer samma ordning som själva undersökningen gick till genom att börja med de tre enkätfrågorna. Därefter redovisas resultatet från elevintervjuerna. Resultatet sammanfattas i slutet av kapitlet.

Koderna efter elevcitaten refererar till en extern bilaga med svar till enkätfrågorna I-III. Varje fråga har behandlats separat, vilket innebär att elevnumreringen hänger inte ihop med en viss elev.

Kod	Beskrivning
I-III-FA-nr	Svar till enkätfrågorna I-III, Fristående skola med Allmän inriktning
I-III-Mon-nr	Svar till enkätfrågorna I-III, Fristående skola med Montessoripedagogik
I-III-Mus-nr	Svar till enkätfrågorna I-III, Kommunala skolan med profilklass i musik
I-III-Id-nr	Svar till enkätfrågorna I-III, Kommunala skolan med profilklass i idrott

Tabell 5. Kodbeskrivning när det gäller elevsvar till enkätfrågorna I-III.

4.1 Tankar bakom skolvalet

I detta avsnitt analyserar jag elevernas svar till den första enkätfrågan: Hur kommer det sig att du går just på denna skola? Jag börjar avsnittet genom att se kritiskt på min egen forskning gällande urvalet av undersökningsskolor. Därefter redovisas elevsvaren skola för skola.

4.1.1 Valskolor

Utgångspunkten när jag valde mina fyra undersökningsskolor var ett antagande att dessa skolor skulle vara så kallade valskolor, det vill säga att eleverna som gick vid dessa skolor hade aktivt valt dem på grund av någon speciell anledning som inte enbart var närheten till skolan. Mina undersökningsskolor bestod av en fristående skola med allmän inriktning, en fristående skola med Montessoripedagogik, en kommunal skola med en profilklass i musik och en kommunal skola med en profilklass i idrott. För att ta reda på om alla undersökningsskolorna var så kallade valskolor, kodades och kategoriserades enkätsvaren enligt följande:

Kod	Beskrivning av kategorierna
T	Eleven ger en eller flera anledningar till varför han/hon valt att flytta Till undersökningsskolan
F	Eleven ger en eller flera anledningar till varför hon/han valt att flytta Från en annan skola
T/F	En kombination av både Till och Från
N	Skolan, eleven går på, ligger Närmast elevens hem
N/T	Eleven ger en eller flera anledningar till varför han/hon valt att flytta Till undersökningsskolan, som ligger Närmast elevens hem

I den här delen av undersökningen har jag framförallt velat hitta specifika anledningar till varför eleverna väljer en viss skola. De skäl som eleverna har för att aktivt välja den närmsta skolan, går inte att avläsa med hjälp av denna undersökning. Den stora majoriteten av eleverna som går i den närmsta skolan, anser sig inte heller ha gjort ett skolval, men i praktiken har de ju valt den närmsta skolan. Distinktionen mellan, att inte välja skola och att aktivt välja den närmsta skolan, går inte att göra med hjälp av denna undersökning. När det gäller aktivt skolval gör jag följande definition:

Jag avser i min undersökning med aktivt skolval, endast de val, som inte består av att skolan ligger närmast elevens hem.

Kategorierna med koderna T, F och T/F betyder alla aktiva skolval. Kategorierna N och N/T karakteriseras av alternativ, där eleven har valt skolan eftersom skolan ligger närmast elevens hem. Tabellen nedan visar fördelningen av elevsvar till olika kategorier:

	T	F	T/F	N	N/T
En fristående skola med en allmän inriktning	31 %	15 %	54 %		
En fristående skola med Montessoripedagogik	93 %	7 %			
En kommunal skola med en profilklass i musik	70 %		11 %		19 %
En kommunal skola med en profilklass i idrott		13 %	4 %	62 %	21 %

Tabell 6. Fördelningen av motiv att välja skola

Siffrorna visar, att eleverna i de båda fristående skolorna gjorde 100 % aktivt skolval. I de kommunala skolorna var andelen elever som gjorde ett aktivt skolval 81 % respektive 17 %. Siffrorna visar med tydlighet att endast tre av de undersökta skolorna är så kallade valskolor – skolor som väljs av andra anledningar än på grund av att skolan ligger nära elevens hem.

4.1.2 Fristående skola med allmän inriktning

70 % av eleverna i den fristående skolan, med en allmän inriktning, valde skolan delvis på grund av att de ville komma ifrån den tidigare skolan – de gjorde ett så kallat negativt val. Anledningen var exempelvis att den tidigare skolan var för stor, hade dålig mat eller var för stressig. Några elever vantrivdes med sina lärare, som bland annat beskrevs som ”taskiga”. En del var trötta på gruppsyck; att man inte fick vara sig själv. Några tyckte att undervisningen var monoton och att man fick för dåliga betyg. Några tyckte också att det förekom trakasserier i den tidigare skolan.

Av de elever, som gjorde ett negativt val, gjorde 54 % även ett positivt val – de angav en anledning till varför de hade valt just denna skola. Anledningen var bland annat att de skulle få ha mer bild och slöjd, de skulle följa med en kompis som också ville byta skola, man skulle få vara sig själv och få en ny chans. Som en positiv faktor angav de också att i den lilla skolan skulle alla känna alla. Någon tyckte också att det var roligt att vara ”annorlunda” än alla andra genom att välja en annan skola.

Ca 30 % av eleverna kritiserade inte den tidigare skolan utan gjorde enbart ett positivt val. Dessa gav som anledning till skolvalet bland annat att de ville gå i en liten skola, lärarna skulle ha mer tid, de skulle vara mindre klasser, bättre lärare och trevligare elever. De förväntade sig också att de skulle få vara mycket ute, ha mycket idrott och andra varierande aktiviteter. Här nedan finns två exempel av elevsvar till hur det kommer sig att de valt att gå i den aktuella skolan, där de just nu går:

Den skola jag gick innan var stor. Man kände inte alla och många av eleverna gjorde en egen bedömning över hur man var trots att de oftast inte kände personen. Man kände sig pressad över att behöva vara en viss person bara för att de runt omkring skulle gilla en... (I-FA-5)

Jag ville gå på en mindre skola. Sen så insåg jag att lärarna skulle få mer tid. Efter jag börjat på denna skola så har mina betyg blivit bättre jag säger inte att den andra skolan var dålig men den här är bra. Sen så är vi ute mer och eftersom jag avgudar sport så var det ett självklart val...(I-FA-13)

4.1.3 Fristående skola med Montessoripedagogik

I den fristående skolan med Montessoripedagogik angav en elev mobbningen som en anledning att välja skola – lärarna ignorerade problemen vilket tvingade fram ett skolbyte. Resten av eleverna, 93 %, uppgav som anledning till skolvalet, att föräldrarna hade valt skolan för dem redan när de gick i förskolan eller på lågstadiet.

Olika anledningar för föräldrarnas ställningstagande var bland annat att skolan hade annorlunda arbetssätt det vill säga använde sig av Montessoripedagogiken. Några nämnde som orsak att deras syskon hade gått i samma skola och en elev berättade att anledningen att hon började på skolan var att hennes mamma var en montessorilärare. Här nedan finns två exempel på elevsvar.

Jag började här för att från 1:a klass till 4:e klass blev jag från mindre mobbad till grovt mobbad. Både genom utfrysning och misshandel. Jag var tvungen att byta skola eftersom lärarna bara ignorerade problemen. Sen jag kom hit har det blivit lite bättre, jag är inte mobbad – men lite utfrysning. (I-Mon-10)

Jag har gått på denna skolan i hela mitt liv och jag tycker att gemenskapen är bra, duktiga lärare och att det är Montessori. Vi är inte heller för många i klassen.(I-Mon-13)

4.1.4 Kommunal skola med en profilklass i musik

I den kommunala skolan med en profilklass i musik angav 70 % av eleverna att de valt skolan eftersom de var intresserade av sång och musik. Ca 11 % av eleverna hade också valt skolan för musikens skull, men hade även en bakomliggande orsak – de ville flytta från den tidigare skolan, det vill säga de gjorde ett negativt val. Anledningen var antingen mobbning eller att de inte kom överens med sina lärare. Resterande elever, ca 19 % , angav att de gick på skolan för att skolan låg nära deras hem och att de därefter valt musikklassen för att de gillade musik. Två av eleverna i klassen gav följande svar.

I låg- och mellanstadiet gick jag på A skolan. Under den tiden var jag mobbad. Mamma och pappa ville sedan länge att jag skulle byta skola men jag vägrade, ville inte lämna mina ”kompisar”. Till slut gick det så långt att jag nästan var hemma varje dag och då sade mamma att det fick vara nog...//... Självt hade jag alltid tyckt om att sjunga och eftersom jag inte orkade säga emot bar det snart iväg till inträdesprovet. Jag kom in och allt blev mycket bättre.(I-Mus-3)

Ända sedan jag var liten har jag älskat att sjunga. Så när jag fick höra att det fanns musikklasser, sökte jag hit och kom in. (I-Mus-24)

4.1.5 Kommunal skola med profilklass i idrott

För den kommunala skolan med en profilklass i idrott, blev resultatet mycket överraskande – så många som 83 % av eleverna i profilklassen gick på skolan för att den låg nära elevens hem. En fjärdedel av dessa elever uppgav att de sedan valt idrottsklassen för att de gillade idrott. Resten, 17 %, av eleverna hade gjort ett negativt val – de gick på skolan för att de inte trivdes i den skolan där de gått tidigare. Anledningen till otrivseln i den tidigare skolan var enligt dessa elever att det var så många invandrare på skolan. En av dessa elever angav också att förutom att det var för många invandrare i den tidigare skolan ville han dessutom gå i en idrottsklass. Nedan finns två exempel på elevsvar.

Redan när jag började i ettan så var det bestämt att jag skulle gå i denna skolan för det gjorde alla i mitt område och min storebror hade gått på denna skolan och han tyckte att den var bra så jag hade aldrig någon tanke på att gå på högstadiet någon annanstans. Och anledningen till att jag valde denna klassen som är en idrottsklass är att jag är så pass mycket intresserad av idrott. (I-Id-11)

När jag gick i trean var vi fyra svenska flickor i klassen. Resten var invandrare. Eftersom de behövde speciell undervisning fick vi inte så mycket gjort. När vi sedan skulle börja i fjärde klass bytte vi ifrån A skolan till B. Här gick vi i två år och fick nya kompisar. När det sedan var dags att börja på högstadiet skulle vi egentligen gå på C skolan eftersom vi bor närmast den men vi valde att flytta med våra nya kompisar till den

här skolan. Vi tyckte även att den verkade vara en tryggare skola. (I-Id-21)

4.2 Skolan och elevernas förväntningar

I detta avsnitt redovisas elevers svar till den öppna frågeställningen: På vilket sätt motsvarar eller motsvarar inte den här skolan dina förväntningar? Som visats ovan var den kommunala skolan med profilklass i idrott inte en valskola. Detta kom även fram i att de svarade att de inte hade haft några förväntningar när de började i skolan. För dem var det självklart att gå i den närmsta skolan. Av den anledningen finns endast de tre övriga skolorna med i denna del av resultatredovisning. Jag går först genom om elevåsikterna skiljer sig mellan de olika skolorna i hänseende om eleverna var nöjda eller inte, därefter går jag genom elevsvaren skola för skola samt sammanfattar kritiken mot lärarna i ett gemensamt kapitel för alla skolorna.

4.2.1 Var eleverna lika nöjda vid de olika skolorna?

En närmare studie av de tre återstående skolorna visade att den fristående skolan med Montessoripedagogik visserligen var en valskola, men att valet inte hade gjorts av eleverna, utan till 93 %, av elevernas föräldrar. Jag har övervägt att utesluta denna skola från undersökningen eftersom den skall belysa elevers och inte föräldrars tankar om det fria skolvalet, men har beslutat att behålla denna skola kvar i undersökningen. Trots att föräldrarna nämns bara av några få elever i de övriga två valskolorna, finns föräldrarna eller målsmännen ändå alltid bakom godkännandet av att en elev går vid en viss skola. Det är dock tydligt att vid den fristående skolan med allmän inriktning och vid den kommunala skolan med en profilklass i musik hade eleverna mycket större inflytande i beslutet att börja i skolan än i den fristående skolan med Montessoripedagogik.

Jag finner det nu intressant att se över om det finns stora skillnader mellan de undersökta skolorna – huruvida eleverna anser att skolan motsvarar eller motsvarar inte deras förväntningar. Efter genomläsning och kodning av svaren till fråga II, gör jag följande kategorisering:

Kod	Beskrivning av kategorierna
+	Skolan motsvarar elevens förväntningar
+/-	Skolan motsvarar delvis och delvis ej, elevens förväntningar
-	Skolan motsvarar inte elevens förväntningar.
0	Eleven hade inga förväntningar

Tabell 7. Svarkategorier för fråga II

Åsikterna angående om eleverna var nöjda eller inte med den valda skolan fördelade sig jämt mellan de olika skolorna. Drygt 78 % av alla eleverna i de undersökta valskolorna ansåg att den valda skolan motsvarade helt eller delvis deras förväntningar, ca 13 % tyckte att skolan var sämre än de hade förväntat sig och ca 9 %

hade inte haft några förväntningar inför skolan. I den sista gruppen, där eleverna inte hade haft några förväntningar på skolan, angav alla att det var föräldrarna som hade valt skolan åt dem.

4.2.2 Elevåsikter i den fristående skolan med allmän inriktning

I den fristående skolan med allmän inriktning var en del av eleverna nöjda med att klassen de gick i var bra, hade bra sammanhållning och att alla vågade vara sig själva. Eleverna tyckte i allmänhet att de hade bra kontakt med lärarna och med varandra eftersom alla kände alla i den lilla skolan. De upplevde att det var skönt på lektionerna med de små klasserna – de hade goda arbetsförutsättningar, de tyckte lärarna lyssnade mer på eleverna och hade mer tid för varje elev. Några av eleverna berömde maten i skolan. Andra tog upp att skolan hade haft problem i början som en nystartad friskola, som enligt dem granskades hårdare än andra skolor. En del lärare och elever hade slutat, men nu tyckte man att skolan hade blivit bättre och bättre. Så här skrev en av eleverna:

Jag hade stora förväntningar när jag började här på den här skolan. Jag trodde att de som skulle börja på denna skolan inte var ”tuffa och stödiga”. Att de personer som mer var tysta skulle gå här. På så sätt kanske alla skulle ha mer roligt. Nu trivs jag jätte bra här, denna skolan passar mig ganska bra, man får vara den som man är. Man har bättre kontakt med lärarna på en liten skola, man har bättre kontakt med varandra, man känner varandra bättre. (II-FA-9)

Några tyckte att det kunde vara kallt i klassrummen. Det förekom mobbning på skolan, en del upplevde betygspress och en del tyckte att de fick kämpa hårt för att få saker som exempelvis datorer. Alla tyckte inte heller att det enbart var positivt med små klasser och en liten skola – det kunde bli tråkigt ibland och man kunde känna sig isolerad. Några tyckte att det var för lite idrott på skolan, att maten hade varit godare i början, att de ibland blev utestängda på rasterna och att de inte hade så mycket att göra under rasterna. Så här uttryckte sig en av eleverna i klassen:

Vi har inget att göra på rasterna just för att den här skolans policy lyder hälsoskolan, vara ute så mycket som möjligt. Vi går bara runt husen på varje rast. Vi har försökt att få det lite mera ungdomligt som att få hit en skateboardramp, uppehållsrum, en kiosk och en klotterskiva! Jätte ungdomligt! (II-FA-2)

4.2.3 Elevåsikter i den fristående skolan med Montessoripedagogik

I den fristående skolan med Montessoripedagogik var eleverna nöjda med pedagogiken, men några tyckte att Montessoripedagogiken hade varit mycket tydligare på mellanstadiet än på högstadiet. Några uttryckte att det var en trevlig skola och inte så ”hård” som man hade trott. Så här skrev en av eleverna:

Ja till mesta dels så tycker jag det för dom har byggt upp ett bra system som jag nu vant mig vid och arbeta efter så därför har dom levt upp till mina förväntningar. (II-Mon-11)

En del tyckte att skolan lovade mer än den kunde hålla, så som en egen kock, egen gymnastiksal och ombyggnationer som inte blev av. Några tyckte att skolan var

oerhört oorganiserad; ingen märkte om man kom för sent, ingen klagade om man lämnade in uppgifter efter deadline och att man kunde göra hur många omprov som helst och få MVG fastän man kanske hade IG på det första provet. Läroböckerna var sönderslitna, från 80-talet, och det låg saker huller om buller överallt. Någon av eleverna uttryckte att det förekom mobbning på skolan:

När jag kom hit trodde jag att jag skulle bli accepterad och få kompisar, men nej, det var fel! Jag tror många ungdomar blir uppfostrade på lite fel sätt – de lär sig inte acceptera andra individers känslor eller åsikter. Dessa personer tycker sen att andra är konstiga, de bildar gäng och så blir det konflikter. (II-Mon-6)

4.2.4 Elevåsikter i den kommunala skolan med en profilklass i musik

I musiklassen var eleverna nöjda med konserten i konserthuset, att det inte förekom så mycket bråk på skolan som de hade trott innan, miljön på skolan var bra efter renoveringen och någon elev uttryckte sin glädje över att mobbningen som hon hade varit utsatt för i den tidigare skolan hade upphört. Eleverna tyckte allmänt att klassen var bra, man hade bra sammanhållning och samma intresse – musiken. Musikundervisningen motsvarade flera elevers förväntningar, man hade en bra musiklärare, man blev ”utbildad och motiverad”. De fick sjunga mycket och vara med på konserter, spela in skivor och de fick även träffa och arbeta med kända musiker. Någon som hade haft en dålig relation till sin tidigare lärare i en annan skola kände att hon åter hade fått en rolig skoltid. Så här skrev en av eleverna:

Skolan jag går på idag motsvarar egentligen alla mina förväntningar. Det som jag mest ville skulle hända var att mobbningen skulle upphöra och att jag skulle få vänner. Det skedde och nu har jag det jätte bra...//... Nu har jag inga förväntningar och egentligen var bara att få vänner det jag önskade...(II-Mus-24)

Som kontrast till dessa positivt uppfyllda förväntningar så man att skolan inte var så lugn som man hade trott, det var mycket arbete och det var stressigt och många elever som inte gick på musikklassen var tuffa och bråkiga. Någon tyckte att det inte alls var så roligt att gå på en musikklass som det verkade innan hon hade börjat och det förekom en hel del kritik över att eleverna hade så lite instrumentalmusik. Några tyckte att det hade varit mycket roligare på mellanstadiet än på högstadiet och en elev var förvånad att man svor så mycket på skolan. Så här skrev en av eleverna:

Jag tycker inte skolan är som jag trodde att den skulle vara. Det var mycket lugnare och jag trodde att musikklasserna skulle ha bättre kontakt med de andra klasserna som inte är musikklass än vad vi har. En sak som jag däremot trodde att det skulle vara och som det verkligen var att skolan är så fin och bra. Jag trodde även att om man började i musikklass så skulle man få en bättre klass. Och jag tycker att det verkar som vi i vår klass och de andra musikklasserna har roligare, bättre sammanhållning och trivs bättre i skolan...(II-Mus-19)

4.2.5 Elevkritik mot lärare

Vid alla tre valskolorna skrev många av eleverna att de hade bra lärare. Men det förekom också oväntat mycket kritik mot lärare speciellt i en av skolorna och i vissa svarsblad var kritiken mycket hård.

Det som eleverna var missnöjda med sina lärare kan kortfattat beskrivas enligt följande: Eleverna kände att lärarna inte lyssnade på dem. Eleverna litade inte heller på, att de nya och oerfarna lärarna skulle klara av att sätta rättvisa betyg. En del av eleverna uttryckte sig, att lärarna var ”knepig, taskig, osocial och otrevlig”. Några tyckte vidare att lärarna var opedagogiska, ”de kunde inte lära ut och borde inte ha fått bli lärare”. En del av eleverna var förvånade över, att lärarna visade sig vara så dåliga fastän skolan de gick på var så omtalad. Ännu en allvarlig synpunkt angående lärarna var att de inte tog tag i problemen, som exempelvis mobbningen ”innan mycket redan hade hänt”. Så här uttryckte sig en av eleverna angående om den valda skolan motsvarade eller inte motsvarade hennes förväntningar:

Nej, det gör den inte. Jag hade lärt mig mer av att bara vara hemma och studera själv. Med inkompetenta lärare som försöker ändra ens tankar och funderingar, ingen bra undervisning, inga bra läromedel. Nej, denna skolan suger. Det enda man lär sig här är att arbeta självständigt eftersom man spenderar all tiden i skolan till att snacka, slappa och lyssna på musik. Jag gör allt mitt arbete där hemma. (II-anonym elev)

4.3 Drömskolan

I detta avsnitt redovisas elevernas svar till den öppna frågeställningen; Om du fick välja en drömskola, hur skulle den vara? I den här delen av undersökningen är alla fyra undersökningsskolorna med eftersom alla elever hade en bild av en drömskola oavsett om de hade gjort ett aktivt skolval eller inte. Den här frågeställningen är jämförbar med de två övriga enkätfrågorna och belyser vidare vad eleverna anser är viktigt i skolan. Frågan bevarades enskilt och skriftligt.

4.3.1 Realistiska drömskolor och fantasidrömskolor

Två olika typer av drömskolor kan urskiljas – realistiska skolor och fantasiskolor. De realistiska drömskolorna är i sin karaktär skolor, som skulle vara möjliga att bygga upp. Däremot är fantasidrömskolorna skolor, som på grund av påkostad ekonomi, extrem teknologi eller av andra anledningar, skulle vara mycket svåra eller omöjliga att förverkliga. Här nedan skall jag med hjälp av citat visa skillnaden mellan dessa två drömskoletyper. Kod, R, står för en realistisk drömskola och kod, F, för en fantasidrömskola.

R. Jag skulle vilja ha en skola där varje elev fick det den behövde. De som inte har så lätt för sig får mer hjälp och de som har lätt för sig får uppgifter som ger nya utmaningar. Det är lätt att man blir uttråkad i skolan när den är uppbyggd som alla elever var likadana. Ibland känns det som om man inte lär sig något i skolan, allt går väldigt långsamt. Skolan idag är nästan bara inriktad på att elever ska klara G, men sen då? De som vill ha VG och MVG, hur ska de göra? (III-Mus-1)

F. Den är rosa och väggarna gnistrar av diamanter. Lärarna är änglar och eleverna bär kläder gjorda av siden. Man behöver inte ha någon läxa och

alla elever går till lektioner dom tycker är roliga. Rektor finns inte utan eleverna bestämmer allt, lärarnas löner osv. Skolmaten bestämmer eleverna som har en egen kock. Den gemensamma efterrätten består av chokladtårta med jordgubbar. Skolan heter Moulin Rage´s diamant och musikskola. Alla som vill sjunga uppträder på den stora scenen på kvällarna.(III-Mus-27)

Det totala antalet elever vid denna del av undersökningen var 79. Åtta av dessa hamnade i kategorin fantasidrömskolor, F. Dessa beskrivningar innehåller element, som inte så enkelt skulle låta sig realiseras, exempelvis att ”det skulle vara soligt varje dag” och att det skulle vara fler ”snygga brudar” och ”skämtsamma killar” i skolan. Frågan infinner sig hos mig; i vilken skola skulle de mindre snygga tjejerna och de tråkiga killarna gå? Allt i dessa skolor skulle inte vara omöjligt att förverkliga, men skulle vara svårt mätt med dagens ekonomi; skolan skulle ha ”dyra målningar av kända konstnärer”, ”värmegolv” och ”röststyrda skåpar med kodlås” och ”diamantbeströdda väggar”.

I ett par av fantasidrömskolorna ville eleverna ha en direkt yrkesinriktad utbildning – exempelvis till brandman eller ”världsmästare i rallycross” – alla skulle inte behöva läsa om ”Romariket”. Idag finns det en hög grad av konsensus bland politikerna när det gäller grundskolans uppdrag. Man vill att alla i grundskolan skall få med sig en likvärdig kunskapsbas – våra gemensamma referensramar för att kunna delta i diskussioner och fylla de krav som vårt demokratiska system kräver av sina medborgare (Lpo 94).

4.3.2 Realistiska drömskolor

Vid redovisningen av de återstående 71 beskrivningarna av realistiska drömskolor, R, gick jag igenom elevsvaren och separerade alla enskilda elevsynpunkter. En del av elevsvaren innehöll 6-7 olika synpunkter, andra innehöll bara någon enstaka synpunkt. På detta sätt fick jag totalt 363 synpunkter om drömskolan. Jag gjorde en kodning och förde samman besläktade synpunkter till kategorier; Byggnaden, Skolmaten, Läxor osv. totalt 18 kategorier. Dessa kategorier förde jag sedan samman till tre huvud kategorier; De yttre förutsättningarna, Undervisningen och Den psykosociala miljön. En grov uppskattning mellan de olika utsagorna gav i handen att ca en tredje del av synpunkterna var mer materialistiska mot att två tredjedelar hade en human karaktär.

1. De yttre förutsättningarna

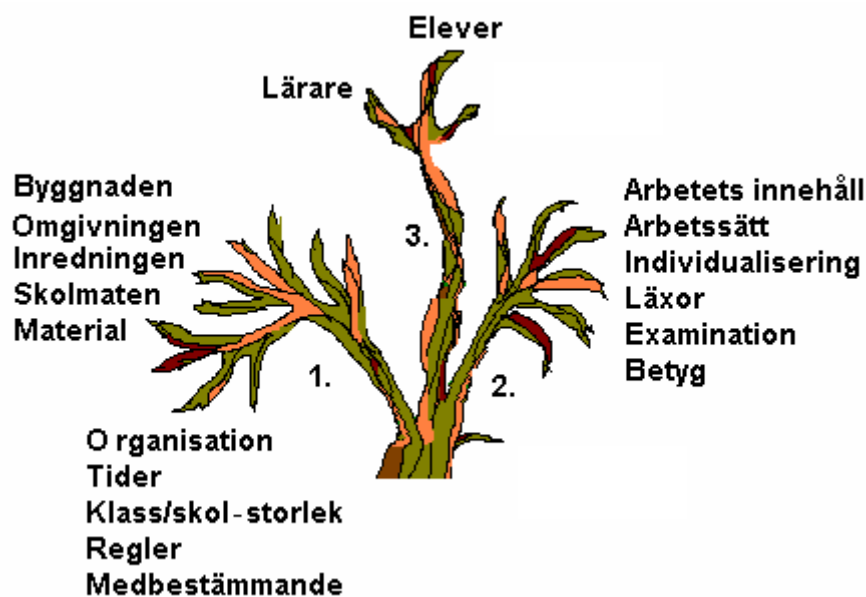
Byggnaden, Skolans omgivning, Skolans inredning, Skolmaten, Material, Organisation, Tider, Klass- och skolstorlek, Ordningsregler, Medbestämmande

2. Undervisningen

Arbetets innehåll, Arbetssätt, Individualisering, Läxor, Examination, Betyg

3. Den psykosociala miljön

Lärare, Elever



Figur 1. Kategorisering av elevernas svar till Fråga III

Kategori 1 - De yttre förutsättningarna

Byggnaden

Drömskolan skulle vara ett "vackert hus", ingen "betongklump" och skulle absolut "inte ha några likheter med ett fängelse". Den skulle ha många, öppningsbara fönster och ha bra ventilation. Den skulle vara modern, ljus och varm samt lätt för handikappade att ta sig fram i. Så här skrev en av eleverna:

Dessa betongklumpar som skolor består av nu skulle inte användas igen. Skolorna skulle vara mer likt ett "vanligt hem". Det finns inte många arbetsplatser (kontor mm) som är så tråkiga som skolorna är. (III-FA-9)

Skolans omgivning

Det skulle vara en lugn omgivning runt skolan, men "inte för isolerad". Några elever ville att skolan ska ligga ute i naturen, gärna vid en sjö eller vid havet. Det skulle vara en gräsmatta utanför skola, där man kunde ligga och läsa och det skulle gå att göra olika aktiviteter under rasterna, som att spela basket. Så här beskrev en elev drömskolans skolgård:

Det hade varit mysigt med en park där det finns bänkar, fruktträd, färgglada blommor och en liten damm. (III-Mon-1)

Skolans inredning

I drömskolan skulle inredningen vara trivsamt med smakfull färgsättning. Inredningen fick inte vara sliten eller smutsig. Den skulle vara fräsch och anpassad för eleverna – "lyxig och ungdomlig med skateboardramp och klotterplank". Det skulle finnas spel man kunde låna på rasterna. Det skulle finnas café och gärna flera uppehållsrum, med sköna soffor, bord och stolar. Vidare skulle det finnas gardiner, mattor, planscher och tavlor på väggarna samt rum där man kunde sitta och låna datorer "utan att behöva

vänta jättelänge”, musik i korridorerna och stora klassrum, ”så man slipper trängas”. Så här uttryckte sig en av eleverna:

I min drömskola är det mycket färger, inte brunt, svart, grått och tråkigt. Det är mycket renare i min drömskola och klassrummen har fina väggar, kanske tavlor. Det ska inte vara en massa hyllor överallt som det inte står något på. Riktiga blommor, ej plast. Bort med alla trasiga möbler. Om det är en bra miljö så trivs man bättre. (III-Id-6)

Skolmaten

Skolmaten och matsalen är mycket viktigt för eleverna. Det skulle helst vara en egen restaurang i skolan, där man kunde äta ”underbart god mat, hemlagad av riktiga kockar”. Det skulle finnas många olika rätter att välja mellan, gärna en favoriträtt varje dag och mycket grönsaker. Man skulle kunna lyssna på musik medan man åt. Så här uttryckte sig en av eleverna när det gäller förväntningarna angående skolmaten:

Maten är lagad på skolans egen restaurant av femstjärniga kockar. (III-Mon-6)

Material

I drömskolan ville eleverna ha bekväma stolar eller mjuka kuddar att sitta på, hygienartiklar och nya idrottsredskap, bra datorer och egna läroböcker, som man inte behövde dela. Det skulle finnas pengar för beachvolleybollplan, inomhuspool, tennisbana, fotbollsplan, idrottshallar och större gymnasal. Här kommer ytterligare en synpunkt av en elev:

Skolan har ett jättestort bibliotek där alla är välkomna. (III-Id-18)

Organisation

Eleverna skrev att det skulle finnas fler lärare och färre elever, alla lektioner skulle vara på samma skola och de som bor långt borta skulle ha möjlighet att sova över. De skrev även att det skulle finnas speciella musik- och idrottsklasser. Så här uttryckte sig en av eleverna:

Jag tror också att skolor och klasser som är inriktade på något speciellt fungerar bättre än vanliga skolor. Om man får syssla med ett ämne som man är intresserad av och får ha roligt genom det ämnet varje dag tror jag att man klarar av den vanliga skolan bättre. (III-Mus-10)

Tider

De som tog upp tidsaspekten i sin drömskola skrev att man skulle ha fler sovmorgnar per vecka – helst varje dag, längre raster, kortare dagar och längre lov. Man skulle ha större frihet att ta ”en kaffepaus”, när man kände för det. En dag i veckan skulle man få arbeta självständigt. Så här skriver en elev:

Lunchen ska vara regelbunden, så också skoltiderna. Inte gå för långt på eftermiddagarna. (III-Mus-20)

Klass- och skolstorlek

Skolan skulle vara liten, ca 200 elever och klasserna små. Det skulle högst gå 25 elever per klass, men idealet angavs att ligga mellan 15 och 20 elever. Så här skrev en av eleverna:

Det ska vara små klasser och bättre kontakt mellan eleverna och lärarna.
(III-FA-1)

Ordningsregler

Materialet skulle kunna stå i uppehållsrummet utan att bli förstört. Det skulle inte finnas cigaretter och droger i skolan. Ordningen var viktig, så här skrev en av eleverna:

Min drömskola är välorganiserad. Eleverna har från första början klart för sig vad som gäller. (III-Mon-11)

Medbestämmande

Vid drömskolan ville eleverna själva måla väggarna och inreda skolan med planscher, gardiner och möbler. Vuxna skulle lyssna och rådgöra med eleverna, som skulle vara mer delaktiga i besluten i skolan. Ett konkret förslag angående medbestämmande gavs av en elev på följande sätt:

Man kan ha testvecka där nya personer som vill bli lärare ska leda en lektion och så får eleverna välja den som är bäst. Då får man mer som man vill ha det. Alla vuxna ska lyssna på eleverna. (III-Mus-7)

Kategori 2 – Undervisningen

Arbetets innehåll

Eleverna önskade sig en ”intressantare skola”, det skulle vara mer bild, idrott och musik, fysisk aktivitet, data och ”datasystem” samt kultur. Mer trafikundervisning och undervisning i hur man ”psykologiskt kan anpassa sig för olika miljöer”. Så här skrev en av eleverna:

För att jag ska kvalificera en skola till min drömskola ska den vara som en Fameskola. Jag älskar att dansa, spela teater och sjunga. Jag tror också att mina studier hade förbättrats eftersom det hade hänt något utöver de vanliga lektionerna, som gjort att man inte tröttnat av att gå i skolan. Jag känner att musikklass är jätte bra, det är ”alltid” roligt att gå till skolan eftersom det är ett roligt ämne som väntar varje dag. (III-Mus-16)

Arbetsätt

I drömskolan ville några att arbetet skulle fungera som i en Montessoriskola. Det skulle också vara mer ”teknikbaserad undervisning” – inläringen skulle ske med hjälp av datorer, alla skulle ha en egen dator och undervisningen skulle kunna ske även hemifrån. Arbetsättet skulle vara mer varierat och omväxlande. Man skulle kunna göra fler studiebesök, se mer film och spela mer teater. Man skulle inte sitta på bestämda platser när man arbetade och borden skulle inte stå som de oftast gör i klassrummen, riktade mot katedern. Man skulle kunna arbeta var man ville. Man skulle vidare få använda mer av den estetiska verksamheten i andra ämnen, jobba mer praktiskt och i större projekt. Så här skrev en elev om arbetsättet på drömskolan:

En annan sak är plugg, att vi inte ska ha så mycket att göra och hellre göra det vi gör mer noggrant. (III-Mon-2)

Individualisering

Eleverna ville att undervisningen skulle vara mer differentierad efter de enskilda elevernas intressen och önskemål. I drömskolan skulle lärarna planera undervisningen tillsammans med eleverna, varje elev skulle ha en individuell planering. Eleverna ville själv välja inriktning och fördjupningar efter egna intressen. Man skulle ha en egen lärare, till vilken man kan gå, när man behöver hjälp. Man skulle få hjälp på sin egen nivå och även "när man vill komma högre än till G". Det skulle finnas fler klasser hopsatta efter elevernas intressen. Man skulle få "hålla på med sin sport" även under skoltid. Varje elev skulle få arbeta på det sättet de lärde sig bäst och man skulle ha mer tid för eget arbete i skolan. Så här uttryckte sig en elev angående individualisering:

Vår skola fokuserar mycket på prestationer på papper, prestera bra på prov. Det är viktigare att man ser till individen och stärker svaga sidor. Alla kan lära sig om de bara anstränger sig, men alla kan inte skriva poesi eller bli politiker. Man behöver undersöka vad olika individer är bra på och utnyttja det samtidigt som man stärker de svaga. (III-Mus-23)

Betyg

Vid drömskolan skulle det vara mindre betygsstress. En del ville inte ha några betyg alls och en del ville ha en annan betygsskala; 1-5 eller A-D. Det skulle finnas "en rimlig chans" att få bra betyg och betygen skulle spegla även elevens personlighet. Man skulle kunna resonera om sina betyg med lärarna. Så här skrev en av eleverna:

Helst ska undervisningen vara specialformad för varje enskild elev och alla ska kunna nå upp till ett bra betyg utan att dö av att plugga 24 h om dygnet. (III-Mus-9)

Läxor

Vid beskrivningarna av drömskolan, kom det fram några synpunkter om läxor. Dels handlade det i ett av fallen om att behålla läxorna, två av fallen om mindre läxor och i några fler fall att man inte skulle ha några hemläxor alls. Som motiv gavs bland annat att man ville hinna vara med på olika idrottsaktiviteter på eftermiddagar och kvällar. Några elever föreslog att man hellre skulle stanna kvar lite längre på skolan, för att sedan kunna slippa läxorna hemma. Så här kort och koncist skriver en av eleverna:

Mindre läxor och mer hjälp. (III-Id-20)

Examination

Det förekom några få elevsynpunkter om examination. De som berörde den här punkten ville ha färre prov, men tyckte också att det skulle vara skönt med andra typer av examination än skriftliga prov – exempelvis "diskussionsprov". En elev föreslog att studieresor skulle kunna ersätta plugg och prov. Det skulle vara mer medbestämmande även när det gällde examination:

Man har läxor och man har prov men man bestämmer gemensamt när, var och hur man vill göra provet. (III-Mon-4)

Kategori 3 – Den psykosociala miljön

Elever

När eleverna beskrev drömskolan var ”alla elever vänner”, det förekom ingen mobbning. Alla respekterade varandra för den person man var och ”man behöver inte se ut på ett visst sätt för att få vara med”. Alla skulle känna sig välkommen till skolan varje dag och ingen skulle känna sig utanför. Det skulle vara kul att gå till skolan. Någon föreslår en skoluniform för att minska mobbningen. Det skulle vara bättre gemenskap; några skrev att det var bäst om alla klasser, från ett till nio, skulle gå på samma skola. Det var också viktigt att ”man gör saker med alla klasser, så man lär känna dem”. Lärare kunde ordna ”samtal mellan eleverna”. Drömskolan skulle vara en lugn, rättvis och harmonisk plats, det skulle vara en lagom ljudnivå på skolan och bra relationer mellan lärare och elever. Man skulle ha många kompisar. Så här skrev en av eleverna:

Min drömskola är en skola där alla respekterar varandra. Lärarna och eleverna respekterar varandra och ordet mobbing existerar inte. (III-Mus-19)

Lärare

I drömskolan skulle lärare diskutera med sina elever, hjälpa och vägleda dem. Betygssättningen skulle gälla både lärare och elever; eleverna skulle ha möjlighet att skriva anonyma skriftliga omdömen angående lärarna och ge till skolläda. Det skulle vara bättre kontakt mellan eleverna och lärarna. Lärarna skulle vara duktiga och ”aldrig på dåligt humör”. Lärarna skulle ha en bra utbildning och ”kunna sin sak”. De skulle inte favorisera en elev bara för att hon var bättre i ett ämne än andra elever. Lärare skulle vara ”jättesnälla och verkligen bry sig”. För en del var lärarens ålder av betydelse; en del ville ha ”äldre, roliga lärare” och andra ville ha lärare som skulle vara under 40-45. Lärarna skulle visa mer respekt för eleverna än vad de gör idag; ”de ska inte se ner på en elev”. Lärarna skulle ”lära ut på ett roligt sätt så att man blev intresserad”. De skulle vara positiva och entusiastiska och älska att lära ut saker. De skulle vara lyhörda och öppna för nya idéer, men samtidigt inte alltför ”lättflörtade när eleverna kommer med bortförklaringar”. De skulle också vara rättvisa och noggranna och ”de ska kunna kommunicera med eleverna och med andra lärare så att systemet fungerar”. De skulle ta tag i problem, stötta och uppmuntra eleverna mer. Så här skriver en elev:

Man ska få vara lite ”off” ibland utan att någon lärare skäller på en, man måste ju få ha någon dålig dag. (III-Mus-8)

Lärarna skulle inte heller ta åt sig kritik som en förolämpning. Om en elev skulle ha rätt i en fråga som läraren inte kunde, skulle läraren ge beröm. Det skulle vara fler lärare eftersom man då kunde få förklaringar på olika sätt.

4.4 Elevintervjuer

Redovisningen påbörjas med genomgång av elevsvaren angående om eleverna tyckte att de hade fått tillräckligt med information om de olika skolalternativen i Kristianstad. Därefter redogörs huruvida eleverna tyckte att valet av en skola var en viktig fråga för dem, om de tyckte att det fanns tillräckligt med valmöjligheter inom den egna skolan och om denna valfrihet också bestod av val på arbetssätt. Även här använder jag mig av meningskoncentrering samt exemplifierar med intervjuцитat.

Koden efter elevцитaten refererar till en extern bilaga med svar till elevintervjuerna.

Kod	Beskrivning
FA-kille/tjej nr	Elevsvar vid den fristående skolan med Allmän inriktning
Mon-kille/tjej nr	Elevsvar vid den fristående skolan med Montessoripedagogik
Mus-kille/tjej nr	Elevsvar vid den kommunala skolan med profilklass i Musik.
Id-kille/tjej nr	Elevsvar vid den kommunala skolan med profilklass i Idrott

Tabell 8. Kodbeskrivning till elevintervjuer

4.4.1 Information om olika skolalternativ

Ingen, av de nio intervjuade eleverna, hade fått någon presentation av de skolor, som fanns i Kristianstad hem till sig. Ingen av eleverna hade någon särskild bra bild över vilka alternativ det fanns att välja mellan. De flesta hade fått veta om den sökta skolan genom vänner och bekanta. En elev hade fått tag i en broschyr om skolan via sin moster – andra hade inte sett några broschyror över huvudtaget. En av föräldrarna hade ringt aktivt och tagit reda på olika skolalternativ. Ytterligare en av eleverna i musikklassen hade fått informationen genom att en musikklass hade varit på turné på hennes skola och slutligen en elev hade fått information om musikklassen via sin lärare. Så här uttryckte sig en av eleverna:

Nej, tycker jag inte. Det finns ju information om denna skola som jag går på. Vi går till dom olika skolorna på turné och så. Men av dom andra skolorna vet jag ingenting om. (Mus-tjej1)

4.4.2 Är valet av skola en viktig fråga för eleverna?

Sex av de nio intervjuade eleverna berättade, att de tyckte att det var viktigt att få välja skola. De motiverade sina åsikter exempelvis med att; ”Om man väljer själv blir det roligare”, ”man trivs bättre” och ”tar större ansvar”. De förklarade också att eftersom betygsättningen skiljde sig mellan olika skolor och att skolorna hade olika rykten, var det viktigt att få välja skola:

Jag tycker ... att olika skolor har olika rykten ... vissa skolor har flyktingar och är stökiga och så ... hur är miljön och hur eleverna sköter sig. Jag ville inte gå på A – den har dåligt rykte – de är många utlänningar och så... (Id-tjej1)

Två av de intervjuade eleverna tyckte inte att det var viktigt att få välja skola. Den ena eleven konstaterade, att ”det är väl lika i alla skolor” och den andra eleven menade, att hon valt den skolan hon gick på bara för att det fanns en musikklass – annars skulle hon ha gått i en annan skola. En av eleverna visste inte om det var viktigt att välja en skola eller inte – för honom var det självklart att gå på den skolan där han gick nu.

4.4.3 Valfrihet inom den egna skolan

När det gällde valfriheten på den egna skolan var eleverna i stort sätt nöjda; sju av de nio intervjuade eleverna tyckte, att det fanns valfrihet, i alla fall i viss mån och i vissa ämnen på skolan. En av eleverna uttryckte sig, att ibland var valfriheten dock bara skenbar – ett slags andrahandsval; lärarna gjorde några olika alternativa uppgifter och eleverna valde mellan dessa. Men många berättade att de fick välja vilket arbetsområde de ville arbeta med och om de ville göra ett fördjupningsarbete. I en av skolorna fick man, under vissa timmar, välja om man exempelvis ville arbeta med matematik eller ta något annat ämne. Två av eleverna tyckte inte, att det fanns valfrihet på deras skola – det enda man fick välja var, enligt dem, om man ville ha trä- eller textilslöjd.

På frågan om det förekom valfrihet i tillräckligt stor omfattning, svarade sex av de intervjuade eleverna, att det fanns tillräckligt med valmöjligheter. Tre elever ville kunna välja mer och de ville också kunna få bestämma mer, exempelvis vilken grupp man ville arbeta i. Så här berättade en av eleverna om valfriheten på sin skola:

Jag tycker att det kunde ha varit mer ... det har mycket med ekonomi att göra ... men annars tycker jag att det skulle ha varit lite mer att man hade fått bestämma lite själv. Mer, dels mer språk och dels mer vad man fick inrikta sig i ämnena så att det var lite mer valfrihet. Jag läser tyska nu, men skall läsa spanska i gymnasiet. Jag hade gärna läst spanska från sexan men då fanns inte den valmöjligheten. (Id-kille1)

4.4.4 Möjlighet till att välja arbetssätt

En viktig aspekt av valfriheten i den egna skolan är att kunna välja arbetssätt. Jag ville utvärdera, om eleverna i tillräckligt stor utsträckning fick välja ett arbetssätt, som de kände att de hade lättast att tillägna sig kunskaper med. Därför började jag med en intervjufråga om vilka kunskaper eleverna tycker är viktiga att lära sig i skolan och på vilket sätt de har lättast att lära sig dessa kunskaper.

Två, av de nio intervjuade eleverna, nämnde enbart de traditionella skolämnena som viktiga kunskaper i skolan och lyfte fram matematiken, naturämnena och samhällskunskapen. Ytterligare en elev nämnde matematik, biologi och historia som exempel på viktiga kunskaper, men tog först upp det som han tyckte var ännu viktigare:

Kunskaper .. jag tycker att det är viktigt att man får lära sig det sociala livet – hur man ska bemöta sina vänner och hur man ska vara. Och så är

det även viktigt det här med kunskaper .. att man lär sig matematik, biologi och sånt ...historia, hur saker och ting var, i SO kan man jobba vidare med det.. (Mon-kille1)

En till elev var inne på samma spår; hon tyckte att det var viktigt att lära sig att "fungera i en grupp, hur man kommunicerade med andra människor och tog kontakt". Fyra av eleverna ansåg, att de viktigaste kunskaperna i skolan var de som hjälpte dem att klara det vanliga vardagslivet; konsumentkunskap, ekonomi osv. I det sammanhanget nämnde en av eleverna att man i skolan borde få "sådana kunskaper, att man kunde få ett bra jobb och sedan kunna läsa vidare" – i den nämnda ordningen. En av eleverna poängterade, att det inte var skolans sak, att uppfostra eleverna. Det var också intressant, hur en elev tyckte, att den viktigaste kunskapen var, att veta, hur man skulle klara sig i skolans miljö:

Man ska ju lära sig (skratt) så att man kan kunna lyssna på lärarna och att det är bra också att ha bra minne ... för det är väldigt mycket prov ... man måste läsa och komma ihåg ... vissa saker tar det längre tid att lära sig – så det är bra att ha bra minne ... och så innan man går i sexan här så är det viktigt att liga lite lågt... Det blir bråk med dom stora invandrarna om sexorna sticker upp och så ... (Mus-tjej1)

Som visats här ovan, fick frågan om vilka kunskaper som är viktiga att lära sig i skolan, mycket diversifierade svar och arbetssätten hängde förståeligt ihop med dessa, exempelvis att vardagskunskaper fick man lära sig via föräldrar och bekanta. Eleven, som tyckte att både det sociala livet och de olika skolämnena var viktiga kunskaper i skolan, svarade på följande sätt:

Att man arbetar tillsammans och att man kan komma överens med sina kompisar tillsammans och att man inte ska hålla på med mobbning och att lärarna är hårda med det – att alla håller ihop och så... Jag tycker att det är tråkigt att plugga in saker – då skriver jag mycket hellre för då sätter dom sig på ett helt annat sätt än om man skulle sitta och fylla på frågor och så. Man ger till läraren det man skrivit och läser tillsammans och läraren säger om det fattas något eller om det är något han eller hon vill ha med. (Mon-kille1)

Hon som tyckte att det viktigaste i skolan var att lära sig att umgås med andra människor, ville att man mer skulle sammanföras med dem, som hade andra åsikter än en själv:

Det är komplicerat ... att man får konfrontera sig i klassen med olika bakgrund och olika åsikter och så. Man måste ju lära sig att fungera ihop med dom. Men här ... man kan gå runt i hela skolan, men man får inte kontakt med alla människor ... man tvingas inte ihop... om man inte tycker om någon, så behöver man inte vara i närheten med den ... det är lite det som är ett problem... (Mon-tjej1)

Så många som sex elever av nio berättade att läsa själv är det bästa sättet att lära sig. Tre av dessa elever ville först läsa och sedan göra praktiska tillämpningar eller ett fördjupningsarbete för att befästa det de läst. Några drillade in kunskapen på följande sätt:

När jag ska lära mig någonting så brukar jag mata in det... jag gör det om och om igen – så lär jag mig. Exempelvis om man har prov i historia, då läser man texten om och om igen – till slut lär man sig det. (Mon-kille2)

Som man kan läsa ur svaren från den föregående frågan, fanns det några kunskapsområden, som man enligt vissa elever, inte fick arbeta tillräckligt med i skolan; vardagskunskaper och kunskaper om att umgås med andra människor. När det gällde att lära sig de mer traditionella skolämnena, berättade fem av nio elever, att de fick tillräckligt använda sitt bästa sätt att lära sig; de fick läsa, göra fördjupningsarbeten och praktiska tillämpningar. En av eleverna som använde drill som metod, berättade att han fick tillfälle att arbeta så under vissa lektioner i skolan.

Så många som fyra elever av nio kände inte att de i tillräcklig utsträckning fick arbeta efter sitt bästa arbetssätt. Dessa elever lärde sig bäst genom att läsa och till det fanns det inte tillräckligt med tid i skolan utan eleverna fick göra detta hemma. En av eleverna berättade att det var renare och lugnare miljö hemma, vilket gjorde att hon kunde läsa och lära sig bättre. Eftersom vissa saker, som exempelvis fysik, måste man enligt eleverna läsa genom flera gånger, för att man skulle förstå och komma ihåg, räckte tiden inte till i skolan. Två av eleverna tyckte att det var lärarna som slösade bort deras tid på skolan, varför inläringen måste ske hemma:

Det är mest hemma. Lärarna pratar och pratar hela tiden och så kommer man ihåg kanske hälften och så får man läsa själv. (Mus-tjej2)

Det förekom en hel del kritik mot lärare på de olika undersökningsskolorna. En del av eleverna hade bytt skola på grund av att de inte trivdes med sina lärare på den tidigare skolan. Eftersom lärarna på det sättet påverkade elevernas skolval, kändes det relevant att ta upp denna frågeställning vid elevintervjuerna. Jag bestämde mig att vända på frågan och låta eleverna beskriva hur de tyckte att en bra lärare skulle vara. Vidare frågade jag om de hade någon lärare de tyckte motsvarade deras beskrivning på en bra lärare. Alla nio elever kunde peka ut någon av sina lärare som en bra lärare.

4.4.5 En bra lärare

De nio intervjuade eleverna gav sammanlagt 46 synpunkter angående en bra lärare. Jag kunde urskilja följande kategorier; Sättet att lära ut, Relation till eleverna, Lärarens personlighet, Lärarens ämneskunskaper samt Ledarskap. Här nedan redovisar jag de olika kategorierna i en ordning, där den första kategorin fick mest elevsynpunkter till att den sista kategorin innehöll bara några få synpunkter.

Sättet att lära ut

Enligt eleverna skall läraren vara duktig på att förklara, lära ut på ett skämtsamt och roligt sätt och se till att ”ingen går från lektionen utan att ha förstått”. En bra lärare behöver inte alltid hålla sig till ämnet utan kan också prata om annat på lektionerna.

Eleverna gav vissa konkreta förslag på hur en bra lärare kunde undervisa; ”Läraren kan skriva, rita och förklara på tavlan, men låta eleverna jobba själva också”. Läraren kan också repetera svåra saker och göra roliga övningar. En av eleverna lyfte fram en lärare som hon inte hade kvar, eftersom denne redan gått i pension. Enligt henne

kunde den här läraren ”stå och berätta” olika händelser från historien på ett sätt som ”fastnade”.

Eleverna berättade också att en bra lärare ska kunna ”tyda eleverna eftersom eleverna inte alltid säger exakt vad de vill”. Läraren skall fråga vidare och bry sig, lyssna och försöka förstå, så att han kan, om det behövs, hjälpa eleven enskilt. Han skall också kunna se vilka elever som arbetar bäst tillsammans och vilka som behöver ”prova på saker” för att förstå. Så här berättade en av eleverna:

En bra lärare lyssnar på idéer och säger. Vi kan testa om det fungerar!
Han lämnar till eleven att ta reda på om det är rätt eller fel. (FA-kille1)

Relation till eleverna

Enligt eleverna skall läraren ”bjuda på sig själv” och respektera sina elever som jämlika; inte behandla elever som barn. Om man exempelvis inte kom med ett arbete i tid, skulle läraren ta reda på om det fanns en anledning till det. En bra lärare känner sina elever. Med honom/henne kan man prata öppet, nästan som med en kompis fast som ändå ”har bestämda gränser”. En bra lärare frågar sina elever hur de mår och tycker om sina elever. Och om eleven tycker om sin lärare, blir även ämnet, han/hon undervisar i, intressantare. Om att bli omtyckt av sina elever, kommenterade en av eleverna så här:

De som har kommit så långt, att eleverna tycker om dom och så, då har dom lyckats rätt bra.(FA-kille1)

Lärarens personlighet

Enligt eleverna kommer lärarens personlighet fram på hans/hennes sätt att berätta; ”så inte bara rabbla upp det”. Läraren skall vara avspänd, glad och engagerad i sin sak. Vidare är en bra lärare rolig, skämtsam och ”jättesnäll helt enkelt”.

Lärarens ämneskunskaper

Eleverna ansåg att läraren skall kunna mycket i de ämnen, som hon/han undervisar i. Om läraren är kunnig blir lektionerna inte långa och tråkiga, där eleverna bara sitter utan att lyssna.

Ledarskap

Läraren skall enligt två av eleverna inte vara sträng, sur eller ”putt”. En elev ville att läraren skall vara tillräckligt sträng, inte bara säga att ”du får göra det sen och så...”. Ytterligare en elev tyckte att en bra lärare skall vara sträng och hålla bra ordning i klassen.

Sammanfattning av en bra lärare enligt de intervjuade eleverna

En bra lärare kan berätta och förklara på ett sätt som ger eleven behållning och gör lektionerna spännande och eleverna nyfikna. En bra lärare har dialog med sina elever, hjälper dem och låter dem arbeta även självständigt.

En bra lärare kan tyda sina elever, bryr sig om dem, kan möta alla på rätt nivå och låter ingen gå iväg utan att ha förstått. Med en bra lärare kan man prata öppet med; han/hon är intresserad av vad eleverna sysslar med även utanför skolan.

En bra lärare är en person, som genom sitt skämtsamma, glada och avspända sätt, genom sina ämneskunskaper och sitt personliga engagemang och sin tydliga ledarstil, bygger upp en god relation till sina elever, vilket gynnar deras inläring.

4.5 Resultatsammanställning

Den presenterade undersökningen är ett kvalitativt studium, där jag velat belysa elevers åsikter om det fria skolvalet, som enligt definitionen rymmer valfrihet att välja olika skolalternativ som att ha valfrihet inom den egna skolan. Hela enkät- och intervjumaterialet utgör studiets egentliga resultat – den totala vidden av de olika utsagorna. På olika sätt bildar dock dessa utsagor mönster och tillåter sig att sammanfattas enligt presentationen här nedan. Punkterna 1- 3 bygger på de resultat jag fått genom enkäterna med de tre öppna frågeställningarna. Punkt 4 sammanfattar resultaten ur elevintervjuerna.

4.5.1 Hur kommer det sig att du går just på denna skola?

Undersökningen visar, att det fanns stora skillnader mellan de fyra undersökningsskolorna i hänseende på elevernas aktiva skolval. I de båda friskolorna var andelen aktiva val 100 %, men i den ena friskolan hade valet gjorts nästan uteslutande av elevernas föräldrar. På den kommunala skolan med profilklass i musik, svarade 81 % av eleverna att de gjort ett aktivt skolval och på den kommunala skolan med en profilklass i idrott, angav endast 17 % av eleverna, att de gjort ett aktivt skolval. Här avses med aktiv skolval endast de val som inte består av att skolan ligger närmast elevens hem.

Vidare visar undersökningen att det fanns stora skillnader mellan de undersökta skolorna beträffande anledningen till skolvalet. Det visade sig att den fristående skolan med en allmän inriktning, var en skola som upp till 70 % samlade in elever som av olika anledningar inte trivdes i den tidigare skolan. Gruppträck och mobbning bland eleverna samt vantrivsel med lärarna, var några av anledningarna till att byta skola. I den fristående skolan med Montessoripedagogik, angav 93 % att de flyttat till skolan på grund av skolans pedagogiska inriktning. I den kommunala skolan med en profilklass i musik, anges musiken som den mest övervägande anledningen till skolbytet. I den kommunala skolan med en profilklass i idrott, angav 17 % av eleverna, att de hade flyttat från en annan skola på grund av det höga invandrarantalet. En av dessa elever nämner även, att han ville gå i en idrottsklass. Upp till 83 % av eleverna i idrottsklassen anger närheten till skolan som den främsta anledningen till varför de går på skolan.

4.5.2 På vilket sätt motsvarar eller motsvarar inte den här skolan dina förväntningar?

Det visade sig att antagande angående valskolor hade varit felaktig – endast tre av de undersökta skolorna var skolor, som elever aktivt väljer. De elever, som hade valt skolan på grund av närheten till skolan, svarade i hög utsträckning att de inte hade haft några förväntningar på skolan. Samma fenomen förkom i viss mån i den fristående skolan med Montessoripedagogik, eftersom de flesta av eleverna där angav, att det var deras föräldrar som hade valt skolan. Det visade sig dock att det inte fanns någon utmärkande skillnad mellan de tre valskolorna hänseende om skolan motsvarade eller inte deras förväntningar. Sammanställning bland de tre valskolorna, 55 elever av totalt 79 elever, visade följande:

25 %	Nöjda med den valda skolan
53 %	Nöjda med vissa saker och missnöjda med andra
13 %	Missnöjda med den valda skolan
9 %	Eleven hade inte haft några förväntningar på skolan

Tabell 9. Sammanställning om valskolorna motsvarade elevernas förväntningar

4.5.3 Hur skulle din drömskola vara?

Bland de 79 elevsvaren angående drömskolan, fanns åtta stycken mycket fantasifulla beskrivningar, resten, 71 stycken, var mer realistiska framställningar om en drömskola. Det fanns ingen betydelsefull skillnad mellan de fyra undersökningsskolorna angående fördelningen mellan fantasidrömskolor och realistiska drömskolor.

En grov uppskattning, beroende på tolkningsutrymmet, när man placerar elevsynpunkter till olika kategorier, visar att två tredjedelar av de 365 synpunkterna angående realistiska drömskolor var av human, icke-materiell, karaktär, som medbestämmande, arbetets innehåll, arbetssätt, individualisering och relationen mellan lärare och elever. Några synpunkter var exempelvis att man ville att eleverna skulle få medverka vid anställning av en ny lärare och att man förutom de vanliga skolämnena skulle få lära sig mer om anpassningen till olika levnadsvillkor. Vidare ville eleverna att inläringen skulle individualiseras och planeras tillsammans med eleven och lärarna. Eleverna skulle få välja inriktningar och fördjupningar och även få råd att nå till högre kvalitativa nivåer än till G. I drömskolan skulle det inte förekomma mobbning, lärarna skulle kunna motarbeta detta bland annat genom att föra samman elever från olika klasser så alla elever på skolan skulle komma närmare varandra och kunna diskutera även med dem som har avvikande åsikter än de själva.

4.5.4 De kompletterande elevintervjuerna

De kompletterande elevintervjuerna med 9 elever visade, att eleverna inte hade fått någon sammanfattande information om olika skolalternativ i Kristianstads kommun. Trots detta ansåg majoriteten av de intervjuade eleverna, att valet av en skola var en viktig fråga för dem.

De flesta av de intervjuade eleverna ansåg, att det fanns tillräckligt med valalternativ i den egna skolan – de hade exempelvis kunnat välja en profilklass, olika typer av språk- och slöjdval samt fördjupningsuppgifter i vissa ämnen. Däremot var så många som fyra av de nio intervjuade eleverna missnöjda med, att de inte i tillräckligt hög utsträckning, fick använda sitt bästa sätt att lära sig – nämligen att läsa själv – för det fanns det inte tid i skolan utan detta fick ske i hemmet.

När eleverna skulle beskriva en bra lärare, tog de upp synpunkter, som kunde kategoriseras till ”Sättet att lära ut” som det viktigaste, därefter följde synpunkter som

kategoriserades till "Relation till eleverna". Kategorierna, "Lärarens personlighet" och "Ämneskunskaper" samlade ungefär lika mycket synpunkter och till sist några synpunkter som kunde kategoriseras till "Ledarskap". Det lite unika, som eleverna lyfter upp, är att en bra lärare skulle kunna "tyda sina elever", eftersom eleverna inte direkt säger hur de vill ha det; läraren skulle fortsätta att "fråga och bry sig".

5 Analys och diskussion

I detta kapitel ser jag tillbaka på min undersökning genom att lyfta fram det som jag funnit speciellt intressant i resultatet. Jag gör också vissa delar av mitt resultat till föremål för vidare forskning. Jag inleder genom att göra några reflektioner angående den valda metoden.

5.1 Metodreflektioner

Den använda metoden, som riktade sig till ett speciellt urval av elever, gör att resultatet inte kan generaliseras och att resultatet kan vara tendensiöst (Thurén, 2001). Jag kunde notera vissa tendenser i elevsvaren när de beskrev sina drömskolor. Beroende på den egna skolans profil ville eleverna att de i sina drömskolor hade något mer musik, dans, uteaktiviteter respektive montessorinspirerad pedagogik än elever i skolor utan denna profilering. Primärt syftar denna studie inte till att få ett generaliserbart resultat utan framförallt till att visa bredden bland de olika utsagorna, när det gäller elevers tankar om skolval och om valfriheten i skolan. Men med ett annat urvalsinstrument än det valda, skulle jag eventuellt ha fått en annan kombination av utsagorna.

Ytterligare en metodreflektion gäller alternativet att använda öppna frågeställningar i enkäterna. Detta gav för mig överraskande motiv till några elevers skolbyte nämligen att det i den tidigare skolan enligt dem var för många invandrare eller att eleven inte kunde komma överens med sina lärare:

Jag bytte skola för jag vantrivdes med lärarna på min förra skola. Det är otroligt viktigt med bra lärare och även om jag inte har behov av kompisaktigt stöd från mina lärare, då jag har underbara kompisar som fyller den funktionen, så måste man någonstans ändå känna förtroende för sina lärare. Det är även lätt hänt att bråk med sina lärare påverkar betygen... Ibland kan man uttrycka sin åsikt framför en lärare och sedan få höra – Är du inte rädd för dina betyg, från en elev. Så anledningen till att jag bytte var mycket pga lärarna. (I-FA-2)

I Skolverkets senaste attitydundersökning angående vilka skäl föräldrarna hade till skolvalet för sina barn, nämns inte alls invandrarproblematiken eller elevernas konflikter med lärare (Skolverket, 2003a). Detta ser jag som ett exempel på styrkan med att vända sig direkt till eleverna och att använda öppna frågeställningar – eleverna fick lyfta fram det som de tyckte var viktigt, utan att jag i förväg skulle gissa mig till olika valalternativ.

Vidare gjorde jag en definition av vad jag i denna undersökning syftar till med ett "aktivt skolval". Detta definierades till sådana val, där eleverna anger specifika anledningar till, att de flyttat till en skola, flyttat från den tidigare skolan eller ger en kombination av dessa. Utöver detta förekommer ett okänt antal val, där eleven aktivt

väljer den närmsta skolan, men ger ingen annan förklaring, än att skolan ligger närmast deras hem. Denna undersökning har inte kunna klargöra, huruvida själva närheten till skolan har varit det enda eller det avgörande skälet till skolvalet eller om den närmsta skolan innehade något specifikt, som skiljer den från andra skolalternativ. Gruppen som valt den närmsta skolan ligger delvis överlappande med gruppen, som anger, att de inte valt någon skola, eftersom även de går på den närmsta skolan.

5.2 Resultatreflektioner och vidare forskning

Den framlagda undersökningen visade att 100 % av eleverna och deras föräldrar i de båda fristående skolorna och 81 % på den kommunala skolan med profilklass i musik, hade gjort ett aktivt skolval. På den kommunala skolan med en profilklass i idrott, angav endast 17 % av eleverna, att de gjort ett aktivt skolval.

Detta resultat är intressant att jämföra med Skolverkets enkätundersökning. Denna visade att ca 50 % av de medverkande föräldrarna hade gjort ett aktivt skolval för sina barn. Men efter att gjort om siffrorna till att gälla endast sådana val som inte består av val av den närmsta skolan, är andelen föräldrar som gjort ett aktivt skolval 17 % (Skolverket, 2003a). I den kommunala skolan med en profilklass i idrott, som visade sig att inte vara en så kallad valskola, hade 17 % av eleverna gjort ett aktivt skolval, en siffra som stämmer väl överens med Skolverkets undersökning.

Att välja en skola som ligger i närheten till sitt hem, kan i slentrian få effekter på skolan. Kjellman samt Eriksson och Jonsson visar hur boendesegregationen i kombination att välja den närmsta skolan kan påverka kvalitén i skolorna (Kjellman, 2001 samt Eriksson & Jonsson, 1994). De menar vidare att det förekommer skillnader mellan skolor som ligger i områden med liknande socioekonomisk sammansättning. De benämner detta för skoleffekter. Det skulle vara intressant att forska vidare, om och hur man skulle kunna utnyttja denna skoleffekt exempelvis genom att dela upp stora skolor till mindre enheter eventuellt med avvikande profileringar.

Den framlagda undersökningen visade att anledningen till att välja en skola skiljde sig avsevärt från skola till skola, vilket indikerar att man inte bör bunta ihop undersökningsresultat från olika skolor. Exempelvis i den fristående skolan med montessoripedagogik angav 93 % av eleverna att föräldrarna hade valt skolan för dem redan när de skulle börja i förskolan eller på årskurs ett. Denna siffra överstiger vida resultatet i Demoskops undersökning, där resultatet från alla undersökningsskolorna slagits ihop. Antalet föräldrar som valt en fristående skola till sina barn redan inför skolstarten blev då endast 59 %. (Damgren, 2002).

Ett annat belysande exempel är Skolverkets (2003a) senaste utredning som visade, att av de föräldrar, som valde en fristående grundskola för sina barn, gjorde drygt 20 % ett så kallat negativt val, de ville flytta sina barn bort från den tidigare skolan. Andelen föräldrar som valde en kommunal skola för att de inte tyckte om den tidigare skolan, var lägre än 20 %. Slutsatsen av detta skulle kunna vara, att de fristående skolorna, i något högre utsträckning än de kommunala, skulle fungera som uppsamlingsskolor för de missnöjda föräldrarna. En sådan här jämförelse mellan fristående och kommunala skolor ger dock en mycket förenklad bild. Om man jämför skolorna var för sig, får man en mer nyanserad bild – så stor andel som 70 % av eleverna i den studerade fristående skolan med allmän inriktning, hade gjort helt eller

delvis ett negativt val! Damgrens (2002) avhandling stöder detta resonemang. Han kunde konstatera att speciellt två av hans undersökningsskolor, mer än de övriga skolorna, tog emot elever som hade gjort ett negativt val på grund av att de blivit mobbade i den tidigare skolan. Om en fortsatt forskning skulle visa att detta är signifikant för den här typen av skolor, skulle det innebära att de fyller en mycket speciell funktion i vårt skolsystem. Om de i hög utsträckning skulle utgöra uppsamlingskolor för elever, som känner sig missnöjda med sin tidigare skolsituation, torde detta ge spår i skolornas pedagogiska arbete. När det gäller den aktuella skolan i min undersökning, är det glädjande att konstatera, att skolan motsvarade helt eller delvis elevernas förväntningar. Det borde vara ett betydelsefullt forskningsområde, att bemöda sig hitta dessa uppsamlingskolor och se efter, om och hur, de lyckats vända missnöjestrenden hos eleverna.

Elevintervjuerna visade att de flesta av eleverna tyckte, att det är viktigt att få välja vilken skola man ska gå på. Skolverkets utredning visade att även föräldrarna tyckte att det är bra med valfrihet. Drygt en tredjedel av föräldrarna tyckte också att det skulle vara bra med fler fristående skolor. Men för att kunna göra reella val, måste både föräldrarna och eleverna få tillräckligt med information (Utbildningsdepartementet, 1995). En annan av Skolverkets (2003a) utredningar visade att informationssituationen för föräldrarna inte är tillfredsställande – totalt sett är det knappt hälften av föräldrarna som menade att de haft tillräckligt med information för att kunna välja skola. När det gäller informationen till eleverna, visar min undersökning att ingen av de intervjuade eleverna hade fått någon presentation av de skolor, som finns i kommunen och visste därmed inte, vilka alternativ det fanns att välja mellan. Jag känner, att om vi på allvar ska kunna prata om ett fritt skolval, bör vi utarbeta fasta rutiner för hur informationen om de olika skolalternativen skall ges till de berörda – till elever och deras föräldrar.

När det gällde valfriheten inom den egna skolan, vill jag ta upp det som handlar om elevernas bästa arbetssätt. Det framkom att många elever ville ha ett större utrymme till att självständigt läsa och fördjupa sig i lärobokstexter än de gavs tillfälle till. De fick inte i tillräckligt hög utsträckning arbeta efter sitt eget bästa arbetssätt i skolan. Redan för åtta år sedan visade skolkommittén i sitt slutbetänkande att en stor del av eleverna saknade möjligheten att själva välja arbetssättet i skolan. I den undersökningen gällde det framför allt att få välja mer praktiska tillvägagångssätt i arbetet (Utbildningsdepartementet, 1997). Det skulle vara intressant och, enligt mig, angeläget att fördjupa sig vidare i denna fråga på ett större underlag än det jag gjort vid denna undersökning.

5.3 Avslutande kommentarer

Under rubriken "Gäller det fria skolvalet alla elever?" ifrågasattes inträdesproven till profilklasser. Jag har tidigare, i en annan kommun, konfronterats med dessa prov i form av intervjuer i samband med intagningar till fotbollsklasser. Nu mötte jag samma fenomen vid den kommunala skolan med en profilklass i musik. Flera av eleverna berättade spontant, hur glada de hade blivit när de hade klarat inträdesprovet, som bestod av "sångprov, klappa i takt och få lite frågor"! Urvalsskolan ersattes med tillvalsskolan 1946 (Skolöverstyrelsen, 1982). Inträdesproven till profilklasser är enligt mig urvalsinstrument och handlar, enligt mitt sätt att se, dels om positiv särbehandling av vissa elever dels om en ekonomisk orättvisa. Enligt skollagen, skall

bidragsnivåerna per elev bedömas efter skolans åtagande, vilket här borde innebära lägre ersättningsnivåer, eftersom urvalsintagning skapar mer homogena och därmed mindre resurskrävande klasser.

Med hänvisning till den skarpa kritiken som framkommit i detta arbete mot lärare, kan man undra; Varför finns det så många dåliga lärare? Är läraryrket tillräckligt attraktivt för att kunna fånga in de mest lämpliga för yrket? Hur ser lärarutbildningen ut – får de blivande lärarna ta del av den samlade kunskapen som finns om en bra lärare?

Det känns hoppfullt att konstatera, att ur 79 elevers beskrivningar av en drömskola, kommer fram lika många olika beskrivningar, men att dessa har en gemensam kärna, den som även går att finna i läroplanen, Lpo 94. Här nedan görs en liten jämförelse mellan några blandade elevåsikter om drömskolan med citat ur läroplanen:

Elevsynpunkter	Lpo 94
Alla vuxna ska lyssna på eleverna. Om man skulle ha rätt i en fråga som läraren inte visste, skulle läraren ge beröm. Stötta eleverna mer.	Skolan skall vara öppen för skilda uppfattningar och uppmuntra att de förs fram (Lpo 94, s. 6).
Alla elever är vänner och det är ingen mobbning på skolan. Alla ska respektera varandra för den person man är och man ska inte behöva se ut på ett visst sätt för att få vara med.	Ingen skall i skolan utsättas för mobbning. Tendenser till trakasserier skall aktivt bekämpas (Lpo 94, s. 5).
Man skulle även jobba ganska mycket praktiskt, men även på andra sätt.	I skolarbetet skall de intellektuella såväl de praktiska, sinnliga och estetiska aspekterna uppmärksammas (Lpo 94, s. 8).
På den är det mera eget arbete och självstudier. Någon dag i veckan ska eleverna ha möjlighet att arbeta självständigt inom vissa bestämda ämnen.	Skolan skall sträva efter att varje elev utvecklar sitt eget sätt att lära (Lpo 94, s. 9).
Min drömskola är välorganiserad. Eleverna har från första början klart för sig vad som gäller.	Läraren skall tillsammans med eleverna utveckla regler för arbetet och samvaron i den egna gruppen (Lpo 94, s. 13).
Man skulle kunna resonera med lärarna över sina betyg. Inte bara sätta betyg efter kunskapen utan även efter personlighet.	Lärare skall i betygsättningen utnyttja all tillgänglig information om elevernas kunskaper i förhållande till kraven i kursplanen och göra en allsidig bedömning av dessa kunskaper (Lpo 94, s. 16).
Skolan ska vara modern med dem finaste läroböckerna. Skolan har ett jättestort bibliotek där alla är välkomna. Och en datasal med många datorer som man får vara i när man vill/kan.	Utformningen av skolans arbetsmiljö så att eleverna får tillgång till handledning, läromedel av god kvalitet och annat stöd för att själva kunna söka och utveckla kunskaper. Sådant stöd kan t.ex. vara bibliotek, datorer och andra hjälpmedel (Lpo 94 s. 17).
Viktigaste med eget ansvar. Alla ska vara självständiga men ändå bära sitt ansvar så att man lär sig någonting.	Elevernas kunskapsmässiga och sociala utveckling förutsätter, att de tar allt större ansvar för det egna arbetet och för skolmiljön, samt att de får ett rejält inflytande på utbildningens utformning (Lpo 94 s. 13).
Jag tycker att det är viktigt att man får lära sig det sociala livet – hur man ska bemöta sina vänner och hur man ska vara. Jag tycker att de skulle ha mer trafikundervisning, Jag tycker att det är viktigt att lära sig konsumentkunskap, hur man	Skolan skall ansvara för att eleverna inhämtar och utvecklar såna kunskaper som är nödvändiga för varje individ och samhällsmedlem. Dessa ger också en grund för fortsatt utbildning (Lpo 94 s. 14), Såna kunskapsområden är exempelvis miljö,

sköter hushållet... sånt man får nytta i vardagliga livet tycker jag, Cigaretter och droger är inte välkomna in på området.

trafik, jämställdhet, konsumentfrågor, sex och samlevnad samt riskerna med tobak, alkohol och andra droger (Lpo 94 s. 17).

Tabell 10. Jämförelse mellan några elevsynpunkter och Lpo 94

Jag tror att fler elever skulle kunna gå i sin drömskola, om man skulle lyssna mer på elevers egna åsikter och låta dem vara med och påverka utformningen av skolan. För mig består drömskolan av mängder av olika skolalternativ, alla likvärdiga med varandra i hänseende på mål och värdegrund beskrivet i läroplan, men olika sinsemellan i hänsyn på pedagogiska idéer, metodiska genomföranden och planläggning.

6 Referenser

- Armstrong, F., Armstrong, D. & Barton, L. (2000) *Inclusive Education Policy, Contexts and Comparative Perspectives*. London: David Fulton Publishers.
- Bjurvill, C. (2001) *A, B, C och D. Vägledning för studenter som skriver akademiska uppsatser*. Lund: Studentlitteratur.
- Damgren, J. (2002) *Föräldrars val av fristående skolor*. Malmö: Forskarutbildningen i Pedagogik. Lärarutbildningen - Malmö Högskola.
- Doverborg, E. & Pramling, I. (1991) *Att förstå barns tankar*. Uddevalla: Almqvist & Wiksells Förlag AB.
- Englund, T. (2003) *Skolan och demokratin – på väg mot en skola för deliberativa samtal* ur Jonsson & Roth, Demokrati och Lärande. Lund: Studentlitteratur.
- Erikson, R. & Jonsson, J. O. (1994) *Sorteringen i skolan*. Stockholm: Carlssons.
- Granath, G. (1996) *Gäst hos överkligheten*. 1:a upplaga. Stockholm: Ordfront.
- Gunnarsson, B. (1999) *Lärandets ekologi*. Lund: Studentlitteratur.
- ellidin, R. (2003) *Specialpedagogiskt perspektivseende, humanvetenskaper och etik* ur Jonsson & Roth, Demokrati och Lärande. Lund: Studentlitteratur.
- Hugosson, C. (2000) *Historien om Fredrik*. i Pedagogiska magasinet. Barn som behöver mer. Nr 2. Lärarförbundet.
- Hwang, S-J. (2002) *Kampen om begreppet valfrihet i skolpolitiken* i Utbildning och Demokrati. Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik. Vol 11, Nr 1. Örebro universitet Pedagogiska institutet.
- Key, E. (1996) *Barnets Århundrade*. Stockholm: Informationsförlaget.
- Kjellman, A-C. (2001) *"Hurra för valfriheten" – Men vad ska vi välja?* Stockholm: Högskoleförlaget vid Lärarhögskolan i Stockholm.
- Kullberg, B. (1996) *Etnografi i klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, S. (1997) *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lärarförbundet (2001) *Lärarens handbok. Skollag, Läroplaner, Yrkesetiska principer*. Solna: Lärarförbundet.
- Liljequist, K. (1999) *Skola och samhällsutveckling*. Lund: Studentlitteratur.
- Lundgren, U. (1989) *Att organisera omvärlden. En introduktion till läroplansteori*. Borås: Liberförlag

- Marklund, S. & Söderberg, P. (1967) *Grundskolan – framväxt och organisation*. Stockholm: Bonniers.
- Meurling, B. (2003) *Varför flickor?: ideal, självbilder och ätstörningar*. Lund: Studentlitteratur.
- Normell, M. (2002) *Pedagog i en förändrad tid – om grupphandledning och relationer i skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Orlenius, K. (2003) *Värdegrunden – finns den?* Stockholm. Kenneth Orlenius och Runa Förlag.
- Ornbrant, R. (2001) *Fristående grundskolor*. Stockholm: Norstedts Juridik.
- Persson, B. (2001) *Elevens olikheter och specialpedagogisk kunskap*. Stockholm: Liber.
- Richardson, G. (2004) *Svensk utbildningshistoria. Skola och samhälle förr och nu*. Lund: Studentlitteratur.
- Roth, K. (2003) *Valfrihet, gemenskap och deliberativa samtal* ur Jonsson och Roth, *Demokrati och Lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Salomon, B. (2001) *Sam-tal. Liten handbok*. Stockholm: Liber.
- Sandin, B. (1986) *Hemmet, gatan, fabriken eller skolan. Folkundervisning och barnuppfostran i Svenska städer 1600 till 1850*. Lund: Studentlitteratur.
- Sjellberg, S. (2002) *Real konstruktivism*. Göteborg: Växjö University Press.
- Sjöberg, J. (2002) *Systematisk pedagogik. Ett helhetsperspektiv på pedagogikens teoretiska och läromässiga dimensioner*. Åbo: Åbo Akademiens förlag.
- Skolverket (1995) *Om skolbarns olikhet, Diskurser kring "särskilda behov" i skolan – med historiska jämförelsepunkter*. Skolverkets rapport nr 305.
- Skolverket (1997) *Från regler till eget ansvar. En antologi om förutsättningar för skolans styrning*. Skolverkets rapport 307.
- Skolverket (2001) *Elever i behov av särskilt stöd*. Skolverkets rapport nr 389.
- Skolverket (2003a) *Valfrihet – och dess effekter inom skolområdet*. Skolverkets rapport 230.
- Skolverket (2003 b) *Skolverkets lägesbedömning 2003*. Skolverkets rapport.
- Skolöverstyrelsen (1962) *Lgr 62. Läroplan för grundskolan*. Stockholm, Utbildningsförlaget.

Skolöverstyrelsen (1969) *Lgr 69. Läroplan för grundskolan*. Stockholm, Utbildningsförlaget.

Skolöverstyrelsen (1981) *Lgr 80. Läroplan för grundskolan*. Södertälje, Liber utbildningsförlaget.

Skolöverstyrelsen (1982) *Grundskolan under 20 år från Pedagogiska Nämndens utvärderingar med inledning av Torsten Husén*. Uddevalla: Liber utbildningsförlaget.

Socialstyrelsen (2001) *Aborter i Sverige 2000*. Socialstyrelsens rapport.

Starrin, B. & Svenson, P-G. (1994) *Kvalitativ metod och vetenskapsteori*. Lund: Studentlitteratur.

Starrin, B. & Svensson P-G. (1996) *Kvalitativa studier i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur.

Stensmo, C. (1997) *Ledarskap i klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.

Thurén, T. (2001) *Källkritik*. Falköping: Liber AB.

Tideman, M. (2000) *Normalisering och kategorisering. Om handikappideologi och välfärdspolitik i teori och praktik för personer med utvecklingsstörning*. Lund: Studentlitteratur.

Tideman, M., Rosenqvist, J., Landsheim, B., Ranagården, L. & Jacobsson, K. (2004) *Den stora utmaningen. Om att se olikhet som resurs i skolan*. Halmstad: Högskolan i Halmstad och Malmö Högskola.

Utbildningsdepartementet (1994a) *Läroplaner för det obligatoriska skolväsendet och de frivilliga skolformerna. Lpo 94, Lpf 94*. Utbildningsdepartementet.

Utbildningsdepartementet (1994b) *Rätten att välja skola. Information om möjligheterna att välja mellan kommunala skolor och om regler för fristående skolor*. Utbildningsdepartementet.

Utbildningsdepartementet (1997) *Växa i lärande. Förslag till läroplan för barn och unga 6 – 16 år*. Betänkande av Barnomsorg och skolkommittén. Stockholm: SOU 1997:121.

Weinehall, K. (1997) *Att växa upp i våldets närhet. Ungdomarnas berättelser om våld i hemmet*. Umeå: Pedagogiska institutionen, Umeå Universitet.

Övriga referenser

Compac99 Elektronisk uppslagsverk

Gunnarsson, R. (2002) <http://infovoice.se/fou/bok/10000035.htm>. 2006-02-23.

Vetenskapens Värld (2003) SvT
Uppdrag Granskning (2003) SvT
www.skolverket.se. Skolverkets hemsida 2003-11-14.

Förteckning över figurer och tabeller

<i>Figur 1. Kategorisering av elevernas svar till Fråga III.....</i>	<i>54</i>
<i>Tabell 1. Andel föräldrar som har gjort olika typer av skolval för sina barn (utifrån Skolverket, 2003a).....</i>	<i>28</i>
<i>Tabell 2. Olika anledningar till att föräldrarna valt en skola till sina barn.</i>	<i>29</i>
<i>Tabell 3. Antalet elever i de olika undersökningsskolorna</i>	<i>39</i>
<i>Tabell 4. Antal elevintervjuer vid de olika undersökningsskolorna</i>	<i>39</i>
<i>Tabell 5. Kodbeskrivning när det gäller elevsvar till enkätfrågorna I-III.....</i>	<i>45</i>
<i>Tabell 6. Fördelningen av motiv att välja skola.....</i>	<i>46</i>
<i>Tabell 7. Svarkategorier för fråga II.....</i>	<i>49</i>
<i>Tabell 8. Kodbeskrivning till elevintervjuer.....</i>	<i>59</i>
<i>Tabell 9. Sammanställning om valskolorna motsvarade elevernas förväntningar.....</i>	<i>65</i>
<i>Tabell 10. Jämförelse mellan några elevsynpunkter och Lpo 94</i>	<i>70</i>

Bilagor

Enkätfrågor

- 1) Hur kommer det sig att du går just på denna skola?
- 2) På vilket sätt motsvarar eller motsvarar inte den här skolan dina förväntningar?
- 3) Om du fick välja en drömskola, hur skulle den vara?

Elevintervjufrågor

- 1) På vilket sätt har du fått information om de olika skolalternativen i Kristianstad? Vilken betydelse har rätten att välja skola för dig?
- 2) Om det finns valfrihet inom din egen skola, vad består den av? Vilken betydelse har i så fall den här typen av valfrihet för dig och i vilken utsträckning tycker du att den bör förekomma?
- 3) Ge exempel på kunskaper som du tycker är viktiga att lära sig i skolan? På vilket sätt har du lättast att lära dig detta/dessa? I vilken utsträckning har du fått arbeta på detta sättet?
- 4) Beskriv en bra lärare?
Jag vill intervjua en bra lärare – har du någon sådan i din skola?