



HÖGSKOLAN  
Dalarna

**Lärarprogrammet**  
Examensarbete, 15 hp  
vt 2008

---

Kurs: Pedagogiskt arbete III

**Bara en hysterisk mamma?**  
Föräldraröster om skolans hanterande av elever  
utan fullständiga betyg.

Uppsatsförfattare: Mona Skantz  
Handledare: Yvonne Blomberg

## Sammandrag

Följande undersökning utgår ifrån intervjuer med föräldrar till elever som saknar fullständiga grundskolebetyg. Dessa föräldraintervjuer speglar på så sätt skolans vardagsproblem och de utvecklingsbehov som föreligger inom gymnasieskolans frirum. Framför allt betonas att föräldrarna bör ses som en resurs i skolans kartläggning av elever, men också att skolan bör ha ett processinriktat förhållningssätt. Att läs- och skrivsvårigheter kan ligga till grund för en stor del skolproblematik betonas, men också att goda relationer bereder stora möjligheter att arbeta konstruktivt kring dessa elever.

**Nyckelord:** individuella programmet, föräldrar-skola, föräldrasamverkan, ofullständiga betyg

# Innehållsförteckning

<b>1. Inledning</b>	<b>4</b>
<b>1.1 Syfte</b>	<b>5</b>
<b>1.2 Metod och material</b>	<b>5</b>
1.2.1 Intervjufrågor	6
<b>1.3 Urval</b>	<b>6</b>
<b>1.4 Tidigare forskning</b>	<b>6</b>
1.4.1 Förhållningssätt	7
1.4.2 Studiemotivation	8
1.4.3 Kvalitet	10
1.4.4 Åtgärder	11
1.4.5 Tre huvudpunkter	12
1.4.6 Positiva exempel	12
1.4.6.1 Sundbybergs kommun	12
1.4.6.2 Norrköpings kommun	13
1.4.6.3 Eskilstuna kommun	13
1.4.7 Samarbete socialtjänst-skola i berörd kommun	14
<b>2. Undersökningen</b>	<b>16</b>
<b>2.1 Genomförandet</b>	<b>16</b>
<b>2.2 Intervjusvar</b>	<b>16</b>
2.2.1 Beskriv den hjälp X har fått under skoltiden och den han/hon får/har fått på det individuella programmet!	16
<i>Figur 1. Omfattningen av outredda läs- och skrivsvårigheter bland eleverna på IV.</i>	17
<i>Figur 2. Stödåtgärder och insatser under grundskolans senare år.</i>	18
2.2.2 Beskriv sådant under skoltiden som du/ni har upplevt som positivt och sådant som du/ni har upplevt som negativt!	19
2.2.2.1 Grundskolan	19
<i>Figur 3. Föräldrars positiva/negativa grundskoleerfarenheter.</i>	19
2.2.2.2 Det individuella programmet	22
<i>Figur 4. Föräldrars positiva/negativa erfarenheter av IV.</i>	23
2.2.3 Är det något du skulle önska att X fick (mer) hjälp med?	24
<i>Figur 5. Vad elever på IV skulle behöva mer hjälp med.</i>	24

2.2.4 Är det något du själv skulle önska att du fick (mer) hjälp med? _____	25
<i>Figur 6. Vad föräldrar till elever på IV skulle behöva mer hjälp med.</i> _____	25
<b>2.3 Analys av intervjusvar</b> _____	<b>25</b>
2.3.1 Intervjusvar kontra forskning _____	25
2.3.2 Slutsatser av intervjusvar _____	28
<b>3. Avslutande diskussion</b> _____	<b>31</b>
3.1 Metoddiskussion _____	31
3.2 Övriga reflektioner _____	32
<b>4. Sammanfattning</b> _____	<b>33</b>
<b>5. Referenser</b> _____	<b>34</b>
5.1 Litteratur _____	34
5.2 Webbsidor _____	35

# 1. Inledning

Som verksam lärare vid det individuella programmet sedan många år, först ett renodlat individuellt gymnasium i en storstad och sedermera gymnasiets individuella program i en liten ort i mellansverige, har jag lyssnat till många elevers negativa skolerfarenheter. Och i min huvudsakliga roll som individuella programmets engelsklärare har jag fått arbeta hårt med att etablera tillit och förtroende hos varje nyanländ elev.<sup>1</sup> Många har även visat sig ha läs- och skrivsvårigheter, som inte upptäckts och/eller diagnostiserats under grundskolan. Och då de engelska språkljuden inte stämmer överens med den svenska fonetiken, har andraspråksinläringen naturligtvis komplicerats (Jacobsson & Lundberg 1995:129).

Efter många års misslyckanden i engelska och andra kärnämnen, uttrycker inte sällan individuella programmets nyanlända elever en ren skolfobi. De kommer med en mycket svag självbild och förväntar sig att upprepa sina misslyckanden, varför det personliga mötet med mig som lärare blir avgörande för deras inställning till inläringssituationen (Hugo 2007:77-79). För flertalet blir det individuella programmet sista chansen till en meningsfull skoltid, i synnerhet om studierna ska leda vidare till ett nationellt program.

Elevernas föräldrar träffar vi lärare som regel vid ett initialt föräldramöte, samt påföljande utvecklingssamtal och elevvårdskonferenser, det senare då studierna inte fungerar. Inte sällan uttrycker föräldrarna både frustration och uppgivenhet vid samtliga dessa tillfällen, efter många års skolproblematik. Och Skolverket menar att föräldrar och skola vanligtvis har olika bild av orsaken till elevens skolproblematik (Skolverket 2008:10). Medan förvaltningschefer och rektorer tenderar att se ofullständiga grundskolebetyg som ett resultat av individrelaterade faktorer, såsom elevens sociala hemsituation, understryker föräldrarna processrelaterade orsaker, såsom skolans bristande agerande och/eller arbetssätt (Skolverket 2001:12, Skolverket 2008:10, 85). Dessutom menar många föräldrar att skolans stora brist är en oförmåga att lyssna till deras tankar om problematiken, vilket enligt dem har försämrat situationen för den enskilde eleven ytterligare (Skolverket 2008:78f).

Därför antas här ett synsätt där föräldrarnas egna tankar och synpunkter utgör den primära källinformationen kring elever som har lämnat grundskolan utan fullständiga betyg. Då föräldrarna kan antas känna sina barn bäst, förväntas deras information att kunna indikera ett konstruktivt utnyttjande av skolans frirum, d.v.s. mellanrummet mellan skolans explicita styrning, såsom det formella uppdraget, och skolans implicita styrning, såsom traditioner och

---

<sup>1</sup> Problematisk andraspråksinläring har jag beskrivit i Engelska C-uppsatsen *She was a Bitch – A Socio-Educational Perspective for Learning English* (2008), tillgänglig på DALEA.

kultur (Berg & Scherp 2003:71f). Detta kan på så sätt gagna ett kvalitativt utvecklingsarbete med elever som har lämnat grundskolan utan fullständiga betyg.

## ***1.1 Syfte***

Syftet med undersökningen är att ur ett föräldraperspektiv beskriva negativa respektive positiva skolerfarenheter samt tidigare icke tillgodosedda behov hos elever som lämnar grundskolan med ofullständiga betyg. Genom denna återanvändning av de ansvariga vårdnadshavarnas erfarenheter, ämnar undersökningen lyfta fram angelägna kvalitativa aspekter i arbetet med elever som saknar fullständiga grundskolebetyg. Detta kan utgöra ett informationsunderlag i nyttjandet av gymnasieskolans frirum, både inom det individuella programmet likväl som i gymnasiets integrerande stödåtgärder.

## ***1.2 Metod och material***

Undersökningen baserar sig på intervjuer med ett begränsat antal föräldrar till elever som är eller har varit inskrivna vid det individuella programmet på en liten gymnasieskola i en mindre ort i mellansverige. Intervjuerna sker på telefon, för att underlätta tillgänglighet och tidsupplägg. Under intervjuerna utgör frågorna endast ett diskussionsunderlag, utifrån vilket den intervjuade är fri att associera. Intervjuerna förväntas på så sätt att bli tidskrävande, då frågorna antas kunna väcka många tankar och diskussioner, varför antalet intervjuade föräldrar begränsas. Intervjusvaren och påföljande diskussioner antecknas för hand under samtalsgången.

Själva intervjufrågorna till föräldrar/vårdnadshavare är inspirerade av Skolverkets enkätfrågor i rapporten *Utan fullständiga betyg – Varför når inte alla elever målen?* (Skolverket 2001:105-111). För överskådlighetens skull sammanfattas i vissa fall intervjusvaren i diagram och tabeller, här kallade figurer.

På grund av undersökningens begränsade antal intervjuade, så antas här ett individorienterat förhållningssätt snarare än en statistiskt verifierbar standpunkt.

Det konkreta genomförandet av intervjuerna samt resultaten av dessa redovisas i studiens undersökningsdel. Resultaten diskuteras och analyseras i förhållande till tidigare forskning, i huvudsak Skolverkets rapporter angående föräldrasamverkan kring elever med ofullständiga grundskolebetyg.

I slutet av avsnittet med tidigare forskning (1.4) presenteras även en intervju med socialtjänsten i den berörda kommunen angående deras tankar kring samarbete med skolan.

### **1.2.1 Intervjufrågor**

- a) Beskriv den hjälp X har fått under skoltiden och den han/hon får/har fått på det individuella programmet! Är det någon skillnad?
- b) Beskriv sådant under skoltiden som du/ni har upplevt som positivt (hjälpande/stöttande) för X och sådant som du/ni har upplevt som negativt! Är/Var det någon skillnad på det individuella programmet? Hur?
- c) Är det något du skulle önska att X fick (mer) hjälp med? Vad?
- d) Är det något du själv skulle önska att du fick (mer) hjälp med? Vad?

### **1.3 Urval**

Urvalet av föräldrar sker via skolans kurator och socialpedagog vid den aktuella gymnasieskolan, som båda arbetar mycket nära elever och deras föräldrar på det individuella programmet. Detta urval baserar sig därför på kuratorns och socialpedagogens egna omdömen av vilka föräldrar som kan tänkas vara positiva till att kommunicera kring erfarenheter av deras barns/ungdoms skolsituation. Därefter utgår urvalet ifrån föräldrarnas egen inställning till denna förfrågan. Därför är elevernas tidigare otillfredsställande studiesituationer samt deras föräldrars vilja att kommunicera kring dessa den enda distinkt gemensamma nämnaren i undersökningen. De berörda eleverna har tidigare studerat vid olika grundskolor bär med sig allt ifrån psykosocialt mycket svår familjeproblematik till mer stabila hemförhållanden. Samtliga föräldrar i intervjuundersökningen visade sig dock sakna akademisk bakgrund.

### **1.4 Tidigare forskning**

Det individuella programmet som begrepp är på väg att försvinna. Tanken är att det ska ersättas med vad man kallar "ett individuellt alternativ", där utbildningen helt och hållet ska utgå från elevens specifika behov. Utbildningen för elever med ofullständiga grundskolebetyg ska på så sätt individanpassas mer än i dag, vilket kommer att ge ett ökat tryck på skolans huvudman (SOU 2008:27:44ff,365). Enligt Skolverkets statistik saknade hela 11 procent behörighet till gymnasiets nationella program efter våren 2007 och var följaktligen hänvisade till det individuella programmet (a.a:256). En dominerande förklaring bakom detta har visat sig vara ett alarmerande antal elever med oupptäckta och/eller odiagnostiserade läs- och skrivsvårigheter (Hugo 2007:70,78, Skolverket 2001:36). Ur ett skolutvecklingsperspektiv framstår det därför som nödvändigt att erfarenhetsbasera gymnasieskolans arbete kring dessa elever, för att på bästa sätt främja positiva läroprocesser (Berg & Scherp 2003:35f). Och

genom en kreativ användning av skolans frirum, d.v.s. mellanrummet mellan uppdraget och skolans egen kultur, finns många möjligheter att möta dessa behov (a.a:71ff).

Det centrala blir då skolans förhållningssätt och attityd, ifall man som pedagog och skollärdning främst fokuserar på individrelaterade eller skolrelaterade faktorer i arbetet med elever som saknar fullständiga grundskolebetyg (Hugo 2007:40). Enligt Skolverket fokuserar förvaltningschefer och rektorer i huvudsak på individrelaterade orsaker till ofullständiga grundskolebetyg, såsom elevernas sociala situation och motivation (Skolverket 2001:12, Skolverket 2008:78,85). Skolorna anser ofta att de har gjort allt i sin makt för eleven, men att eleven och dennes föräldrar inte har varit mottagliga för stöd och insatser. Samtidigt menar föräldrar att skolan har väntat alltför länge med att ge stöd (Skolverket 2001:30f). Dessutom menar många föräldrar att en diagnos har behövts som en inträdesbiljett till stödåtgärder (a.a:66). Även elever uttrycker att de inte har fått någon hjälp förrän de har fått en diagnos eller börjat skolka, men då har det ofta varit för sent (Hugo 2007:78, Skolverket 2001:48). Skolverket understryker dock att diagnos ”inte får vara en förutsättning för att erhålla stöd” (Skolverket 2001:9).

Föräldrasamverkan är enligt Skolverket en av de grundläggande förutsättningarna för att arbeta kring elever med ofullständiga grundskolebetyg (Skolverket 2001:89, Skolverket 2008:108). Därför är skolans förhållningssätt till både eleven och dennes föräldrar centralt för huruvida eleven på det individuella programmet får en meningsfull skoltid (Hugo 2007:156).

Här nedan redogörs för skolans olika förhållningssätt till elever utan fullständiga betyg samt faktorer som påverkar graden av motivation att uppnå dessa betyg. Dessutom görs en genomlysning av komponenter som påverkar föräldrars/vårdnadshavares uppfattning av skolans kvalitet samt olika tankar och rekommendationer kring åtgärder. Detta åtföljs av positiva exempel på konstruktivt arbete kring elever med skolproblematik. Och utifrån detta redogörs sedan för de intervjuade föräldrarnas egna erfarenheter av skolans agerande kring elever som har visat sig inte uppnå fullständiga grundskolebetyg.

#### **1.4.1 Förhållningssätt**

Förhållningssättet gentemot elever som kommer till gymnasieskolan med ofullständiga betyg är ofta tudelat. Endera ser man dessa elever som obildbara, varför extra resurser anses som onödiga belastningar, eller så ser man en meningsfull skoltid för dessa elever som självklart, och gör nödvändiga organisatoriska och pedagogiska anpassningar för att möjliggöra detta (Hugo 2007:156). Från skolans håll individualiseras ofta elevens frånvaroproblematik, medan



föräldrar framhåller skolans organisation som den primära orsaken till elevers skolproblematik, såsom hög frånvaro (Skolverket 2008:10f,85).

Skolverkets rapport *Utan fullständiga betyg – Varför når inte alla elever målen?* (2001) framhåller också dels individrelaterade orsaker bakom att elever inte uppnår betyg i grundskolekurserna, såsom sociala problem i familjen, inlärningssvårigheter, föräldrar med låg utbildningsnivå, invandrarbakgrund samt brist på motivation för skolan (Skolverket 2001:12). Men rapporten betonar även processrelaterade orsaker i skolan, såsom skolans förhållningssätt och attityd till eleverna, stödinsatsernas utformning, skolans arbetssätt samt förmågan att uttrycka begripliga krav och förväntningar (a.a:30).

I statens utredning *Välfärd och skola* (2000) framgår att gruppen elever som lämnar grundskolan med lägst betyg i hög grad består av elever från mer påvra socioekonomiska hemförhållanden (SOU 2000:39:168). Detta stöds också av PISA, som ser en koppling mellan elevers socioekonomiska hemförhållanden och låga akademiska prestationer (PISA 2006:53,181). Social bakgrund har alltså till synes en stor inverkan på studieförutsättningarna (SOU 2000:39:162). Däremot förefaller inte en icke-akademisk bakgrund i sig vara den faktor som slår ut eleverna, utan det verkar som att skolans arbetssätt och organisation endast tycks gynna en viss typ av elever (Hugo 2007:40).

Och att skolan individualiserar elevers skolproblematik, såsom att uteslutande söka sociala orsaker i hemmet utan att samtidigt se till den egna organisationen och arbetssättet, upplever föräldrar i Skolverkets rapporter som oerhört kränkande (Skolverket 2008:78, 85). Själva menar föräldrarna att situationen är tudelad, att deras barn kan ha en inlärningsproblematik och/eller att familjen kan ha en psykosocialt mycket tung situation, men att skolans egna brister, såsom ett fragmentiserat arbetssätt och/eller frånvaron av stödinsatser, har förvärrat skolsituationen för eleven (Skolverket 2001:36, 63, Skolverket 2008:10, 85).

#### **1.4.2 Studiemotivation**

Föräldrarnas tudelade förhållningssätt till elevens inlärningsproblematik i kombination med skolans agerande bekräftas av sociopedagogisk forskning, som menar att elevers studiemotivation i högsta grad beror på den specifika kursen och dess enskilde lärare (Gardner 1985:149). Framför allt har sociopedagogiska faktorer, såsom lärarens elevsyn, visat sig allra viktigast i restaureringen av ett förlorat förtroende för skolan (Hugo 2007:137). Elever som kommer till det individuella programmet är i extra stort behov av att bli sedda och bekräftade av skolans vuxna för att bli motiverade, då de ofta bär med sig starka negativa erfarenheter av skolan (Hugo 2007:101, Lemar 2001:91).

Och när det gäller den oerhört stora andelen odiagnostiserade dyslektiska elever som kommer till det individuella programmet, bär de ofta med sig känslan att vara ”sämre” än sina klasskamrater på grund av sina läs- och skrivsvårigheter. Detta har resulterat i en sekundär funktionsnedsättning i form av ett radikalt försämrat självförtroende, vilket har hindrat kunskapsinhämtning och måluppfyllelse mer än den primära funktionsnedsättningen (Lundgren & Ohlis 1995:12). Och sociopedagogisk forskning pekar på att misslyckanden i klassrummet radikalt minskar elevernas studiemotivation, medan även små framgångar avsevärt ökar motivationen (Gardner 2001:17f).

Likaså har den enskilde lärarens undervisningsstil en långtgående inverkan på elevernas prestationer, då förmågan att skapa en positiv relation till eleverna och ge dem uppmuntran har visat sig få en avgörande effekt på elevers studiemotivation (Dörnyei 1994:277f). Och enligt den sociopedagogiska motivationsteorin så tappar elever lätt motivationen om de känner olust inför den enskilde läraren, även om de tidigare har haft ett intresse för ämnet (Gardner 1985:56). Likaså kan elevers motivation att prestera väl i ämnet höjas avsevärt om de känner sig positiva till den enskilde läraren (a.a:278). Många elever söker sig också till lektioner där de upplever en positiv lärar-elevrelation, även om de egentligen inte är intresserade av själva ämnet eller når upp till godkänt betyg (Hugo 2007:86). Elever kan även instinktivt uppfatta lärarens förväntningar på dem och strävar därför ofta automatiskt efter att leva upp till dessa. På så sätt strävar ofta elever efter att lyckas om läraren har positiva förväntningar på dem, medan nivån av ansträngning och motivation ofta sjunker bland de elever som läraren har låga förväntningar på (Child 1986:52).

Dessutom har skolans undervisning och arbetssätt visat sig passa sällsynt illa för barn med neuropsykiatriska funktionshinder (Skolverket 2008:62). Och miljöanpassningar är inte bara centralt för elever med uppmärksamhetsstörningar, utan även för elever med läs- och skrivsvårigheter. Perceptionssvårigheter är vanligt bland dyslektiker, som oftare än andra störs av bil- och fläktljud, spring i korridoren, blinkande lysrör och småprat (Lundgren & Ohlis 1995:25). Elever med läs- och skrivsvårigheter kan även ha svårare att ställa om från närseende till långt håll, som att ta anteckningar från tavlan och att lyssna och anteckna samtidigt, vilken stör ut koncentrationen (a.a:26).

Och när det gäller diagnostisering av neuropsykiatriska funktionshinder så menar föräldrar i Skolverkets intervjuundersökning att diagnoser inte är stämplande i sig, utan att det är skolans hantering och bemötande av barnet som blir stämplande, såsom ofrivillig exkludering (Skolverket 2008:80f).

### 1.4.3 Kvalitet

Enligt skolutvecklaren Sven Lundström är mötet mellan pedagogen och eleven det absolut centrala för uppfattningen av skolans kvalitet. För eleven och dennes föräldrar blir detta möte signifikativt för skolans värdegrund (Holmlund 2004:86f). Då elever utan grundskolebetyg kommer med en mycket svag självbild och förväntar sig att upprepa sina misslyckanden, blir det personliga mötet med läraren och dennes attityd avgörande för huruvida han/hon över huvud taget kommer att ta till sig inlärningsituationen (Hugo 2007:77-79).

Redan på 1600-talet underströk pedagogen Comenius att ett välkomnande sammanhang var nödvändigt för att eleven över huvud taget skulle bli mottaglig för undervisning (Comenius 1657/1999:260f). Och i slutet av 1800-talet rekommenderade pedagogen Pestalozzi så små undervisningsgrupper att varje elev skulle ha tid att sitta en stund var i lärarens knä (Hugo 2007:147). Enligt Bakhtin bygger i själva verket inläring på ett samspel och dialog mellan människor (Dysthe 1996:67). Och i mycket heterogena elevgrupper, där spännvidden är stor mellan elevernas prestationsnivå och arbetstakt, tvingas läraren att utveckla vad Singild Lemar kallar ”gummibandspedagogik”. Detta utmärker sig av att pedagogen vet vart han/hon vill komma med utbildningen eller den enskilda lektionen, men att vägen dit hela tiden måste justeras utifrån individerna i klassrummet och vad som händer där (Lemar 2001:144).

Sven Lundström menar att den decentraliserade skolvärlden, där målstyrning kombineras med ekonomi, försvårar för en dialogisk kvalitetssäkring, eftersom elevernas behov och utveckling ofta framställs som synonymt med resultatenhetens budgetutfall (Holmlund 2004:94,98). På så sätt kan det som statsmakterna eller lokalt ansvariga inte ser eller inte prioriterar förbli osynligt och icke-prioriterat, vilket missgynnar grupper som saknar tolkningsföreträde (Lemar 2001:191). Samhället har heller inget annat än en mycket teoretisk skola att erbjuda elever som är just trötta på skolan, vilket blockerar valfrihet och bidrar till en utökad särskiljning av elevgrupper (Hugo 2007:80, Lemar 2001:181). Skolverket menar också att skolans kultur, alltså dess värdegrund och förhållningssätt, i själva verket påverkar det praktiska arbetet med elever och bemötandet av deras föräldrar mer än själva styrdokumenterna (Skolverket 2001:82). Därför framstår arbetet med att grundlägga positiva lärar-elevrelationer som den allra viktigaste komponenten i att både mottagliggöra eleven för kunskap och att etablera vad elevernas vårdnadshavare kan uppfatta som en kvalitativ skola (Hugo 2007:78, 81).

#### 1.4.4 Åtgärder

Av högsta vikt för att komma till rätta med studiesvårigheter är att funktionsnedsättningar upptäcks tidigt och dessutom diskuteras igenom med både eleven och dennes föräldrar (Lundgren & Ohlis 1995:31). Skolans attityd gentemot dessa elever är också avgörande för att bryta negativa inlärningscirklar (a.a:22). Föräldrar i Skolverkets intervjuundersökning *Rätten till utbildning – Om elever som inte går i skolan* (2008) menar att elevernas höga frånvaro skulle ha kunnat motverkas med rätt stödåtgärder. Dessvärre upplever de att skolan sällan har varit intresserad av deras beskrivning av barnets svårigheter (Skolverket 2008:10,78f). Dessutom menar de intervjuade föräldrarna att skolans stödinsatser sällan har varit tillräckliga, och att skolan endast i undantagsfall har diskuterat lösningsförslag med familjen (Skolverket 2008:78). Somliga har även blivit lämnade helt utan stöd från skolan, ibland med lösa instruktioner och arbetsuppgifter att genomföra på egen hand (a.a:65).

Medan läraren ansvarar för att påtala elevens svårigheter, ligger åtgärderna på rektorns ansvar. Upprättandet av en åtgärdsplan skall sedan ske i samråd med eleven själv och dennes vårdnadshavare (Lundgren & Ohlis 1995:19). Men många intervjuade föräldrar i Skolverkets undersökning menar att skolan endast har upprättat åtgärdsprogram efter deras egna ihärdiga påtryckningar (Skolverket 2008:78). Dessutom har dessa åtgärder ofta beslutas för snabbt, utan att grundorsaken till problematiken har utretts, varför insatserna sällan har fungerat (a.a:11). Ofta uttrycker Skolverkets intervjuade föräldrar att skolans personal framstår som dåligt utbildade och att elevvårdskonferenserna mer har liknat en domstol, där de har suttit som åtalade tillsammans med sina barn på ena sidan bordet och skolpersonalen som åklagare på andra sidan (a.a:75). Och resultaten av dessa möten är ofta usel, menar Skolverkets intervjuade föräldrar, då dokumentationen av lösningsförslagen sällan innehåller konkreta åtgärder som lärarna kan gå efter, utan mer långsiktiga svävande mål som inte ens följs upp (a.a:79). Därför kallar många föräldrar i Skolverkets intervjuundersökning dessa åtgärdsprogram för ”bländverk” (a.a:78).

Det finns också en uttalad kritik mot utvecklingssamtalen, där föräldrar i Skolverkets intervjuundersökning menar att de ofta har fått höra av skolan att barnen är ”lata” och/eller ”ouppfostrade” och att de ”kan bara de vill”. Vid dessa tillfällen upplever föräldrarna att skolan har varit mycket ointresserad av deras egna tankar om problematiken (a.a:78). Samtidigt uppger föräldrarna att de ofta har kämpat mycket hårt för att motivera sina barn att över huvud taget gå till skolan och att det kan vara en prestation i sig för dessa elever att bara ta sig dit (a.a:75,77). Och Skolverkets anvisningar stödjer föräldrar i att man vid upprättandet

av åtgärdsprogram just ska ”[utgå] från synsättet att den skolmiljö elever ingår i har betydelse för deras behov av särskilt stöd” (SKOLFS 2008:25).

Skolverkets rapporter visar så att skolan har stora svårigheter att möta barn med neuropsykiatriska funktionshinder och annan problematik. Men de understryker också omfattningen av problem och svårigheter som skolan i dag måste hantera (Skolverket 2008:10). I Skolverkets tillsynsbeslut 2005-2006 konstateras även att skolhuvudmannen, d.v.s. kommunen, sällan kopplas in vid svåra fall, utan att skolan och ansvarig rektor oftast står ensamma i att försöka lösa problemen (a.a:89). Men det finns positiva exempel på produktivt arbete kring elever med svår skolproblematik, utifrån vilka Skolverket har upprättat rekommendationer (a.a:10). Dessa rekommendationer och positiva exempel redogörs för nedan.

#### **1.4.5 Tre huvudpunkter**

I rapporten *Rätten till utbildning – Om elever som inte går i skolan* (2008) framhåller Skolverket följande tre huvudpunkter för att komma till rätta med hög skolfrånvaro (Skolverket 2008:10):

- täta kontakter med hemmet
- tydliga rutiner för uppföljning
- samarbete med socialtjänsten och/eller BUP

Skolverkets slutsats är att en förbättrad kontakt och utökat samarbete mellan föräldrar/vårdnadshavare och skola är centralt för att förbättra närvarostatistiken bland elever med behov av särskilt stöd (a.a:108). Skolverket understryker att föräldrarna ska känna att de är delaktiga i beslut som tas kring eleven och att de ska mötas med respekt och förtroende (a.a:110). Skolverket betonar att när skola och socialtjänst går ihop och samarbetar kring dessa elever så är det möjligt att lösa även de mest komplicerade fall (a.a:10).

#### **1.4.6 Positiva exempel**

Här följer tre positiva exempel på hur skolan har samarbetat konstruktivt utifrån Skolverkets tre huvudpunkter, med både föräldrar, socialtjänst och psykiatri. Exempelen är tagna ur rapporten *Rätten till utbildning – Om elever som inte går i skolan* (Skolverket 2008). De positiva exemplen är från Sundbybergs, Norrköpings och Eskilstuna kommun.

##### **1.4.6.1 Sundbybergs kommun**

I Sundbybergs kommun i Stockholm har utredaren och familjeterapeuten Kjell Arne Springe utarbetat åtgärder som sänkt antalet frånvarande elever till endast en tredjedel på två år

(Skolverket 2008:95). Ett nära och välfungerande samarbete med föräldrarna, tillsammans med ett välfungerande mentorskap och kamratstöd, framhålls som avgörande. Rutiner kring hantering av frånvaron är även viktigt, tillsammans med livskunskap och fysisk aktivitet för dessa elever. Långsiktiga likväl som konkreta delmål är mycket betydelsefullt, samt att dessa individanpassas. Ingripande insatser, såsom ett omhändertagande eller att tillfälligt byta skola, kan också vara angeläget för att bryta negativa mönster. Det är även viktigt att göra hembesök, för att skapa en relation till eleven och hans/hennes föräldrar/vårdnadshavare. Likaså är inblandning av extern kompetens och expertis central, för att kunna göra en så kompetent och precis bedömning av elevens skolsvårigheter som möjligt.

Följande är så Skolverkets redovisade arbetsgång vid hög skolfrånvaro i Sundbyberg kommun (a.a:94):

1. Två psykologer från BUP och en specialpedagog från elevvårdsteamet bildar ett team som tillsammans kartlägger den frånvarande elevens hälsotillstånd.
2. Skolan bjuder in teamet att möta eleven och dennes föräldrar i skolmiljön.
3. En pedagogisk utredning sker, där teamet tittar på delaktighet på lektioner samt kamratrelationer.
4. Föräldrarna och teamet träffas hos BUP för att diskutera elevens psykiska hälsa.
5. BUP gör en beteendeanalys.
6. Tillsammans planerar teamet ett åtgärdsprogram.

#### ***1.4.6.2 Norrköpings kommun***

I Norrköpings kommun satsar man mycket på samarbete mellan skolan och socialtjänsten, kallat BUSS (Barn-Ungdom-Social-Samverkan) (Skolverket 2008:96). Man lyfter fram att många av de frånvarande eleverna ofta lider av en kombination av svårigheter, såsom trauman och svek från vuxenvärlden kombinerat med neuropsykiatriska funktionshinder (a.a:97). Man uppfattar att föräldrarna till dessa elever ofta upplever en brist på information från skolan samtidigt som de känner sig anklagade och obetydliga, vilket leder till att även de tappar självförtroendet. Därför förlägger Norrköpings kommun möten kring eleven i hemmiljö, för att göra dessa möten mer informella och individanpassade (a.a:98).

#### ***1.4.6.3 Eskilstuna kommun***

I Eskilstuna kommun kan man skilja eleven från sin ordinarie skola och placera honom/henne i en korttidsresursskola, kallad Återvändarna. Detta riktas till år 7-9 och leds av två speciallärare, som själva får regelbunden handledning av psykolog för att klara av att leda och

motivera dessa mycket problemfyllda ungdomar tillbaka till en normal skolgång. Målet är att få eleven att återvända till sin hemskola, med vilken han/hon håller regelbunden kontakt genom e-post eller personliga besök (Skolverket 2008:99f). Hur Eskilstuna kommun samverkar med elevernas föräldrar omnämns dock inte i Skolverkets rapport.

#### **1.4.7 Samarbete socialtjänst-skola i berörd kommun**

Då Skolverket betonar att det är möjligt att lösa även de mest komplicerade fall när skola och socialtjänst går ihop och samarbetar kring elever (Skolverket 2008:10), kontaktades socialtjänstens öppenvård i den berörda kommunen. Frågorna utformades som ett samtal kring tankar och önskemål kring socialtjänstens och skolans samarbetsformer.

Dels lyfte den berörda socialtjänsten fram ett befintligt samarbete mellan socialtjänst, skola och arbetsmarknadsenhet, en slags sysselsättningsplattform för gymnasieelever som har svårt att finna sig till rätta i skolan. Inom denna samarbetsform erbjuds ungdomen individanpassad sysselsättning, såsom hjälp och stöd att söka arbete och/eller utökad praktik. Men i övriga fall menade man att det inte finns några generella samarbetsformer mellan socialtjänst och skola, utan att det är ärendet i sig som styr.

Det som betonades under samtalet med socialtjänstens öppenvård var en stor vilja till samarbete med skolan och flera tankar och önskemål om att i framtiden även kunna finnas inom skolans verksamhet, för att på så sätt stötta upp särskilda fall. Man underströk dock att samarbetsformerna starkt regleras av socialtjänstens sekretess, så att varje form av närmande till skolan måste föregås av föräldrarnas medgivande. Bland annat händer det att socialtjänsten kontaktas av skolan, då föräldern i samtal där önskat en form av samarbete. I dessa fall är dock socialtjänsten starkt förhindrad av sekretess att varken bekräfta eller dementera denna uppgift, varför dessa närmanden kan uppfattas som avvisande från skolans håll. Det är därför viktigt att skolan vet att varje form av delgivning av information från socialtjänsten alltid måste föregås av ett godkännande av klientens vårdnadshavare. Däremot underströk socialtjänstens öppenvård att man oftast väcker tanken på någon form av samarbete med skolan i samtal med föräldrar till skolelever och att man därför vanligen arbetar med att initiera nätverksmöten, där socialtjänst, föräldrar, barn och berörd skolpersonal är representerade.

Ett önskemål från socialtjänsten var att skola och socialtjänst har kunskap om varandras yrken, att man är välinformerad kring arbetsgången hos respektive institution. Inte sällan kan socialtjänsten uppleva att skolan uppfattar deras arbetsgång som tungrodd och långsam, men att detta i själva verket bottnar i en noggrann utredningsprocess med hög rättssäkerhet för

individen. Socialtjänsten menade att detta i allmänhet är mer självklart för lärare och specialpedagoger som har arbetat länge inom skolan, men att skolan ibland genomgår personalomsättningar som föranleder ett visst behov av uppdatering. En tänkbar väg att gå kan vara att systematisera denna information, och på så sätt både etablera en kontinuerlig förståelse för varandras yrken och dessutom möjliggöra träffar kring tänkbara samarbetsformer.



## 2. Undersökningen

### 2.1 Genomförandet

Sju föräldrar intervjuades, sex mammor och en pappa till elever som är eller har varit inskrivna vid det individuella programmet vid aktuell gymnasieskola. En av de intervjuade föräldrarna har tre barn som varit inskrivna vid det individuella programmet, varför intervjuerna berör nio elever: sex flickor och tre pojkar. Tre av dessa elever har gått vidare till nationella program vid samma skola, två av dem med fortsatta stödåtgärder, och två har slutat.

Intervjuerna var tidskrävande och många gånger uppslitande för de intervjuade föräldrarna, som uttryckte både mycket sorg, ilska och bitterhet gentemot framför allt grundskolan. Trots detta var samtliga föräldrar mycket öppna och generösa med sina erfarenheter, och uttryckte ett stort behov att bearbeta skolerfarenheterna. I flera fall blev samtalet även pedagogiskt, på så sätt att föräldrarna sökte svar på hur deras barn/ungdom tycktes klara sig just nu i gymnasieskolan. Samtalen spretade därför åt flera håll, där de emellanåt fick karaktären av ett fördjupat utvecklingssamtal. Nedan redovisas så ett sammandrag av föräldrarnas svar på de fyra frågeställningarna.

### 2.2 Intervjusvar

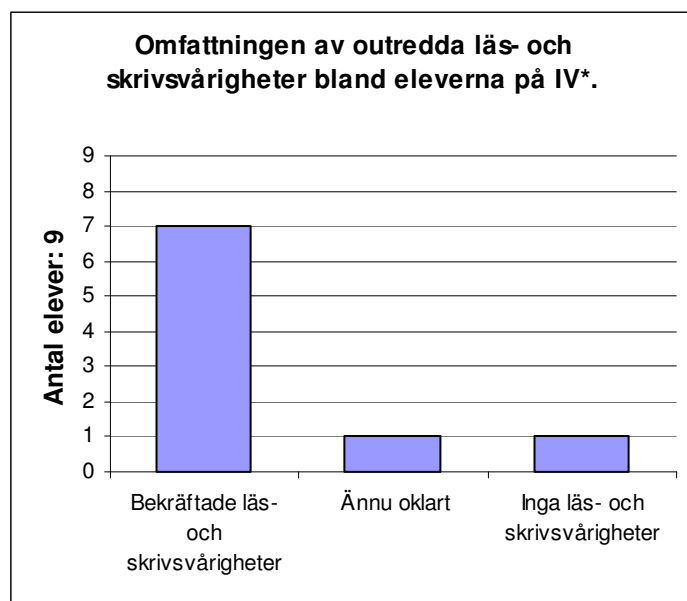
Här följer ett sammandrag av de sju föräldrarnas tankar kring varje frågeställning. I de flesta fall går svaren in i varandra, men för överskådlighetens skull sker här ändå en huvudsaklig uppdelning under respektive fråga. Efter följer en sammanfattning, slutsats och diskussion kring centrala kvalitativa aspekter i arbetet med gymnasieelever som saknar fullständiga grundskolebetyg.

#### 2.2.1 Beskriv den hjälp X har fått under skoltiden och den han/hon får/har fått på det individuella programmet!

De flesta föräldrar beskriver att deras barns studiesvårigheter på något sätt har uppmärksammats under grundskoletiden. Samtliga elever har haft någon form av stödåtgärd under grundskolans senare år. Däremot uppger föräldrarna att ingen av dessa stödåtgärder har föregåtts av någon grundlig utredning, varför de inte har haft någon effekt. Till exempel så har sju av de nio elever som frågorna angår visat sig ha läs- och skrivsvårigheter, som enligt föräldrarna inte vare sig uppmärksammades eller utreddes under grundskoletiden.

En av eleverna som hade assistent under år 7, en äldre erfaren kvinna som enligt mamman fungerade mycket bra, förlorade denna resurs i 8:an. Skolan hänvisade till resursbrist, men

mamman menade att elevens skolsituation efter detta ”ballade ur totalt”, då han endast orsakade konflikter i skolan när han någon gång infann sig på lektionerna och därmed blev tillfälligt avstängd. Mamman och andra föräldrar skrev protester till skolledningen och överklagade beslutet att ta bort assistentstödet, men utan resultat. Denna elev har dessutom inte heller kunnat finna sig till rätta på det individuella programmet, utan är för tillfället inskriven vid en slags kommunal sysselsättningsplattform, där man kombinerar praktik med andra nödvändiga insatser. Situationen för denna elev kan dock anses som ännu icke fullt löst, till mammans stora frustration. Hon påpekade under intervjun att gymnasiet faktiskt får pengar för denna elev, trots att han alltså inte får vad hon uppfattar som en utbildning.

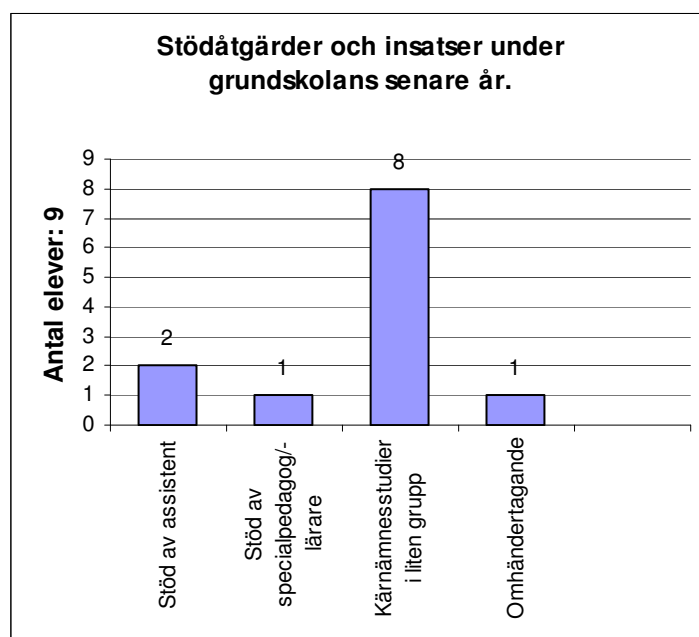


\* IV = det individuella programmet

Figur 1. Omfattningen av outhärlade läs- och skrivsvårigheter bland eleverna på IV.

Framför allt uttryckte föräldrarna vid frågan om hjälp i grundskolan att denna varit endera obefintlig eller ”jättedålig” eller ”en katastrof”. På förekommen anledning var naturligtvis de flesta föräldrarna upprörda över att deras barns läs- och skrivsvårigheter aldrig hade utretts under grundskolan, utan lämnats hängande i luften.

De flesta föräldrar var dock positiva till det individuella programmets hanterande av dessa elever, inte minst för att elevernas läs- och skrivsvårigheter hade uppmärksamats där. Men flera föräldrar påpekade dock att de uppfattade att även det individuella programmet led av en resursbrist. De menade att lärartillgången borde vara mer generös, särskilt då elevgrupperna består av stora och tunga problem, och att det borde finnas två lärare i klassrummet samtidigt. Dessutom påpekade de att det saknas assistenter och fritidsledare till eleverna, vilket överbelastar lärarna ytterligare och skapar onödig oro på raster och liknande.



Figur 2. Stödåtgärder och insatser under grundskolans senare år.

Däremot menade föräldrarna att de upplevde ett annat bemötande från det individuella programmets personal, att man såg eleven och lyssnade på föräldrarna. Detta upplevde de flesta föräldrar ge eleven en ny chans. Att elevernas läs- och skrivsvårigheter dessutom hade uppmärksammats och testats var föräldrarna mycket lättade över, och att eleverna därför erbjöds möjlighet till muntligt provmaterial i de olika ämnena.

Det som de flesta föräldrarna lyfte fram som den största skillnaden mellan grundskolan och individuella programmet var att de själva hade tätare kontakt med den elevvårdande personalen, såsom socialpedagogen och/eller kuratorn, vilket föräldrarna menade kändes mycket tryggt. Under grundskolan hade många föräldrar upplevt att personaltillgängligheten varit dålig, att de känt sig som tjatiga mammor, men att detta i stället uppmuntrades och välkomnades på individuella programmet.

Det individuella programmets små grupper lyftes också fram av föräldrarna som något oerhört positivt, då varje elev på så sätt har större möjlighet att få hjälp och hinna bli sedd, även om de alltså upplevde att lärarresurserna under dessa tillfällen var för små. På grundskolan menade föräldrarna att eleverna försvann i de enormt stora klasserna, och att lärarna därför aldrig hann med dem även om de skulle ha velat. Föräldrarna framhöll också det positiva i att eleverna fick fokusera på några få ämnen i taget på det individuella programmet, i stället för grundskolans fragmentiserade upplägg.

## 2.2.2 Beskriv sådant under skoltiden som du/ni har upplevt som positivt och sådant som du/ni har upplevt som negativt!

### 2.2.2.1 Grundskolan

När det gällde positiva erfarenheter från grundskolan hade många föräldrar svårt att svara. Men vid noga eftertanke kunde de flesta föräldrar peka på åtminstone en positiv erfarenhet under deras barns annars mycket mörka grundskoletid. Denna hade sällan med skolans organisation att göra, utan handlade mer om enskilda lärare, assistenter och/eller personal i elevvårdsteamet som hade utgjort ett positivt inslag för föräldrar och elever. Särskilt framhölls betydelsen av de lärare och resurspersoner i en numera nedlagd projektbaserad stödundervisningsgrupp för elever med mycket stora studiesvårigheter i år 7-9. Många föräldrar menade att projektgruppens lärare i många fall hade "räddat livet" på eleverna med sitt engagemang och tålamod. Likaså underströk föräldrarna att de hade känt en stor tillit till dessa vuxna och var tacksamma att deras barn fått chansen att bli exklusivt exkluderade på detta sätt, så att de fick lite lugn och ro. Alternativet, som föräldrarna såg det, hade varit att eleverna helt slutat gå till skolan, oavsett åtgärdsprogram och påtryckningar.

<b>Föräldrars positiva grundskoleerfarenheter</b>	<b>Föräldrars negativa grundskoleerfarenheter</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Egen assistent</li><li>• Små undervisningsgrupper</li><li>• Goda relationer till lärare/kuratorer</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Stigmatiserande exkludering</li><li>• Skolpersonalen lyssnade inte</li><li>• Meningslösa temporära avstängningar</li><li>• Lärare som skrek i stället för att förklara</li><li>• Stora klasser</li><li>• Fragmentiserad undervisning</li><li>• Stämpling av eleverna</li><li>• Dåliga relationer till skolpersonal</li><li>• Stöd och hjälp dröjde för länge</li><li>• Utredningar dröjde för länge eller genomfördes aldrig (t.ex. LOS*)</li><li>• Inga stödåtgärder</li><li>• Fel stödåtgärder</li><li>• Lärarna gav upp</li><li>• Brist på resurspersonal/assistenter</li><li>• Negativa utvecklingssamtal</li></ul>

\* LOS = läs- och skrivsvårigheter

Figur 3. Föräldrars positiva/negativa grundskoleerfarenheter.

När det gällde positiva erfarenheter kring processrelaterade faktorer, såsom skolans organisation och arbetssätt, lyfte många föräldrar fram skoltiden innan år 7. De menade att skolans tidigare år hade varit bättre utformat, tack vare mindre klasser och vad föräldrarna uppfattade som mer engagerade lärare som ansträngde sig att göra större anpassningar för elever med olika studiesvårigheter.

Enskilda assistenter lyftes fram som oerhört värdefulla, i synnerhet assistenter med lång arbetslivserfarenhet som gjorde att de kunde hantera barnen/ungdomarna på ett bra sätt. Dock hade assistenterna oftast rationaliserats bort efter en kort tid, med hänvisning till brist på resurser. Detta menade föräldrarna hade haft katastrofala följder för elevernas skolgång och studieresultat.

Föräldrar till elever med svår social problematik framhöll också elevvårdande personal, såsom kurator, som något positivt under grundskoletiden. I krissituationer menade flera föräldrar att dessa människor verkligen hade ställt upp helhjärtat för barnet/eleven och för familjen. Detta gällde också i något fall någon enskild lärare, som engagerat sig i familjen och den enskilde eleven.

När det gällde föräldrarnas negativa erfarenheter av grundskolan ville samtalen aldrig ta slut, varför Figur 3 sammanfattar vissa huvudpunkter. Här lyftes på ett frapperande sätt processrelaterade orsaker fram som orsaker bakom elevernas fallerade studier. Föräldrarna menade att eleverna med all säkerhet hade klarat av sina betyg om skolan hade 1) utrett orsaken/orsakerna bakom svårigheterna direkt (t.ex. läs- och skrivsvårigheter), 2) hade lyssnat till föräldrarnas tankar om studiesvårigheterna, 3) hade satt in rätt resurser så fort som möjligt. Inget av detta menade de intervjuade föräldrarna att skolan hade gjort, eller ens avsett att göra. Enligt föräldrarna hade skolans svårigheter och ovilja att se och ta tag i problemen inte bara orsakat eleverna att lämna grundskolan utan fullständiga betyg, men också förvärrat deras studiesituation och gett upphov till irreparabla negativa skolerfarenheter.

Föräldrarna var mycket negativa till skolans senare år, alltså högstadiet, vilket en förälder kallade "helvetesstadiet". Med så stora klasser och en sådan rörig och fragmentiserad undervisning, var det enligt föräldrarna besvärligt för elever med svårigheter. Men föräldrarna påpekade även att det var svårt att få information kring elevens studiesituation på grund av alla olika inblandade ämneslärare. De flesta föräldrar menade att de hade fått arbeta mycket hårt för att över huvud taget få till en kommunikation med skolan. Föräldrarna menade samfällt att man måste vara mycket stark för att få någon hjälp från skolan, att man själv måste ligga på mycket hårt och driva utredningar och äskandet av resurser. Ingen av föräldrarna upplevde att skolan hade tagit detta ansvar, utan att det drivande arbetet för

stödåtgärder för den enskilde eleven hela tiden legat på dem själva. Många föräldrar upplevde därför att skolan hade varit trötta på att höra ifrån dem, och en förälder menade att hon nog uppfattats som ”bara en hysterisk mamma”. Hon underströk att om man inte har någon ”status” som förälder så lyssnar inte skolan.

Rektorns roll ifrågasattes också, och föräldrarna menade att denne uppfattades som en skrivbordsbyråkrat på motsatt sida föräldern och eleven. Och i något fall hade inblandade socialsekreterare fått ”bråka” på skolans lärare och rektorer för att få till några som helst stödinsatser. Men i några fall uppgav också föräldrarna att de hade litat på att skolan skulle slå larm om eleven riskerade att inte uppnå betygsmålen, men att detta i stället hade kommit som en obehaglig överraskning när det redan hade gått för långt och var för sent. Man menade att skolan inte i dessa fall heller hade diskuterat stödinsatser med föräldrarna.

Vid utvecklingssamtalen menade föräldrarna att skolan endera hade varit överdrivet positiv eller degraderande negativ. Till någon förälder hade lärarna sagt att eleven var ”så go och glad” och därför ”klarar sig säkert”, trots att betygen senare visade sig vara långt ifrån godkända på grund av en då oupptäckt och outredd dyslexi. Andra föräldrar hade tröttnat på omdömet ”lat” och rekommenderade att skolan strök detta ur vokabulären.

Att ingen av de aktuella eleverna hade erbjudits några läs- och skrivtest, trots att de flesta visade sig ha en sådan funktionsnedsättning, uttryckte föräldrarna en stor besvikelse över. Flickan som fick omdömet ”go och glad” internaliserade sina studiesvårigheter och konstaterade efter en särskilt prövande skoldag: ”Mamma, jag är dum i huvet!”. Enligt mamman ville också lärare och skolledning i allra högsta grad individualisera problematiken, och hade gått så långt som att föreslå en särskoleplacering. Mamman menade att i ett möte kring flickans studiesvårigheter hade flickans mentor utbrustit: ”Ja, hon är inget annat än en särskoleelev!”. I sin förtvivlan hade mamman kontaktat skolpsykologen, som enligt henne hade engagerat sig personligen i fallet och hjälpt till att initiera en läs- och skrivutredning. Denna konstaterade att den ”goa och glada” flickan var dyslektisk. Det var svårt för mamman att berätta om denna händelse, av vilken hon fortfarande kände sig skakad, och menade att det kunde ha gått hur som helst. Flickan själv klarade sig enligt mamman numera bra på det individuella programmet, och hade tilldelats en bärbar dator med talsyntes. Mamman menade att det var otäckt hur skolan hade varit redo att särskoleplacera en elev utan att detta föregåtts av rätt utredning.

Två av de berörda eleverna i undersökningen hade också blivit temporärt avstängda från grundskolan, vilket föräldrarna var mycket kritiska till. De menade att avstängningarna lätt hade kunnat undvikas om skolan tagit problemen på allvar och satt in rätt stödinsatser från

början. Framför allt hade båda elevernas assistenter dragits in, med hänvisning till brist på resurser, trots att föräldrarna protesterat både muntligen och skriftligen till skolledningen. Själva menade de att eleverna hade fungerat hjälpligt i skolan under tiden de hade stöd av assistent, men att placeringen i den projektbaserade stödundervisningsgruppen som i stället följde mer kändes som att bli utvisad till en ”obs-klass”. Föräldrarna menade att det hade fungerat mycket bättre för alla om eleverna hade fått behålla sina assistenter.

### ***2.2.2.2 Det individuella programmet***

När det gällde föräldrarnas erfarenhet av det individuella programmet var situationen i stort sett den omvända, att de i huvudsak hade mer positiva erfarenheter än negativa. På det hela taget uttryckte föräldrarna att det var skönt för eleverna med en nystart, med både nya inlärningschanser men också en personlig omstart i en ny miljö. Föräldrarna var i det stora hela positiva både till processrelaterade faktorer, såsom små undervisningsgrupper och färre ämnen i längre lektionspass, och till skolpersonalens attityd och förhållningssätt. Man menade att man för första gången blev tagen på allvar och flera föräldrar hade mycket tät kontakt med skolans socialpedagog och kurator, vilket de upplevde som ett stort stöd.

En stor lättnad uttryckte föräldrarna också över att eleverna fick möjlighet till utredning med hjälp av det individuella programmet, likväl som tillgång till vissa hjälpmedel. Däremot uttryckte föräldrarna en viss frustration över att dessa hjälpmedel tog onödigt lång tid att administrera till eleven.

Att eleven har möjlighet till mycket praktik underströk föräldrarna som oerhört positivt, då de flesta elever är mycket skoltrötta och behöver något annat under en viss tid.

Fokuseringen på ett begränsat antal ämnen i längre arbetspass var föräldrarna mycket positiva till, då elevernas arbetsdag blir mer överskådlig och sammanhållen.

Några föräldrar ställde frågor kring hemläxor, då eleverna själva menade att detta inte förekom på det individuella programmet. Då detta kunde bekräftas under intervjun, såg föräldrarna detta som en oerhört stor lättnad. På så sätt besparades föräldern mycket onödig stress och oro över ännu ett svårkontrollerat moment.

Socialpedagogens samtalsgrupp med bara flickor från i huvudsak det individuella programmet, kallad ”tjejgrupp”, var något som flera föräldrar nämnde som mycket positivt. De upplevde att flickorna under dessa stunder både fick knyta an till varandra och bearbeta angelägna frågor kring sina ofta svåra psykosociala situationer. Som en mamma uttryckte det: ”Det viktigaste är inte svenska-engelska-matte, utan att överleva!”.

<b>Föräldrars positiva erfarenheter av IV*</b>	<b>Föräldrars negativa erfarenheter av IV*</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tillgång till hjälpmedel, såsom dator</li> <li>• Möjlighet till mycket praktik</li> <li>• Engagerade lärare</li> <li>• God och tät kontakt med elevvårdande personal (socialpedagog och kurator)</li> <li>• Inga hemläxor</li> <li>• Utredningar (t.ex. LOS*)</li> <li>• Färre ämnen</li> <li>• Miljöombyte/omstart</li> <li>• Arbetet med "tjejgrupp"</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• För slappt (gränslöst)</li> <li>• Många elever med tunga problem samtidigt i klassrummet</li> <li>• Brist på lärare</li> <li>• Avsaknad av resurspersonal, t.ex. assistenter och fritidsledare</li> <li>• Meningslösa föräldramöten</li> <li>• Brist på information kring studiesvårigheter, såsom LOS*</li> </ul>

\* IV = det individuella programmet

\* LOS = läs- och skrivsvårigheter

*Figur 4. Föräldrars positiva/negativa erfarenheter av IV.*

Några föräldrar upplevde dock att de små undervisningsgrupperna var dåligt uppdelade, så att "bråkstakar" blandades med elever som var motiverade att uppnå betyg. Föräldrarna efterlyste lugnare grupper för elever som inte hade problem med att vistas i klassrummet.

Till detta påpekade flera föräldrar att de upplevde att det individuella programmet framstod som "för slappt" och utan gränser. De upplevde att eleverna i stort sett kunde komma och gå som de ville, vilket föräldrarna var kritiska till.

Dessutom var flera av föräldrarna kritiska till att det individuella programmet hade så få fasta lärare och påpekade att lärarna "inte räcker till". Föräldrarna föreslog att det bästa vore om det fanns två lärare/vuxna i klassrummet samtidigt, så att alla kunde få hjälp. I synnerhet om grupperna skulle vara så blandade, med "bråkstakar" och studievilliga.

En stor kritik från föräldrarna gällde bristen på resurspersonal på det individuella programmet, att man inte har tillgång till vare sig assistenter eller fritidsledare. Detta, menade man, skapade onödiga orosmoment, både under raster och vid andra tillfällen.

Föräldrarna uttryckte sig också negativt kring föräldramöten, vilket de upplevde mer som en sammankomst för "de misslyckade föräldrarna". Eftersom gymnasiet är beläget på en mindre ort, menade föräldrarna att dessa möten endast gick ut på att snegla på varandra, föräldrar emellan. Dessutom framförde man kritik mot vad man kallade lärarnas "fikonspråk" och att de själva inte ville göra sig "dumma" genom att fråga saker framför alla andra föräldrar under dessa möten. Man menade att individuella möten skulle vara bättre i detta avseende, då man skulle ha lättare att ställa frågor och få rätt information. Man underströk att även om lärarna på det individuella programmet framstod som långt mer engagerade och



kunniga än de på grundskolan, så måste de lära sig att prata ett språk som alla andra kan begripa.

En stor indirekt och underförstådd kritik framfördes genom att föräldrarna under intervjuerna hade ett stort behov att få mer kunskap kring läs- och skrivsvårigheter. En mamma menade att hon efter dotterns dyslexidiagnos hade letat överallt efter material för att själv kunna hjälpa dottern, men att det var svårt att hitta rätt i djungeln av information.

### 2.2.3 Är det något du skulle önska att X fick (mer) hjälp med?

Önskemålen om mer hjälp handlade mest om processrelaterade faktorer, såsom fler lärare i kombination med assistenter och fritidsledare på det individuella programmet. En förälder efterlyste ”extramammor”, eftersom många av dessa elever har stora sociala problem och därför behöver mer stöd än andra ”vanliga” gymnasieelever.

- |  |
|--|
| <p><b>Vad elever på IV skulle behöva mer hjälp med</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Lärlingsplatser</li><li>• Gränssättning</li><li>• Fler lärare (i klassrummet)</li><li>• Stödpersoner, såsom elevassistenter och fritidsledare</li><li>• Utvecklingssamtal som fokuserar på positiva saker</li><li>• Fler ”uppåtpuffar”</li><li>• Tydligare mål och krav</li></ul> |
|--|

Figur 5. Vad elever på IV skulle behöva mer hjälp med.

I övrigt handlade önskemålen mer om sociopedagogiska faktorer, såsom att personalen på det individuella programmet borde vara hårdare mot eleverna när det gäller gränssättningar och tidspassning. Man menade också att det behövs mer tydlighet gentemot eleverna kring vad de behöver göra för att klara betygsnivån. Samtidigt underströk flera föräldrar att eleverna behöver fler ”uppåtpuffar”, alltså mer beröm för små alla möjliga framsteg. Likaså menade föräldrarna att utvecklingssamtalen behöver handla om elevernas positiva utveckling, och inte om alla fel, brister och misslyckanden som eleven och dennes föräldrar redan vet om.

Föräldrarna efterlyste också möjlighet till lärlingsplatser för eleverna på individuella programmet, eftersom de flesta av dessa elever är utpräglat skoltrötta och i stället skulle behöva lära sig ett yrke.

#### 2.2.4 Är det något du själv skulle önska att du fick (mer) hjälp med?

Många föräldrar resonerade kring att det vore bra om man var tydligare med hur man arbetar på det individuella programmet. Dessutom efterlyste föräldrarna information kring vägar för eleverna att gå om även studierna vid det individuella programmet skulle fallera.

Likaså uttryckte föräldrarna ett stort behov att få information kring olika funktionshinder, såsom kring läs- och skrivsvårigheter.

Flera föräldrar menade också att de hellre kom på individuella träffar än på traditionella föräldramöten, eftersom de då skulle ha mer möjlighet att fråga och själva berätta om elevens problematik. Föräldrarna efterlyste också ett tydligare språk från lärarnas sida, i motsats till vad de kallade för ”fikonspråk”, så att de lättare skulle kunna få grepp om elevens studiesituation. Att skolpersonalen lyssnar till föräldrarnas egna tankar kring elevens svårigheter såg föräldrarna också som något mycket viktigt.

- |   |
|---|
| <p><b>Vad föräldrar till elever på IV skulle behöva mer hjälp med</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Information kring hur man jobbar på IV</li><li>• Information kring t.ex. LOS</li><li>• Information kring möjligheter efter IV</li><li>• Individuella träffar i stället för föräldramöten</li><li>• Utvecklingssamtal som fokuserar på positiva saker</li><li>• Tätare kontakt kring elevens studier</li></ul> |
|---|

Figur 6. Vad föräldrar till elever på IV skulle behöva mer hjälp med.

Den ovan nämnda fokuseringen på positiva framsteg under utvecklingssamtalen efterlystes likaså av föräldrarna, tillsammans med någon form av tätare kontakt med ämneslärarna så att både framsteg och varningssignaler blir tydliga.

### 2.3 Analys av intervjusvar

Föräldrarnas intervjusvar analyseras här nedan mot bakgrund av den tidigare angivna forskningen. Efteråt följer en slutsats av kvalitativt centrala aspekter i arbetet med elever som saknar fullständiga grundskolebetyg.

#### 2.3.1 Intervjusvar kontra forskning

Föräldrar till elever som saknar fullständiga betyg från grundskolan bekräftade i stort sett både sociopedagogisk forskning kring elevens studiemotivation samt rapporter kring hur

elever med skolproblematik hanteras av skolan. I hög grad lyftes det påpekat tudelade förhållningssättet fram (Hugo 2007:156, Skolverket 2008:10f, 85). De intervjuade föräldrarna menade att de upplevt att grundskolan helt och hållet individualiserat elevens problematik, utan att ifrågasätta sin egen organisation. I flera fall var också föräldrarna och deras barn aktuella för stöd och hjälp hos socialtjänsten, men i enlighet med Skolverkets egna slutsatser menade föräldrarna att skolans arbetssätt och brist på stödinsatser hade förvärrat elevens generella problematik (Skolverket 2001:36,63, Skolverket 2008:10,85). Trots att åtgärder vid studiesvårigheter ligger på rektorns ansvar (Lundgren & Ohlis 1995:19) menade föräldrarna att de oftast upplevt att rektorn tagit parti emot dem, genom att bl.a. avlägsna assistentstöd. Flera föräldrar underströk i enlighet med rapporter att de hade fått kämpa emot en mycket byråkratisk skolledning (Skolverket 2008:75). Några elever hade dessutom stängts av från skolan under en viss tid, vilket föräldrarna menade var en direkt konsekvens av bortrationaliseringen av elevernas assistentstöd. Och i enlighet med rapporter menade föräldrarna att skolan hade underlåtit att diskutera några lösningsförslag med dem (a.a:10,78f). Likaså upplevde föräldrarna i enlighet med övriga rapporter att de inte hade inbjudits till delaktighet i upprättandet av åtgärdsplaner (Lundgren & Ohlis 1995:19, Skolverket 2008:11).

Dessutom saknade samtliga intervjuade föräldrar en akademisk bakgrund. Majoriteten hade socioekonomiskt påvra hemförhållanden, i enlighet med rapporter som visar att socioekonomisk bakgrund har en stor inverkan på elevers studieresultat (Hugo 2007:40, PISA 2006:53,181, SOU 2000:39:162,168). Även föräldrarna själva underströk att man måste ha ”status” för att få skolan att lyssna och sätta in stödåtgärder.

Föräldrarna bekräftade även att skolan i stort saknade förmåga till tydlighet kring krav och förväntningar (Skolverket 2001:12, Skolverket 2008:78). Inte minst påtalade de skolpersonalens ”fikonspråk”, alltså att lärarna använder många för föräldrarna främmande ord och uttryck som är svåra att härleda. Detta kan tolkas innefatta sociolektiska klassaspekter, men även att skolans begreppsvärld i hög utsträckning är kontextuell och vilar på formuleringar bundna till denna.

Dessutom påtalade man i enlighet med Skolverkets egna rapporter meningslösa utvecklingssamtal som inte ledde någonvart (Skolverket 2001:31). Skolverkets rapporter om skolans tendens att stigmatisera elever under utvecklingssamtal, genom epitet såsom ”lat” eller ”kan bara han vill” (Skolverket 2008:78), bekräftades av de intervjuade föräldrarna. Endera menade de att eleven avfärdades som ”lat” och bara skulle ”jobba på” eller att eleven var ”go och glad” och därför ”klarar sig säkert”. Inget av detta var konstruktivt för föräldern,

som i stället efterlyste handfast och konkret information kring elevens studiesituation, tillsammans med konkreta förslag på stödåtgärder. I enlighet med sociopedagogisk motivationsteori efterlyste också föräldrarna en mer positiv elevsyn bland lärarna, framför allt under grundskolans senare år, samt förmåga att se och uppmuntra även små framgångar, för att på så sätt öka elevernas studiemotivation (Gardner 2001:17f , Hugo 2007:137).

Intervjuerna bekräftade också en slående dominans av oupptäckta och/eller odiagnostiserade läs- och skrivsvårigheter bland elever med ofullständiga grundskolebetyg (Hugo 2007:70,78, Skolverket 2001:36). Sju av de nio elever som föräldrintervjuerna gällde hade uppmärksammats för sina läs- och skrivsvårigheter efter det att grundskolebetygen redan fallerat. Ingen av dessa elever hade enligt föräldrarna utretts på grundskolans initiativ. Intervjuerna tycktes även bekräfta att läs- och skrivsvårigheter dessutom ofta kan ligga till grund för perceptions- och koncentrationssvårigheter (Lundgren & Ohlis 1995:25), då dessa sent diagnostiserade dyslektiska elever enligt föräldrarna hade klassats som ”särskolemässig” eller ”bråkstake”.

Rapporterna att diagnoser används som inträdesbiljett till stödåtgärder (Hugo 2007:78, Skolverket 2001:8, 48) kunde därför inte bekräftas i intervjuerna. I stället rapporterade föräldrarna om brist på utredningar, särskilt brist på grundliga sådana, men även brist på stödåtgärder. Om dessa två faktorer hängde ihop, så att bristen på diagnoser stipulerat underskottet på stödåtgärder, går inte att utläsa av intervjuerna. Endast en förälder uppgav att skolan föreslagit utredning, men att familjen tackat nej av rädsla att eleven skulle hamna i ”adhd-facket”. Och i enlighet med rapporter menade föräldrarna att den eventuella hjälpen i regel hade kommit alldeles för sent, när eleven redan låg alldeles för långt efter (Hugo 2007:78, Skolverket 2001:41).

Den ”gummibandspedagogik” som Signild Lemar kallar undervisning för mycket heterogena grupper (Lemar 2001:144), kan man tolka att flera föräldrar anmärkte på. Föräldrarna menade i intervjuerna att det individuella programmet led av alltför heterogena grupsituationer, där ”bråkstakar” förstörde för studievilliga och att undervisningen led därav. I stället efterlyste man mer homogena grupper, utan denna s.k. ”gummibandspedagogik”, så att inläringssituationen kunde bli mer förutsägbar vilket skulle underlätta för dem som var villiga att arbeta för betyg. Till detta efterlyste man en ökning av antalet vuxna på individuella programmet, såsom fler lärare i klassrummet samt tillgång till assistenter och fritidsledare, för att underlätta för elever som har det mycket besvärligt med sig själva.

Det sociopedagogiskt centrala i ett positivt och välkomnande möte mellan pedagogen och eleven framstod som något mycket viktigt i intervjuerna med föräldrar, för att över huvud

taget göra dessa elever mottagliga för undervisning (Comenius 1657/2999:260f, Gardner 1985:278, Holmlund 2004:86f, Hugo 2007:77ff). Inte minst tycktes ett positivt och välkomnande möte med lärare och annan personal, såsom kuratorer och assistenter, uppfattas som synonymt med god kvalitet och hög kompetens. Ett välkomnande bemötande från skolans sida föreföll som det allra viktigaste i förtroendearbetet mellan skola och föräldrar-elever. Till detta underströks dessutom kontinuitet och välutformade stödåtgärder.

### 2.3.2 Slutsatser av intervjusvar

Ovan beskrivna intervjuer med föräldrar till elever som saknar fullständiga grundskolebetyg lyfter fram flera kvalitativa faktorer i arbetet med dessa elever. Inom gymnasieskolans frirum, d.v.s. mellanrummet mellan skoluppsdraget och skolans kultur, kan flera justeringar ske för att på ett konstruktivt sätt arbeta för att restaurera negativa skolerfarenheter och möjliggöra en meningsfull skoltid. Utifrån dessa föräldrintervjuer, lyfts nedanstående faktorer fram som kunskapsbefrämjande kvalitetsgaranter. Dessa indelas i en hierarki som utgår ifrån omfattningen av förekomst, så att kvalitativa komponenter som majoriteten intervjuade föräldrar lyfte fram ingår i Kategori A, medan faktorer som många, men inte alla, föräldrar påpekade ingår i Kategori B, och kvalitativa komponenter som ett fåtal föräldrar påtalade ordnas under Kategori C. På så sätt kan kategoriseringen utgöra en åtgärdshierarki.

Kategori A<sup>2</sup>:

1. Ett välkomnande bemötande.
2. Goda relationer med skolpersonal.
3. Ett processrelaterat förhållningssätt.
4. Grundlig utredning av skolproblematik.
5. Snabb tilldelning av stödåtgärder, hjälpmedel och anpassningar.
6. Fler vuxna, såsom assistenter och fritidsledare.
7. Många ”uppåtpuffar”.
8. Små undervisningsgrupper.

Kategori B<sup>3</sup>:

1. Konkreta åtgärdsprogram utifrån föräldrars tankar och erfarenheter.
2. Positiva utvecklingssamtal, med fokus på framsteg.
3. Fler lärare i klassrummet.
4. Tydligt språk kring tydliga mål och krav.

---

<sup>2</sup> Kvalitativa faktorer som majoriteten av de intervjuade föräldrarna lyfte fram.

<sup>3</sup> Kvalitativa faktorer som ett flertal intervjuade föräldrar lyfte fram.

5. Tätt fortlöpande kontakt lärare-vårdnadshavare.
6. Information till föräldrar, om funktionshinder etc.
7. Inkludering så långt det är möjligt.
8. Könssindelade samtalsgrupper.
9. Mer homogena undervisningsgrupper.
10. Tillgång till lärlingsplatser.

#### Kategori C<sup>4</sup>:

1. Informella möten mellan skola, föräldrar och elev, gärna i hemmiljö.
2. Individuella föräldraträffar i stället för stora föräldramöten.
3. Ett fåtal ämnen.
4. Möjlighet till exklusiv exkludering.
5. Samarbete med socialtjänst.

Det välkomnande bemötande och de goda relationerna (Kategori A:1 och A:2) innefattar samtlig skolpersonal likväl som skolledning. Förmåga att skapa goda relationer med varje elev framstår som central för elevens studiemotivation. Samma gäller skolans förmåga att förhålla sig kritisk till sin egen organisation, i stället för att uteslutande peka ut problem hos eleven och dennes föräldrar (Kategori A:3). I de fall det föreligger problematiska hemförhållanden, bör skolan arbeta för att stötta upp, i stället för att stigmatisera svårigheterna. Man bör därför agera för att snabbt tydliggöra elevens problematik (Kategori A:4), samtidigt som man frågar sig på vilket sätt undervisningsmiljön och de egna attityderna påverkar elevens inlärningsmöjligheter. Nödvändiga stödåtgärder och hjälpmedel, som även kan innefatta muntliga prov, anpassad studiegång och utökad praktik (Kategori A:5), förutsätter att undervisande personal och skolledning besitter hög kompetens och kunskap vad gäller olika funktionshinder, såsom läs- och skrivsvårigheter, och gör både pedagogiska/didaktiska justeringar likväl som organisatoriska sådana. En sådan justering kan vara många vuxna i skolan och i klassrummet, för att inte bara stötta upp kring elevernas studier men också kring raster, luncher och andra tillfällen (Kategori A:6). Likaså bör själva undervisningen baseras på ”uppåtpuffar”, d.v.s. att se och bekräfta elevernas aldrig så små framsteg (Kategori A:7). Detta kan hjälpa eleverna att bygga upp ett självförtroende och öka deras studiemotivation, något som även underlättas i en liten grupp (Kategori A:8).

Åtgärdsprogrammen (Kategori B:1) bör utgå ifrån samtal med både elev och föräldrar och innehålla konkreta och instruktiva kortsiktiga åtgärder som lärarna kan följa, likväl som mer

---

<sup>4</sup> Kvalitativa faktorer som ett fåtal intervjuade föräldrar lyfte fram.

långsiktiga mål. Båda aspekterna bör följas av tydliga hållpunkter för uppföljning. Likaså bör utvecklingssamtalen fokusera på elevens styrkor och framsteg, så att dessa bygger på att stärka det som är eller kan bli positivt hos eleven (Kategori B:2). För att bygga upp eleverna och restaurera deras kunskaper bör lärarresurserna vara generösa, gärna fler än en lärare i varje klassrum så att varje elev hinner få adekvat kunskapsstöd (Kategori B:3). De mål och krav som eleven ska uppfylla bör dessutom förmedlas till både föräldrar och elever på ett mycket vardagligt språk, så att föräldern kan bli en resurs i elevens kunskapsutveckling (Kategori B:4). Och skolans undervisande personal bör vinnlägga sig om att regelbundet och med stor tydlighet medvetandegöra föräldrarna om de framsteg som eleven gör och vad som kvarstår (Kategori B:5). Föräldrarna bör även erbjudas information kring olika funktionshinder, såsom läs- och skrivsvårigheter, för att kunna stötta eleven (Kategori B:6). Detta kan med fördel rikta sig till skolans samtliga föräldrar, inte bara de som är knutna till det individuella programmet. Likaså bör eleverna erbjudas inkluderande undervisning så långt det är möjligt (Kategori B:7), men också könsindelade samtalsgrupper kring livskunskap för att få möjlighet att bearbeta ofta tunga psykosociala erfarenheter (Kategori B:8). Till detta bör undervisningsgrupperna utformas så homogent som möjligt, utifrån kunskapsnivå och behov, för att maximera inlärningsmöjligheterna (Kategori B:9). Och de elever som ändå har svårt att genomföra teoretiska studier bör ändå kunna erbjudas en meningsfull sysselsättning, såsom lärlingsplatser (Kategori B:10).

Möten mellan föräldrar, elev och skola, såsom utvecklingssamtal och elevvårdande konferenser, bör så långt det är möjligt hållas i en informell anda. Dessa möten kan med fördel förläggas hemma hos eleven, i de fall detta välkomnas av föräldrarna, för att undvika att dessa möten präglas av den omnämnda domstolskänslan (Kategori C:1). Dessutom kan möten i hemmiljö bidra till att skapa och stärka relationen mellan elev/hem och skola och därmed öka elevens motivation för skolan. Likaså bör en satsning ske för att genomföra individuella möten med föräldrar, i stället för större sammankomster med samtliga föräldrar till elever på det individuella programmet (Kategori C:2). Detta för att möjliggöra ett personligt bemötande där man fokuserar på en optimal initial informationsupphämtning kring elevens problematik och förälderns erfarenheter, men också för att undvika stigmatisering av föräldragruppen. Helst bör dessa individuella möten initialt ske utan eleven, för att bereda en så rak och öppen kommunikation som möjligt, utan att därmed stigmatisera eleven ytterligare. Elever som av psykosociala anledningar och/eller som neuropsykiatriska sådana lämnar grundskolan utan fullständiga betyg, tycks även betjänta av att få fokusera på ett fåtal ämnen i längre lektionspass, i motsats till grundskolans mer fragmentiserade upplägg (Kategori C:3).

Dessa elever bör även ha möjlighet till en så kallad exklusiv exkludering (Kategori C:4), det vill säga en liten studiegrupp med en liknande kunskapsnivå, för att på så sätt hinna ikapp sig själv utan att ständigt bli jämförd med ”duktigare” kurskamrater. Dessutom är samarbetsformer med socialtjänsten att rekommendera (Kategori C:5), i synnerhet då socialtjänsten har stor kunskap och erfarenhet kring elever med tung psykosocial problematik. Former för möten mellan skola och socialtjänst bör systematiseras inom kommunen, för att på så sätt både etablera en kontinuerlig förståelse för varandras yrken och bereda en samarbetsplattform. Dessutom kan detta informationsutbyte bilda en ömsesidig form av fortbildning kring ungdomar med olika former av problematik, med vilka båda instanser arbetar. En kommunal samsyn och förbättrad kompetens kan bli en positiv konsekvens av ett sådant samarbete, vilket i förlängningen ökar både ett rättssäkert och kvalificerat agerande kring dessa elever.

### **3. Avslutande diskussion**

#### ***3.1 Metoddiskussion***

Informanternas långt mer positiva omdömen om det individuella programmet, bör även tolkas utifrån att föräldrarna kan ha känt sig begränsade utifrån sin beroendeställning till berörd skola. Likaså kan informanterna ha hämmats i sin kritik av det individuella programmet då de intervjuades av någon som under tidigare läsår har varit knuten till programmet, och därmed till vissa av eleverna, i egenskap av ämneslärare, dock inte under tidpunkten för undersökningen.

Det hade dessutom varit intressant att jämföra dessa intervjusvar med föräldrar från mer socioekonomiskt fördelaktiga hemmiljöer samt föräldrar med akademisk bakgrund, hur dessa kan ha upplevt skolans bemötande av att hantera behov av särskilt stöd för deras barn/ungdomar.

Det bör även understrykas att elever med behov av särskilt stöd förekommer inom samtliga socioekonomiska samhällsskikt och hemmiljöer, och att dessa i många fall befinner sig integrerade ute i gymnasieskolans ordinarie program. Många av dessa blir inte ens upptäckta, då det kan röra sig om mycket kompetenta elever med en mer tystlåten och imploderande problematik. Denna undersökning har alltså strikt förhållit sig till att undersöka tankar och erfarenheter hos några föräldrar vars barn/ungdomar har lämnat grundskolan utan fullständiga betyg och därmed varit hänvisade till att studera vid det individuella programmet.



### ***3.2 Övriga reflektioner***

Det tudelade förhållningssättet är i regel svårt. Ofta vill skolan väl, men känner sig kringskuren av ekonomi och organisation. Tanken med att understryka frirumsmodellen är därför att lyfta fram möjligheter som redan finns inom den befintliga organisationen.

Dessutom är undersökningens starkt kritiska omdömen gentemot grundskolans lärare och organisation ämnat att spegla föräldrarnas åsikter, inte faktiska förhållanden. I de allra flesta fall både uppmärksammar och påtalar lärare tidigt svårigheter hos barn, och många lärare kämpar ofta helhjärtat för att möta barnets/ungdomens behov och önskemål. Denna intervjuundersökning ska alltså inte ses som ett kritiskt inlägg gentemot enskilda lärare och/eller deras eventuella oförmåga till kompetenta pedagogiska analyser, utan mer lyfta fram aspekter som har behov av att uppmärksammas i skolans utvecklingsarbete. Detta gäller även skolledningar, som kan ha ett uppriktigt engagemang för att stödja elevers och föräldrars behov, men som upplever sig starkt resursbegränsade. Intressant är väl att understryka hur skolan ändå av föräldrar bedöms sakna både kvalitet och kompetens när den underlåter att möta elevernas behov, hur välgrundade än skolans resursbegränsningar formuleras.

Frågan är hur resultatenhetens budgetutfall kan närma sig en mer kvalitativ mätning av elevers behov och utveckling, i stället för att som hittills tendera att förstärka revirbevakning och ytligt meningslösa kunskapsmätningar (Holmlund 2004:98). Den ovan nämnde skolutvecklaren Sven Lundström menar att den decentraliserade målstyrningskedjan, från kommunfullmäktige och ansvarig nämnd ner till skolans pedagogiska arbete, sällan fungerar. Denna målstyrningskedja fjärrar sig ofta från skolans vardagserfarenheter och försvårar därmed för skolpersonalen att själva kunna ta ansvar för utvärdering och egenkontroll (a.a:94). Av högsta vikt för ett kvalitativt utvecklingsarbete är att skolan har förmåga att göra en omstart av utvecklingsprojekt. I tider av hög personalomsättning och ledningsbyte är det av stor betydelse att skolan kan stanna upp och utvärdera sina misslyckanden och sedan börja om från början (a.a:70).

En central fråga är också hur skolan kan arbeta för att jämna ut klasstillhörigheter, så att den undgår att förstärka socioekonomiska snedfördelningar i studieresultat och i stället bli den tilltänkta skolan för alla.

Slutligen måste understrykas att det individuella programmet på berörd skola mycket medvetet arbetar med ett välkomnande klimat, i vilket de friare ramarna och öppna dörrarna är en del. Detta har av föräldrarna uppfattats som ”slappt” och ”gränslöst”, när det i själva verket är en avsiktlig metod för att motverka elevernas självutstraffningsteknik, som ofta går

ut på att komma för sent eller inte alls för att sedan slippa komma alls. I hög grad understryker dock detta vikten av att tydliggöra sådana metoder och förhållningssätt för föräldrarna redan från början. För om föräldrarna känner delaktighet har man dem med sig, vilket ger kraft åt reparationsarbetet kring elever med ofullständiga grundskolebetyg.

## **4. Sammanfattning**

Syftet i denna undersökning har varit att ur ett föräldraperspektiv beskriva skolans hanterande av elever med ofullständiga grundskolebetyg, för att på så sätt lyfta fram centrala kvalitativa utvecklingsaspekter i arbetet kring dessa elever. Och i mellanrummet som uppstår mellan de formella gränserna, d.v.s. skoluppdraget, och de informella gränserna, såsom den enskilda skolans kultur, finns ett frirum där skolutveckling kan ske för elevens bästa (Berg & Scherp 2003:71ff). Denna skolutveckling bör vara problembaserad, d.v.s. utgå ifrån skolans vardagsproblem (a.a:35). I denna intervjuundersökning har föräldrar till elever som saknar fullständiga grundskolebetyg på så sätt fått spegla dessa vardagsproblem. Följaktligen har nödvändiga justeringsbehov inom frirummet lyfts fram.

I hög grad har de intervjuade föräldrarna lyft fram behovet av att i första hand bli lyssnade på och tagna på allvar, för att på så sätt kunna ge skolan en utförlig bild av elevens problematik. De har också understrukt vikten av tidiga insatser, som de menade hade kunnat avhjälpa även mycket svåra fall. Intervjuerna har dessutom lyft fram behovet av grundliga utredningar, i synnerhet av läs- och skrivsvårigheter, vilket majoriteten av undersökningens berörda elever har visat sig lida av. Likaså har intervjuaren betonat ett behov av kunskap och information kring funktionshinder, såsom läs- och skrivsvårigheter. Men även att denna delges föräldrar, så att föräldrarna själva kan vara en del i stöttningen kring eleven.

De intervjuade föräldrarna har också understrukt vikten av ett processrelaterat förhållningssätt i skolan, så att skolan ifrågasätter sin egen organisation och miljö i stället för att individualisera elevens problematik. Framför allt har föräldrarna betonat värdet av goda relationer till skolans personal, som inte bara förbättrar lärandesituationen utan även möjliggör förtroendefulla relationer mellan hem och skola. Tydlighet, stor värme och mycket beröm menar så föräldrarna i denna intervjuundersökning vara de mest centralt kvalitativa utvecklingsaspekterna i arbetet med elever som saknar fullständiga grundskolebetyg.

## 5. Referenser

### 5.1 Litteratur

- Berg, G. & Scherp, H-Å. (red.) 2003. *Skolutvecklingens många ansikten*. Stockholm: Liber Distribution.
- Child, D. 1986. *Psychology and the Teacher* (4:e upplagan). Cassell Educational Ltd. London.
- Comenius, J.A. 1657/1999. *Didactica Magna. Stora undervisningsläran*. (övers. T. Kroksmark.) Lund: Studentlitteratur.
- Dysthe, O. 1996. *Det flerstämmiga klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- Dörnyei, Z. 1994. The Modern Language Journal. Motivation and Motivating in the Foreign Language Classroom. 78. 273-284.
- Gardner, R.C. 1985. *Social Psychology and Second Language Learning – The Role of Attitudes and Motivation*. Edward Arnold (Publishers) Ltd. London.
- Gardner, R.C. 2001. "The Student, the Teacher, and the Researcher." Texas Papers in Foreign Language Education Language Learning Motivation. v6 n1. 1-18.
- Holmlund, K. (red.) 2004. *Vad har kvalitet med skolan att göra?* Lund: Studentlitteratur.
- Hugo, M. 2007. *Liv och lärande i gymnasieskolan – En studie om elevers och lärares erfarenheter i en liten grupp på gymnasieskolans individuella program*. Akademiska avhandlingar vid Högskolan för lärande och kommunikation, nr 2. Jönköping: Jönköping University Press.
- Jacobsson, C. & Lundberg, I. et al. 1995. *Läsutveckling och dyslexi – Frågor erfarenheter och resultat*. Liber Utbildning AB. Stockholm.
- Lemar, S. 2001. *Kaoskompetens och gummibandspedagogik – En studie av karaktärsämneslärare i en decentraliserad gymnasieorganisation*. Akademiska avhandlingar vid Pedagogiska institutionen, nr 61. Umeå: Umeå Universitet.
- Lundgren, T. & Ohlis, K. 1995. *Vad alla lärare och rektorer bör veta om läs- och skrivsvårigheter*. Stockholm: FMLS Bokhandel AB.
- OECD. 2007. *PISA 2006 – Science Competencies for Tomorrow's World. Volume 1 – Analysis*. Paris: Organisation for Economic Cooperation and Development.
- Skolverket. 2001. *Utan fullständiga betyg – Varför når inte alla elever målen?* (Skolverkets rapport nr 202) Stockholm: Liber.
- Skolverket. 2001. *Möten för utveckling – Om utvecklingssamtal*. Stockholm: Liber.
- SOU 2000:39. *Välfärd och skola*. Stockholm: Fritzes.

SOU 2002:120. *Åtta vägar till kunskap – En ny struktur för gymnasieskolan*. Stockholm: Fritzes.

SOU 2008:27. *Framtidsvägen – en reformerad gymnasieskola*. Stockholm: Fritzes.

## **5.2 Webbsidor**

Gardner, R.C. 2001. *Integrative Motivation: Past, Present and Future*. Department of Psychology University of Western Ontario. 20 Oct 2007.  
<<http://publish.uwo.ca/~gardner/GardnerPublicLecture1.pdf>>

Gardner, R.C. 2004. *Attitude/Motivation Test Battery. International AMTB Research Project*. 10 December 2007. <<http://publish.uwo.ca/~gardner/englishamtb.pdf>>

Skolverket. 2007. *Utbildningsresultat Riksnivå – Sveriges officiella statistik om förskoleverksamhet, skolbarnomsorg, skola och vuxenutbildning del 1, 2007*. Rapport 290. 14 Jan 2008. <<http://www.skolverket.se/publikationer?id=1675>>