

Lunds Universitet
Socialhögskolan
SOL 064
VT 2002

KAN JAG FÅ LITE HJÄLP ?

**Hur elever på individuella programmet i gymnasieskolan upplevt
grundskoletiden och betydelsen av individuella åtgärdsprogrammet**

Författare: Teija Jeppsson

Handledare: Gunvor Andersson

ABSTRACT

The purpose of this paper was to find out which objectives the curriculum for the compulsory basic school (Lpo 94) and the Education Act, states for the support of pupils in need of special support in general and the measure programmes in particular, furthermore which experiences the pupils and their custodians have about the support and the measure programmes, which have been offered in the compulsory basic school and the upper secondary school.

Central questions at issue were:

- How does the pupils and their custodians look back at the pupil's time in the compulsory basic school on the basis of the difficulties they have had during this time and how the school handled their need of help?
- Which knowledge does the pupils and their custodians have about the measure programmes?
- Which results did the pupils achieve with the guiding principles from the measure programmes, and the factors which have affected these results?
- In which way has the school taken care of the pupils opinions and which influence have they had in the scheduling, establishment and the implementation of the measure programmes?
- In which way has the school taken advantage of the custodians engagement and knowledge during the scheduling and the establishment of the measure programmes?

The investigation contained; interviews with pupils from the upper secondary school, interviews with the custodians of these pupils, interviews with a group of pupils and a study in literature.

When it comes to pupils in need of special support does the school has guiding documents, which closely control the responsibility of the school. According to the curriculum should special consideration be taken to the pupils that need special support. The pupils in this study has experienced the years at the compulsory basic school as problematic. They have felt that the school did not give them the help they were in need of. They also considered that the tuition was inferior.

The interviews showed that the school, in certain cases, did not fulfil the requirements for establishment of measuring programmes for every pupil that need special support. However, the pupils and their custodians, in this investigation, does not consider that the results was satisfying in those cases which measuring programmes were established. They consider that these programmes were mostly just a document instead of a useful tool. The influence that the pupils and their custodians have had when it comes to measuring programmes has not been far-reaching. The pupils and their custodians have participated in the establishment, but every decision have been made only by the school.

INNEHÅLLSFÖRTECKNING

	sida
Förord	3
INLEDNING	4
Problemformulering	4
Syfte och frågeställningar	5
Perspektivval	6
Begreppsdefinitioner	6
Metod och urval	11
Förberedelsearbete	11
På spaning efter åtgärdsprogram och övriga dokument	12
Metodval	13
Urval	13
Tillvägagångssätt	13
Metoddiskussion	14
Bearbetning av det empiriska materialet	15
Källkritik	15
Etiska överväganden	16
Tillförlitlighet	16
Fortsatt framställning	17
ELEVER I BEHOV AV SÄRSKILT STÖD	18
Åtgärdsprogram – ett levande verktyg i skolan	18
En skola för alla	20
Elevinflytande – skolans ansvar	23
Tidigare forskning	24
Teoretiskt perspektiv	27
Resultatredovisning	30
Den problematiska grundskoletiden	31
Analys	35
Åtgärdsprogrammet – ett levande verktyg?	36
Analys	41
Hur är det nu – jämförelse mellan grundskolan och individuella programmet	43
Analys	44
AVSLUTNING	44
Resultatsammanfattning	44
Slutdiskussion	46
Källförteckning	49
Bilagor	
Intervjuguide	51

FÖRORD

Först och främst vill jag börja med att tacka alla härliga informanter som så tålmodigt svarat på mina frågor. Utan er hade denna uppsats inte kunnat bli verklighet.

Sedan vill jag tacka min handledare Gunvor Andersson, som guidat mig på den krokiga väg som jag ofrivilligt leddes in på, när inte de dokument, som skulle utgöra stommen i uppsatsen, gick att få tillgång till.

Sedan vill jag tacka mina studiekamrater som har hört av sig och som jag har kunnat ringa till när tänkandet har stannat och när jag har hamnat i en återvändsgränd.

Allra sist men inte minst vill jag tacka min underbara familj, som så innerligt har ställt upp för mig, för att uppsatsen skulle bli färdig. När tvättkorgen är nästan tvåmeter hög och garderoben tom, dammtussarna flyger omkring och ingen mat på bordet, då krävs det samarbete.

Riktig katastrof blev det en dag, när datorn inte ville att jag skulle få tillgång till mitt arbete. Då fanns det knappast någon tröst att ge. Jag är inte hemma i datorernas värld, men någonstans inom ”burken” fanns över en veckas arbete. Det gällde bara att hitta det. Tack Mika, den äldsta sonen, som fick avstå från fotbollsträningen den dagen.

INLEDNING

Problemformulering

Under min praktik som skolkurator kom jag i kontakt med många ungdomar som hade uppenbara svårigheter i sitt skolarbete. Några elever skolkade, andra störde klassens arbete och några satt tysta utan att åstadkomma något på lektionerna. Flera av dem riskerade att inte få godkänt betyg i ett eller flera ämnen. Många av dessa elever sade sig inte ha blivit förstådda av de lärare de hade samt att de inte kände sig delaktiga i klassens arbete. De sökte hellre likasinnade utanför klassrummets ram.

I 4 kap. 1 § Skollagen (1985:1100) står det att elever som har svårigheter i skolarbetet skall ges särskilt stöd. Här definierar man inte vilka svårigheter det gäller, inte heller vilket slags stöd det skall vara utan detta skall bedömas från fall till fall. För grundskolan gäller enligt grundskoleförordningen att om en elev behöver särskilda stödåtgärder, skall rektorn se till att ett åtgärdsprogram utarbetas av berörd skolpersonal. Vid utarbetandet av programmet bör samrådas ske med eleven och elevens vårdnadshavare (SFS 1997:599, 5 kap 1 §)

Denna kunskap fick mig att fördjupa mig mer i problematiken och jag gjorde därför en enkel kartläggning på två skolor med elever åk 7-9. Jag kartlade åtgärdsprogrammets antal under ett år, vilka som varit med och upprättat dessa program, vilka åtgärder som hade beslutats och varför, vilken ansvarsfördelning som fanns för åtgärderna samt hur dessa åtgärder följts upp. Denna enkla kartläggning gav resultat som förbryllade mig. Det framkom tydligt oavsett problembild att eleven själv, som har svårigheter, till övervägande del har ansvaret för att åtgärda problemet. I andra hand var det föräldrarnas ansvar. Endast för elever med fysiska handikapp kunde åtgärderna på ett tillfredsställande sätt ombesörjas genom skolans försorg. Inom skolans ansvarsområde var föreslagna åtgärder för elever med andra svårigheter vanliga obligatoriska åtgärder, som redan borde ha ingått i varje lärares vanliga rutinmässiga arbetsuppgifter för alla elever vare sig de har behov av särskilt stöd eller inte, allt enligt läroplanens intentioner. Föreslagna åtgärder var ofta diffusa och saknade helhetssyn på elevens situation. Dessutom var åtgärdsprogrammen oklara gällande vems tolkning av problemen som hade presenterats i programmet. Uppföljningen av åtgärderna var närmast obefintlig eller då detta förekom var det ofta i samband med utvecklingssamtalen utan dokumenterade resultat i ett åtgärdsprogram. Den fråga som jag naturligtvis ställde mig var: "Kan dessa åtgärdsprogram vara till någon nytta för eleven?"

Min nyfikenhet förstärktes efter att jag läst en studie som Skolverket (2001) gjort om varför tio procent av eleverna på grundskolan går ut skolan med ofullständiga betyg. I denna studie uppgav eleverna att deras delaktighet i samband med upprättandet av åtgärdsprogram varit minimal. I vissa fall saknades åtgärdsprogrammen helt. Åtgärdena har inte heller alltid varit av sådan art att de har varit till hjälp för den enskilda eleven.

Under socionom utbildningens fördjupningskurs "Barn och Ungdomar" framkom det att väldigt många av de ungdomar som är intagna på olika behandlingshem hade problematisk skoltid med dåliga betyg eller i många ämnen inga betyg alls. Att eleverna får godkända betyg och att det går bra för dem i skolan är en av nycklarna till en bra framtid.

Jag har en känsla av att arbetsmarknaden är till största delen stängd för människor utan gymnasieutbildning och eftersom alternativa yrkesutbildningar i form av lärlingsutbildning saknas eller förekommer endast i begränsad form, blir betygen helt avgörande om barnen ska kunna komma vidare på utbildningar de är intresserade av.

Den senaste tidens allmänna skoldebatt i samhället har också i fräna toner givit de odisciplinerade eleverna och de abdikerande föräldrarna skulden för skolans misslyckande i sitt uppdrag som Europas bästa skola. Företrädare för skolan har inte i den allmänna debatten i någon större utsträckning diskuterat sin egen roll i inlärningsprocessen eller de verktyg som finns för de elever som har skolsvårigheter.

Mot denna bakgrund ville jag fördjupa mig i problematiken kring elever som av olika anledningar har svårt att tillgodogöra sig kunskapen i grundskolan och studera vad skolan har gjort för elever i behov av särskilt stöd.

Syfte och frågeställningar

Syftet med studien har varit att undersöka vilka mål de nationella styrdokumenterna anger för stödet till barn i behov av särskilt stöd i allmänhet och åtgärdsprogrammen i synnerhet samt vilka erfarenheter elever och vårdnadshavare har av det stöd och de åtgärdsprogram som erbjudits både i grundskolan och på gymnasieskolans individuella program.

Frågeställningar

- Hur ser eleverna och vårdnadshavarna på elevens grundskoletid utifrån de svårigheter de haft och hur grundskolan har hanterat deras behov av hjälp?

- Vilken kunskap har eleverna och vårdnadshavarna om åtgärdsprogrammen?
- Vilka resultat har eleverna uppnått med åtgärderna i åtgärdsprogrammet samt vilka faktorer inom åtgärdsprogrammet har påverkat till detta resultat?
- Hur har skolan tagit tillvara elevernas åsikter och vilket inflytande har de haft vid planeringen och vid upprättandet av åtgärdsprogrammet samt genomförandet av det?
- Hur har skolan tagit tillvara vårdnadshavarnas engagemang och kunskaper vid planeringen av åtgärderna samt vid upprättandet av åtgärdsprogrammet?
- Vilka skillnader finns det mellan Individuella programmet och grundskolans sätt att hantera elevernas svårigheter i allmänhet och åtgärdsprogrammet i synnerhet?

Perspektivval

Denna studie har två olika perspektiv; ett uppifrån, där skolans styrdokument är det ena och ett andra nerifrån, som i första hand utgår från eleven som brukare, som "en sakkunnig informant". Brukarnas perspektiv har kompletterats med vårdnadshavarnas synpunkter. Barn och ungdomar har i tidigare forskning utnyttjas sparsamt som informanter, så denna uppsats får bli mitt bidrag till att belysa brukarperspektivet i forskningen.

Jag har i denna uppsats inte varit intresserad av lärarnas synpunkter utan jag hänvisar läsaren till en C-uppsats "En skola för alla"? (Vroland & Wiström, 1996) I den tar författarna upp lärarnas tankar och skolans mål i relation till barn i svårigheter. Dessutom finns det tillräckligt med skrivet material om hur skolan skall jobba med barn i behov av särskilt stöd och som lärarna bara har bara att arbeta efter enligt läroplanens riktlinjer.

Begreppsdefinitioner

Skolans styrdokument

Den obligatoriska grundskolans verksamhet styrs i huvudsak av fyra dokument nämligen skollagen, läroplanen, den kommunala skolplanen och den enskilda skolans arbetsplan.

Skollagen

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.

Utbildningen skall ge eleverna kunskaper och färdigheter samt, i samarbete med hemmen, främja deras harmoniska utveckling till ansvars-kännande människor och samhällsmedlemmar. I utbildningen skall hänsyn tas till elever med särskilda behov. Verksamheten i skolan skall utformas i överensstämmelse med grundläggande demokratiska värderingar. Var och en som verkar inom skolan skall främja aktning för varje människans egenvärde och respekt för vår gemensamma miljö. (Skollagen 1 kap §)

Allas lika tillgång till utbildning innebär mer än att alla skall ha samma formella möjligheter att få utbildning. Kommunen är skolans huvudman sedan 1991. Den får därmed uppgiften att utforma sin skolverksamhet så att inte någon elev i realiteten förhindras att få del av utbildningen. Detta betyder att elever som i något avseende är missgynnade, måste stödjas särskilt. Genom intentionerna om en likvärdig utbildning skall det finnas utrymme för anpassning av undervisningen och utbildningen till behov hos olika elever. För att alla elever skall uppnå goda resultat i skolan behöver särskild hänsyn tas till elever med olika former av inlärningssvårigheter. Eleverna i grundskolan är omyndiga. Därför är det en självklarhet att arbetet skall ske i samarbete med hemmen. (Djurstedt, 1998)

Grundskoleförordningen (SFS 1994:1194)

Enligt 1 kap 1 § i denna förordning anges de föreskrifter utöver vad som skrivs i skollagen (1985:1100). Förordningen innehåller uppgifter om allmänna föreskrifter, utbildningens innehåll, samverkansformer, lärotider, särskilda stödinsatser, elever, betyg och överklagande.

Läroplanen

Läroplanen skall styra skolan och innehåller bindande föreskrifter för dess verksamhet. I läroplanen formuleras skolans värdegrund och uppgifter samt anges mål och riktlinjer för verksamheten. Där anges också vem som har ansvar för viss verksamhet i skolan och vad detta ansvar innebär. Läroplanen uttrycker därmed vilka krav staten ställer på skolan. Läroplanen uttrycker också vilka krav och förväntningar elever och föräldrar kan ha på skolan och vilka krav skolan ställer på eleverna. (Läroplan Lpo 94 s. 2)

För att en läroplan skall vara ett relevant styrmedel måste den utgå ifrån det samhälle och det villkor som omger skolan. I förarbetena till läroplanen Lpo 94 finns beskrivet vad som förväntas och krävs av skolan. Skolans uppgifter har med åren vuxit från att ha varit en allmän samhällsinstitution för bildning till att jämte bildningsfunktionen även vara en trygghetsskapande och fostrande institution. Därmed delar skolan den fostrande rollen med föräldrarna.

Läroplanen anger också riktlinjer för en god miljö för lärande.

Eleven skall i skolan möta respekt för sin person och sitt arbete. Skolan skall sträva efter att vara en levande social gemenskap som ger trygghet och vilja och lust att lära. /.../ Strävan skall vara att söka skapa de bästa samlade betingelserna för elevernas bildning, tänkande och kunskapsutveckling. Personlig trygghet och självkänsla grundläggs visserligen i hemmet

men skolan har en viktig roll därvidlag. 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)

För att uppnå de kunskapsmål som är satta för skolan anger läroplanen riktlinjer för vad lärare och alla andra som arbetar i skolan skall göra.

Läraren skall utgå från varje enskild elevs behov, förutsättningar, erfarenhet och tänkande.

Läraren skall stärka elevens vilja att lära liksom dennes tillit till den egna förmågan. Läraren skall också organisera och genomföra arbetet så att eleven upplever att kunskap är meningsfull och att den egna kunskapsutvecklingen går framåt. (Lpo 94 s.12)

Läraren skall för den enskilda eleven visa respekt och i det vardagliga arbetet utgå från ett demokratiskt förhållningssätt. (Lpo 94 s. 13)

Kommunens skolplan och den enskilda skolans lokala arbetsplan

Både bestämmelser om den kommunala skolplanen och att det skall finnas lokala arbetsplaner är reglerat i skollagen och i förordningar för de olika skolformerna. I dagens reglering med krav på kommunala skolplaner nämns inte explicit elever i behov av särskilt stöd. Det finns en allmän uppmaning om att särskild hänsyn skall tas till dessa elever. Av kommunens skolplan skall det framgå vilka åtgärder kommunen avser att vidta för att nå de nationella målen och vilka resurser kommunen tänker anslå för att dessa skall nås.

Skolplikt och Skolk

Den som har vårdnaden om ett skolpliktigt barn skall se till att barnet fullgör sin skolplikt (SFS 1985:1100 3 kap 15 §) Vårdnadshavaren skall därmed se till att barnet kommer till skolan och uppmana denne att inte skolka från lektionerna. Föräldrabalken 6 kap 2 § föreskriver att vårdnadshavaren skall bevaka att barnet får en tillfredsställande utbildning (Svensk lag 2000). I 3 kap 13 § skollagen står det att ”kommunen skall se till att skolpliktiga elever i dess grundskola och särskola fullgör sin skolgång”.

Utvecklingssamtal

Enligt Lpo 94 har skolan och hemmen ett gemensamt ansvar för barnens skolgång och att skapa de bästa möjliga förutsättningarna för barns utveckling och lärande. Läraren har ett ansvar att kontinuerligt informera om elevens skolarbete men också en skyldighet att hålla sig informerad om elevens personliga situation.

Läraren skall fortlöpande informera eleven och elevens vårdnadshavare om elevens skolgång. Minst en gång varje termin skall läraren, eleven och elevens vårdnadshavare

samtala om hur elevens kunskapsutveckling och sociala utveckling bäst kan stödjas. (GruF 7 kap 2 § SFS 1994:1194)

Utvecklingssamtalen skall vara noggrant förberedda och strukturerade samt ge klara besked om elevens studieresultat och sociala utveckling jämförd med de krav och mål som uppställs i läroplanen och i kursplanerna. På begäran av en elevs vårdnadshavare skall läraren lämna skriftlig information om elevens skolgång. Denna information får inte ha karaktären av ett betyg utan det ska utgöra ett komplement till utvecklingssamtalet. (GruF 7 kap 2 §). Omdömen om studieresultat och uppgifter om närvaro är offentliga handlingar. (Djurstedt, 1998). Om eleven har problem av något slag bör utvecklingssamtalet mynna ut i ett åtgärdsprogram.

Elevinflytande

I både skollagen och i läroplanen framhålls elevernas rätt att aktivt delta såväl i undervisningens uppläggning och planering som i skolans verksamhet i övrigt.

Eleverna skall ha inflytande över hur deras utbildning utformas. Omfattningen och utformningen av elevernas inflytande skall anpassas efter deras ålder och mognad. (SFS 1991:1111) Skollagen 4 kap 2 §.

Läraren skall utgå från att eleverna kan och vill ta ett personligt ansvar för sin inläring och för sitt arbete i skolan. Läraren skall därmed se till att alla elever får ett reellt inflytande på arbetssätt, arbetsformer och undervisningens innehåll. (Lpo 94 s.14)

Ett inflytande för eleverna över skolarbetet är av avgörande betydelse för en framgångsrik undervisning och för en effektiv inläring. (Djurstedt,1998). Med rätten att delta och medverka i planeringen och utformningen följer för eleven ett självklart ansvar. (GruF 3 kap 6 §, SFS 1997:599)

Elev i behov av särskilt stöd

Utredningen om elevhälsan har medvetet inte definierat begreppet närmare då elever kan ha tillfälliga svårigheter i kontakterna med skolan och /eller har övergående problem i något ämne eller mår dåligt på grund av en övergående kris.

Begreppet kan därmed avse elever som behöver en timmes specialundervisning i form av extra lästräning till att gälla elev, som går i en särskild undervisningsgrupp eller liknande.

Mellan 10 och 20 % av barnen i Sverige anses ha svårigheter i skolan. Uppgiften är en uppskattning som gäller i skolbarnsundersökningar, oberoende av metoder och vilka som bedömt

barnen i skolmiljön. Det gemensamma för barnen är att de inte klarar sin skolgång på ett för omgivningen förväntat sätt. I Skolverkets nationella kvalitetsgranskning uppgav skolorna att mellan 10 och 40 % av eleverna var i behov av särskilt stöd. Några skolor bedömde behovet av särskilt stöd uppgick till 75 % av eleverna. Dessa stora skillnader beror på vilken definition av särskilt stöd man använder sig av. Ytterligare mått på hur många elever, som är i behov av särskilt stöd är de 22,7 % av eleverna som inte fick godkända betyg 1999 (SOU 2000:19).

I 4 kap 1 § andra stycket skollagen (1985:1100) föreskrivs att särskilt stöd skall ges till elever som har svårigheter i skolarbetet. Beslut om särskilt stöd enligt detta kapitel fattas av rektorn, om det inte gäller undervisning i en särskild undervisningsgrupp eller anpassad studiegång, vilket beslutas av styrelsen för skolan, d.v.s. den politiskt beslutande församlingen.

I en *särskild undervisningsgrupp* går elever som inte kan tillgodogöra sig undervisning i en klass av vanlig storlek (20-30 elever) eller som har behov av en speciellt utformad undervisningsmetodik.

Anpassad studiegång kan en elev få om denne inte kan få utbildning som i rimlig grad är anpassad efter elevens situation och förutsättningar. Enligt 5 kap 10 § får utbildningen i de högre årskurserna delvis förläggas till en arbetsplats med en särskild handledare och med fortsatt stöd från skolans personal. (SFS 1997:599)

Elever med funktionshinder omfattar dövhet, hörselskada, rörelsehinder, synskada, utvecklingsstörning och i viss mån tal- och språkstörning men även andra, som till följd av neurologiskt, medicinskt eller psykiskt betingade funktionshinder är svåra att identifiera. (SOU 1998:66) Även andra funktionshinder kan ingå i denna grupp och som jag inte här nu räknat upp. *Dolda funktionshinder* är ett begrepp som innefattar svårigheter och hinder, som inte är diagnostiserade och svåra att definiera.

Åtgärdsprogram

Om en elev har behov av särskilt stöd skall ett åtgärdsprogram utarbetas av berörd skolpersonal. (SFS 1997:599) När åtgärdsprogrammet skall utformas bör skolpersonalen samråda med eleven och med elevens vårdnadshavare (5 kap. 1 § tredje st.). (se särskild presentation)

Elevvårdskonferens (EVK)

På skolan skall finnas en elevvårdskonferens för behandling av elevvårdsfrågor. I en sådan konferens skall som ledamöter ingå rektor, företrädare för elevvården, berörd klassföreståndare

eller motsvarande och annan berörd personal. Protokoll skall föras vid detta sammanträde och konferensen är beslutför när mer än hälften av ledamöterna är närvarande. (GruF 3 kap 3-5 §§, SFS 1997:599) Besluten på en elevvårdskonferens är offentliga.

Skolorna arbetar på många olika sätt med elevvårdskonferensen och arbetsformen kan upplevas stel och formell. Elev och föräldrar kan inför denna form känna som att de ställs till svars för elevens svårigheter och där eleven och vårdnadshavaren ses som problembärare. Skolans roll i elevens svårigheter diskuteras däremot sällan på dessa möten. När eleven är besvärlig för läraren blir elevvårdskonferensen en straffande åtgärd från skolans sida. (SOU 2000:19)

Individuella programmet.

Individuella programmet är ett gymnasieprogram dit endast de elever som inte varit behöriga att söka på de nationella programmen på gymnasiet kan söka, d.v.s. elever som inte har haft godkända betyg i svenska, engelska och matematik på grundskolans årskurs 9. Elever som inte kommit in, trots godkända betyg, på sina förstahands val till nationella programmet eller de som efter en tid in på terminen har upptäckt att de valt fel program, kan preparera sina kunskaper på Individuella programmet.

Alla elever, som studerar på detta program har egna individuella studieplaner.

Metod och urval

Förberedelsearbete

Studiens ursprungliga syfte var att undersöka på vilket sätt åtgärdsprogrammet varit ett levande dokument under grundskoletiden för eleverna som nu går på gymnasieskolans individuella program, samt om åtgärderna, som eleverna har haft, varit adekvata i förhållande till de svårigheter eleverna säger sig ha haft.

Undersökningen var tänkt att bygga på tre delar, textanalys, intervjuer och litteraturstudier. Som studiens första del skulle en textanalys göras, därefter skulle fyra elever intervjuas. För textanalysen behövdes elevernas åtgärdsprogram och protokoll från elevvårdskonferensen samt de bedömningar som legat till grund för utvecklingssamtalen. Eftersom både planering av åtgärderna och uppföljningen av åtgärdsprogrammen ofta sker i samband med utvecklingssamtalen och då också elevvårdskonferensen tar vissa beslut angående åtgärder, var det viktigt att få med även dessa dokument.

Jag ville ha dokumenten avidentifierade, eftersom undersökningen skulle utgå från skolans perspektiv och för att vissa av de begärda handlingarna går under sekretesslagen däribland

åtgärdsprogrammen. Besluten i elevvårdskonferensen är offentliga handlingar, men vissa delar av protokollet kan beläggas med sekretess. (Sekretesslagen 1980:100 7 kap 9 §) ”Anteckningar från utvecklingssamtal är allmän handling” (Djurstedt 1998, s.182) ”Betyg, omdömen om studieresultat och uppgifter om närvaro är offentliga handlingar” (a.a.). Därmed är omdömen inför ett utvecklingssamtal offentliga.

Det blev naturligt att söka informanter på gymnasieskolans individuella program, då det med största sannolikhet var lättast att hitta elever där som per definition har haft åtgärdsprogram under de sista årskurserna på grundskolan.

Efter en telefonkontakt med gymnasiechefen, som gav sitt godkännande, tog jag kontakt med programmets två lärare. Därefter gjorde jag ett personligt besök på det individuella programmet där jag presenterade uppsatsens syfte och undersökningsmetod för eleverna.

På spaning efter åtgärdsprogram och övriga saknade dokument

Det visade sig vara svårt att på gymnasieskolan få fram de efterfrågade dokumenten därför att grundskolorna inte hade lämnat över åtgärdsprogrammen eller andra handlingar utom för fyra av tretton elever. Jag bestämde mig för att leta vidare på de grundskolor där de aktuella eleverna hade gått i årskurserna 7-9. Sammanlagt rörde det sig om tre skolor men majoriteten av eleverna kom från två av dem.

Vid besöket på den första skolan möttes jag av en mycket avog inställning till min begäran och rektorn upplyste mig om att ingen på skolan kunde avidentifiera handlingarna på grund av tidsbrist och underbemanning. Min upplysning om både förbehåll som forskare och myndigheternas serviceskyldighet gentemot allmänheten gällande de allmänna handlingarna gav inget resultat. Rektorn på grundskolan kunde inte ta beslut om han skulle våga lämna ut dokumenten utan han hänvisade mig till kommunens skolområdeschef. Denne befann sig på tjänsteresa i Oslo, varför man på skolkontoret hänvisade mig vidare till kommunjuristen. Hon behövde i sin tur lite tid att ta reda på hur det förhöll sig angående sekretessen.

Så småningom hamnade ärendet hos kommunens Barn- och Utbildningsnämnd, som beslutade att inga handlingar fick utlämnas till mig som studerande utan närmare motivering. Resultatet av spaningen blev att det inte var möjligt att inom ramen för denna uppsats få tillgång till de nämnda dokumenten. Detta faktum har lett till att studien fick en annan uppläggnings.

Metodval

Det nya upplägget i studien bygger istället på fyra olika delar nämligen intervjuer med fyra elever och deras vårdnadshavare, gruppintervju med åtta elever. Uppsatsen bygger vidare på litteraturstudier främst på statens offentliga utredningar, skolverkets olika publikationer på deras hemsida samt skollagens, grundskoleförordningens, läroplanens och kommunens skolplans intentioner

Studien är en kvalitativ, explorativ undersökning där jag med ett induktivt tillvägagångssätt har närmat mig problemområdet (Denscombe, 1998; Patel & Davidson, 1994) Därför gjorde jag ostrukturerade intervjuer men använde mig av en intervjuguide (se bilaga).

Urval

Undersökningen avgränsas till en sydsvensk kommun med cirka 16 000 invånare och omfattar 12 av de elever, som går på gymnasieskolans individuella program. Det totala elevantalet på programmet uppgår till 25 stycken. Eleverna kommer i huvudsak från kommunens två 7-9 skolor, en elev kommer från en annan kommun. Som motiv till valet av elever på individuella programmet är att dessa elever med störst sannolikhet har haft ett åtgärdsprogram eller annat dokument som verktyg och stöd för sina skolsvårigheter.

I undersökningen har även fyra elevers vårdnadshavare deltagit.

Tillvägagångssätt

Steg 1 i undersökningen var att intervjua fyra av individuella programmets 13 elever i syfte att höra deras egna berättelser om hur de har upplevt sin grundskoletid som elever i behov av särskilt stöd och vilken uppfattning de har om stödet och åtgärdsprogrammen utifrån innehåll, delaktighet och resultat.

Steg 2 var att intervjua dessa fyra elevers vårdnadshavare för att ta reda på hur de såg på deras barns grundskoletid med fokus på elevens behov av stöd i allmänhet och åtgärdsprogram i synnerhet.

Steg 3 av undersökningen gjorde jag en gruppintervju med åtta andra elever på individuella programmet. Gruppintervju har gjorts för att få en mer samlad bild och för att kunna få en uppfattning om de enskilda intervjuerna har varit representativa för gruppen.

Alla intervjuer utom en bandinspelades och ägde rum på olika platser efter de intervjuades önskemål. Intervjuerna har varit ca en timme långa och har ägt rum hemma hos den intervjuade,

på biblioteket, på skolan och på praktikplatsen. En intervju med en vårdnadshavare har skett via telefon vilken jag nedtecknade direkt efter samtalet.

Metoddiskussion

Denna form av studie ger svar på hur eleverna har upplevt stödet och åtgärdsprogrammets funktion på grundskolan och hur de upplever arbetet nu på gymnasieskolans individuella program. Vem skulle annars kunna vara bättre lämpad att svara på detta om inte eleverna själva. Utifrån denna tanke har jag intervjuat eleverna först före föräldrarna, vilka sedan kompletterat den bild som eleverna presenterat.

Eftersom det inom undersökningens ram inte varit möjligt att intervjua eleverna och elevernas vårdnadshavare under elevens grundskoletid, har jag valt att göra en retrospektiv intervju. Att intervjua människor om något som redan har varit, och att sedan jämföra hur de upplever den aktuella situationen, kan te sig något problematiskt, då minnesfel kan förekomma. (Halvorsen, 1992) För att minimera felaktigheterna har jag valt att intervjua även elevens vårdnadshavare för att sedan jämföra elevens och vårdnadshavarens svar.

Fördelen med att intervjun har gällt den gångna skoltiden är att eleverna har blivit ett år äldre och kan tänkas ha mognat under den tiden. Detta kan ha bidragit till att eleverna också kunnat se mer på helheten istället för några enskilda händelser som eventuellt hade varit som starkast just vid intervjutillfället.

Jag har också valt att intervjua åtta andra elever på samma program i grupp. Vårdnadshavarna till dessa har dock inte intervjuats. Denna grupp skulle kunna uppfattas som en kontrollgrupp, men eftersom diskussionen inte varit lika djupgående och intervjun inte hade samma uppläggning, kan man därför inte uppfatta denna grupp som en kontrollgrupp. Samma intervjuguide har dock använts.

Nackdelen med en gruppintervju är risken att alla i gruppen inte kommer till tals i samma omfattning. Fördelen är att intervjuaren kan bemötas av den i gruppen som inte delar samma uppfattning. Jag uppfattade gruppen som harmonisk med stor tolerans för varandras åsikter. Alla var inte lika delaktiga men instämmande nickningar och hummanden bekräftade ofta det sagda. Detta kan givetvis inte bevisas med en bandinspelning och eftersom videoteknik inte har använts gäller endast min egen observation och tolkning av intervjutillfället.

Bearbetning av det empiriska materialet

Den informationen som undersökningen har att luta sig mot är elevernas och vårdnadshavarnas egna minnesbilder av de dokument som de har tagit del av eller från de möten där åtgärder har diskuterats.

Intervjuerna har spelats in på band och sedan transkriberats genom att ordagrant återge informanternas svar i sin helhet. Med hermeneutisk inriktning har jag försökt att se hela eleven i intervjuerna för att sedan försöka förstå och tolka intervju svaren utifrån detta.

Därefter har innehållet analyserats utifrån en barndomssociologisk förståelse av elever som sakkunniga informanter samt utifrån deras rätt till inflytande och delaktighet i skolan. Vidare har materialet analyserats utifrån skolans styrdokument och den forskning som gjorts om skolans hantering av stödet för elever i behov av särskilt stöd där åtgärdsprogrammen ska vara ett levande verktyg.

Redovisningen sker utifrån elevernas och vårdnadshavarnas syn var för sig inom de frågeområden som anges i intervjuguiden. Gruppen fungerar som ett komplement till elevintervjuerna och omnämns endast om avvikelser i svaren förekommer.

Källkritik

Viss styrning av intervju personer då elevgruppen är liten jämfört med kommunens samtliga gymnasieelever kan skönjas. Att enbart använda individuella programmets elever som underlag för undersökningen kan givetvis uppfattas som en snedvridning om resultatet blir mycket negativt i förhållande till om samtliga gymnasieelever hade ingått i undersökningen. Detta eftersom på individuella programmet går mestadels elever där åtgärdsprogrammet uppenbarligen inte har varit en hjälp till att få fullständiga betyg. Men elever, som har fått godkända betyg men inte kommit in på det de sökt i förstahand, kan också gå på detta program. Valet av intervjugrupp har således inte från början sorterat de med dåliga resultat av åtgärdsprogram från de lyckade.

I gruppintervjun har deltagit elever både med och utan åtgärdsprogram. Dessa elever har diskuterat en allmän syn på elever i behov av stöd på grundskolan och lärarnas benägenhet, vilja och sätt att hjälpa dessa. Gruppintervju har inte haft ett syfte att förklara stödåtgärder och åtgärdsprogram som fenomen men den har hjälpt mig att förstå i de enskilda intervjuerna förekommande uppgifterna.

Den positiva bild samtliga elever på individuella programmet nu säger sig uppleva kan vara ett resultat av stundens välbefinnande och hade kanske sett annorlunda ut om man hade intervjuat eleverna om ett år.

I uppsatsen har jag även i stor utsträckning använt mig av statens offentliga utredningar som litteraturkällor, eftersom jag har upplevt att utredningarna har fokuserat elever i behov av särskilt stöd specifikt.

Etiska överväganden

Efter ett telefonsamtal med gymnasieskolans rektor och efter hans godkännande av uppsatsens syfte och elevurval tog jag kontakt med lärarna på individuella programmet först genom ett telefonsamtal och sedan genom ett personligt besök. Eleverna har anmält sitt intresse till lärarna på individuella programmet efter information från mig genom det personliga besöket. Eleverna hade en vecka på sig att fundera och konferera med vårdnadshavarna om sitt deltagande. Efter anmälan från eleverna har jag haft telefonkontakt med samtliga vårdnadshavare för att försäkra mig om deras samtycke för elevens medverkan och även vid detta tillfälle frågat om vårdnadshavarnas egen vilja att medverka i undersökningen.

Eleverna som har deltagit i gruppintervjun har fått samma information och deltagandet har varit frivilligt. Här har dock inte samtycke från vårdnadshavarna efterfrågats med tanke på frågornas allmänna karaktär och med hänsyn tagen till elevernas ålder. Eleverna är mellan sexton och arton år gamla. Alla deltagare i undersökningen har således fått en muntlig information om undersökningens syfte och metod.

Intervjupersonernas anonymitet garanteras genom att inga namn förekommer.

Tillförlitlighet

Då syftet var att undersöka elevernas och vårdnadshavarnas erfarenheter och egen uppfattning om åtgärdsprogrammen, så är svaren just deras upplevelser och kan därför inte ifrågasättas. Om man istället hade frågat elevernas tidigare lärare, hade dessa med största sannolikhet haft en annan uppfattning.

Jag har intervjuat elever och deras vårdnadshavare samt intervjuat elever i grupp. Jag har också studerat skolans styrdokument gällande stödet i allmänhet och åtgärdsprogram i synnerhet.

”Tillvägagångssättet med kombinerade metoder gör det möjligt att bekräfta eller ifrågasätta resultaten.” Att se saker ur olika perspektiv och möjligheten att bekräfta resultat att kan öka validiteten i data. (Denscombe, 1998. s.103)

Eventuell intervjuareffekt kan givetvis inte uteslutas då jag som intervjuare kan uppträda på ett sådant sätt att de intervjuade förstår, medvetet eller omedvetet, vilka svar som förväntas av dem (Denscombe, 1998). Detta har jag försökt att tänka på i intervjusituationen och därför använt mig av intervjuguide (se bilaga) och försökt att vara så objektiv som möjligt.

Vårdnadshavarna kan uppfattas som partiska i förhållande till eleverna men eftersom det just är elevernas egna upplevelser och eleverna, som har varit sakkunniga informanter, kan man betrakta vårdnadshavarna som komplement till elevernas upplevelser.

Elevernas upplevelser kan också i viss mån givetvis uppfattas som efterkonstruktioner då intervjuerna är retrospektiva. Men samstämmigheten i elevernas och föräldrarnas berättelser är så stor att konstruktionsteorin försvagas. Dessutom visar forskningen på området liknande resultat.

Tillförlitligheten i det material som informanterna försåg mig med betraktar jag som hög, eftersom jag har varit okänd person för eleverna och deras vårdnadshavare. Vid samtal med utomstående kan det vara svårt att gå in på saker som rör en själv, men samtidigt kan det vara lättare då man inte behöver fundera över eventuella konsekvenser för fortsatta relationer. Jag upplever att informanterna har varit sanningsenliga om sin egen upplevelse och det har inte varit svårt för dem att delge sina synpunkter.

Resultatet av undersökningen kan inte, på grund av dess begränsade omfattning göras gällande som underlag för några långtgående slutsatser Att vända sig till eleverna och deras vårdnadshavare i min strävan att söka detta svar visar endast intervjupersonernas egen upplevda sanning. Deras upplevelser har jag sedan jämfört med referat av den tidigare forskningen, de undersökningar som skolverket har gjort samt redovisningen av skolverkets tillsynsändanden gällande åtgärdsprogram. Denna jämförelse visar att det finns likheter mellan mitt resultat och den tidigare forskningen, vilket torde öka undersökningens tillförlitlighet.

Fortsatt framställning

Jag har valt att inleda med en närmare presentation om åtgärdsprogram och därefter redogöra för skolans ansvar för elever i behov av särskilt stöd. Därefter kommer jag att presentera tidigare forskning, som jag anser är relevant för ämnet. Efter det kommer jag att redogöra för det teoretiska perspektivet som kommer jämte forskning och uppsatsens begrepp att bli de analytiska verktygen. Efter redovisningen av den teoretiska referensramen kommer en resultatredovisning

och en analys med kommentarer efter varje avsnitt av mitt insamlade material. Den avslutas med en resultatsammanfattning där mina frågeställningar besvaras. Slutligen har jag en slutdiskussion med de tankar och reflektioner som har väckts under arbetets gång.

ELEVER I BEHOV AV SÄRSKILT STÖD

Åtgärdsprogram - ett levande verktyg i skolan

Intentionerna bakom åtgärdsprogrammet formulerades redan 1974 av Utredningen om skolans inre arbete (SIA) och sedan 1995 regleras kravet på åtgärdsprogram i grundskoleförordningen (SOU 1998:66) stadgas i GruF 5 kap 1 § och skall upprättas för elever i behov av särskilt stöd.

Om en elev har behov av särskilt stöd skall ett åtgärdsprogram utarbetas av berörd skolpersonal.(SFS 1997:599) När åtgärdsprogrammet skall utformas bör skolpersonalen samråda med eleven och med elevens vårdnadshavare (5 kap. 1 § tredje stycket). Initiativet till ett åtgärdsprogram kan antingen eleven själv, vårdnadshavare eller elevens lärare ta. Programmet skall utgå från elevens behov och det skall framgå vad det är man vill åstadkomma relaterat till problemen. Det skall även framgå vilka medel och metoder man vill arbeta med. Elevens starka sidor är viktiga att lyfta fram då det gäller att stärka elevens självuppfattning och självtillit. Lärare, elev och vårdnadshavare skall delta som likvärdiga parter i dessa samtal.

För att ett åtgärdsprogram skall bli ett användbart verktyg i vardagen och inte bara ett dokument, måste den vara tydlig, Den skall ha en utformning som är enkel och strukturerad. Det skall vara lätt att hitta, läsa och förstå olika uppgifter i den. Den som utses att vara ansvarig för åtgärderna bör vara en lärare, som undervisar eleven så att en vardagskontakt är möjlig. Personen måste ha den behövliga kompetensen och viljan att ta på sig den uppgiften. Den åtgärdsansvarige har ett övergripande ansvar för åtgärdsprogrammet, men flera andra personer kan ha ansvaret över olika delar. Det är viktigt att även eleven får ett ansvar men som är anpassat efter ålder och mognad.

Stommen i åtgärdsprogrammet är elevens styrkor från vilket åtgärderna skall utgå. Åtgärderna skall vara relaterade till målen och av texten måste framgå exakt vad som skall göras. Inga allmänna uttryck som lästräning eller läxhjälp duger (Öholmér, 2001). Både långsiktiga och kortsiktiga målformuleringar måste vara uppställda och dessa mål skall vara rimliga att uppnå. Uppföljningen måste genomföras kontinuerligt och den åtgärdsansvarige följer upp och kontaktar de medarbetare som är delaktiga i åtgärderna.

Utvärdering och revision skall genomföras även ifall allting för tillfället flyter bra. Detta för att gå igenom utfallet för varje åtgärd. Den skriftliga utvärderingen fungerar som ett kvalitetsdokument. Uppföljning, utvärdering och dokumentation är grundläggande delar i ett åtgärdsprogram.

Elevens underskrift bekräftar att eleven förstår varför en viss insats är bra, att eleven skall vara med på det och delta fullt ut i det arbetssätt som beskrivs i åtgärdsprogrammet. Detta ökar möjligheterna att lyckas. Förälderns underskrift markerar att denne är delaktig och har insikt i vad åtgärderna innebär. Åtgärdsansvarig pedagog bekräftar med sin underskrift sitt ansvar. Även skolans rektor måste underteckna då det yttersta ansvaret ligger på denne.

För att åtgärdsprogrammet skall kunna bli ett levande verktyg i vardagen, är det viktigt att elever känner att skolans personal ser dem och bryr sig om dem. Det kan handla om små, enkla saker i klassrummet, men kan även vara stora svårigheter som kräver omfattande insatser till och med utanför skolan. Det gäller att på ett positivt sätt ta tag i omständigheter innan de växer så stora att eleven tappar tron på sig själv.

Särskilt stöd handlar om att sätta in åtgärder på grupp och/eller organisationsnivå. Åtgärderna skall dokumenteras även om åtgärderna är små, enkla och självklara. Muntliga överenskommelser stannar ofta vid det och blir inte genomförda.

För att kunna upprätta ett åtgärdsprogram och att göra dem konkreta krävs bland annat "en god analysförmåga, distans till situationen och pedagogisk insikt" (Öhlmér, 2001).

Användningen av åtgärdsprogram

Skolverkets uppföljningar av åtgärdsprogram visar att de inte har upprättats i den omfattning som är befogat. Det är många skolor som inte alls eller inte i tillräcklig utsträckning skriver åtgärdsprogram för elever som behöver extra stöd. Innehållet i åtgärdsprogrammen är inte tillfredsställande varför en kvalitetshöjning är högst aktuell (SOU 2000:19). Som ett skäl anger skolpersonal, att de har en planering i huvudet och att stödet ges allteftersom samt att det känns fel att tala om åtgärder när det gäller stöd och hjälp. Andra skäl som anges är att tiden inte räcker till eller att man har svårigheter att handskas med sekretessen. Variationen mellan skolornas arbete med åtgärdsprogram är allt ifrån att de upprättas alltid när elever har svårigheter eller att de upprättas i vissa fall till att de aldrig upprättas.

Det är framförallt specialpedagogerna som arbetar med åtgärdsprogram ute på skolorna. Fördelar som anges är att elevens svårigheter och skolans insatser beskrivs, vilket i sin tur gör att åtgärderna kan följas upp och utvärderas. Nackdelen är att det är tidskrävande arbete och att de bara fungerar när elevens svårigheter är mycket tydliga och utan alltför stark känslomässig laddning (SOU 2000:19).

I kartläggningen, som Elevvårdsutredningen har gjort framkom det att skolans personal som inte arbetar med åtgärdsprogram inte sätter mål och formulerar syften med sina insatser. De hade oftast en muntlig överenskommelse om hur de ska arbeta vidare med elev, vårdnadshavare och lärare. Vid möten med eleven och vårdnadshavaren förde de flesta skolorna någon form av anteckningar eller protokoll. I skolförfattningarna står det att skolans arbetssätt skall granskas när elever får svårigheter i skolan. Detta görs endast delvis (a.a.)

I kartläggningen av skolorna framkom det vidare att bristen på tid är den främsta orsaken till att elever i behov av stöd inte får den hjälp som de behöver. Tiden räcker inte heller till att samtala med kollegerna inte heller diskutera och reflektera över arbetssättet. Enligt utredarens undersökning saknas det ofta arbetsformer som passar elever som är i behov av särskilt stöd ute på skolorna. Många vuxna har gett upp och orkar inte vara vuxna. Detta gäller både vårdnadshavare och lärare (SOU 2000:19).

En skola för alla

Skolkommittén tar upp frågor som rör klass, kön och etnicitet i skolan i sitt slutbetänkande ”Om en skola i en ny tid” och menar att det är av avgörande vikt för den svenska demokratin och för jämlikhet och jämställdhet att skolan även i fortsättningen har målet att vara en skola för alla. För att skolan skall kunna uppfylla skollagens och läroplanens likvärdighetsmål krävs hos skolans personal såväl kunskaper som förmåga att omsätta dessa kunskaper i skolans pedagogiska arbete (SOU 2000:19).

Skolverkets analys, om varför antalet elever i behov av stöd ökar, pekar på flera faktorer som är sammankopplade mer med de samhällsförändringarna som skett än med barn och ungdomar i sig. Barnpsykiatrikommittén pekar på att ökningen på efterfrågan på vård och stöd tyder på att antalet barn och ungdomar med psykiska problem ökar och att problemen är kopplade till skolan (SOU 1998:31). Inom Barn och ungdomspsykiatri (BUP) har man under 1990-talet märkt en tydlig ökning av antalet anmälda elever. De minskade stödresurserna och nedskärningar av elevvårdspersonal i skolan, anges som orsak. Utredningen på BUP är kostnadsfri. (a.a.)

Vilka problem ger skolan själv upphov till? Kraven har ökat med det nya betygssystemet där målen har tydliggjorts. Detta innebär att skolans förmåga att stödja eleven fokuseras. Samtidigt som det är bra att kraven blir synliga, tydliga och kända i förväg, upplever många elever att de är stressade i skolan (SOU 2000:19). Med stora klasser och minskade speciallärarresurser känner sig också många lärare pressade i sin situation med arbetet i skolan, vilket troligen bidrar till de ökade skillnaderna mellan barn i olika grupperingar som skolverket har poängterat att det finns en tendens till. (a.a.).

Kommunens ansvar

Sedan 1991 är kommunerna ansvariga för skolverksamheten. Detta ger stora möjligheter för kommunerna att bygga upp egna rutiner för handläggning för att ge stöd till elever som behöver det. I SOU 2000:19 hänvisar författaren till Staffan Löfqvists avhandling ”Den bångstyriga verkligheten” där han visar att trots kommunernas fria möjligheter att ordna stödet har denna frihet inte medfört någon större utveckling. Variationerna mellan de olika kommunernas sätt att organisera stödet har snarare minskat istället för att öka. Oavsett vilken organisation man har, är det skolans egen personal som beslutar och genomför olika strategier gällande stödet. Några av skolorna väljer att minska gruppstorlekar, andra satsar på speciallärare. Det fanns inga tecken som tydde på att prioriteringarna styrdes av elevernas behov. Bristen på utvärderingar av arbetet med elever i behov av särskilt stöd var ett stort problem gällande bedömningen av insatserna. Nittioalets ekonomiska nedskärningar inom skolan har fått många negativa konsekvenser speciellt för elever i behov av särskilt stöd.

I en undersökning, som Skolverket har gjort bland landets rektorer angående deras syn på stöd till elever med dolda funktionshinder uppges att bristen på resurser är ett hinder för att eleverna skall kunna ges den stöd som de behöver (SOU 1998:66).

I 3 kap 13 § skollagen står det att ”kommunen skall se till att skolpliktiga elever i dess grundskola och särskola fullgör sin skolgång” därför borde problemet med skolok också finnas som en punkt i kommunens skolplan där kommunen har en strategi för att motverka skolok.

En genomgång av landets samtliga kommuners skolplaner som kommittén ”Funkis” gjort visade att nio av kommunerna saknade skolplaner för skolverksamhet helt. Majoriteten av de 214 skolplaner har inte egna visioner och mål hur de i sin kommun tänker arbeta med elever i behov av särskilt stöd, utan dessa kommuner har valt att upprepa de nationellt ställda målen. Att

åtgärderna och det stöd som ges till eleverna skall utvärderas, anger knappt 20% i sin skolplan att de har en ambition att göra (SOU:1998:66).

Den lokala skolans arbetsplan skall vara ett aktivt styrdokument för varje enskild skola. I denna skall det anges hur rektor, lärare och elever omvandlar de nationellt fastställda målen för utbildningen till verksamhetsmål för skolan och till utbildningsmål. Skolans rektor är ansvarig för upprättandet av arbetsplanen liksom dess utvärdering (SOU 1992:94).

Skolledningens roll

Skolledningen har en betydande roll i hur skolans sociala och pedagogiska klimat och utveckling ser ut och hur elever i behov av särskilt stöd hanteras. Det är rektorns ansvar att utforma skolmiljön så att det blir en trygg plats att växa, utvecklas och trivas i. Detta betyder att skolan måste ha ett tydligt demokratiskt ledarskap som innebär att eleverna blir "sedda" och att "andan" i skolan måste omfatta alla. Det är också rektorns ansvar att åtgärdsprogrammen skrivs. Rektorns egna specialpedagogiska kunskaper och särskilt intresse för elever i behov av särskilt stöd har stor betydelse hur detta arbete har organiserats på de olika skolorna. Genom rektorns intresse och engagemang får elevvårdsfrågorna annan status, blir prioriterade, får inflytande och kan påverka annan verksamhet i skolan (SOU 2000:19).

Lärarens roll

Det ställs stora krav på lärare i dagens skola. Det ökande antalet elever i behov av särskilt stöd innebär att skolans alla lärare i större utsträckning än tidigare behöver ha specialkunskaper inom en rad olika områden. Varje lärare kan dock inte vara specialist på alla speciella behov utan där får arbetslaget utgöra ett komplement där olika kompetenser har samlats (SOU 1998:66).

Läraryrkets utvecklingskommitténs slutbetänkande "Att lära och leda" skriver kommittén att en ny tid kräver ett nytt läraruppdrag, vilket i sin tur ger nya uppgifter till lärarutbildningen (SOU 2000:19). Lärarens uppgift i dag är att skapa förutsättningar för elevens lärande.

För att skolan skall kunna ge den bästa tänkbara undervisningen, kräver det lärare, som i sin relation till alla elever har ett äkta, personligt engagemang i eleverna även utanför klassrummet och dessutom vågar ge en del av sig själva. Lärarna skall tycka om gränstestande barn och ungdomar och de skall känna personlig glädje i att vara tillsammans med dem.

På de flesta grundskolor är det klassföreståndaren som har ansvar för att uppmärksamma elever som har svårigheter. På utvecklingssamtal skall de kontinuerligt tala med vårdnadshavarna om elevens skolsituation. Om det visar sig att eleven har svårigheter försöker för det mesta klassföreståndaren först lösa dessa. Går inte det diskuteras svårigheterna i arbetslaget och

slutligen tas elevens problem upp i elevvårdskonferensen. När elevvårdarna tar över ansvaret för eleven i behov av särskilt stöd innebär det ofta att eleven ses som problemet eller budbärare av det. Synsättet leder till att undervisningssituationen och lärarens sätt att arbeta sätts inte i fokus i analysen av elevens svårigheter (SOU 2000:19).

Specialpedagogernas antal på skolorna har minskat under nittioalet. En enkätundersökning bland landets kommuner visar att mer än hälften av kommunerna uppger att specialpedagogerna i grundskolan har minskat något eller betydligt under de senaste fem åren. Den andra hälften fördelar sig i två grupper där den ena säger att antalet specialpedagoger är oförändrat och den andra uppger att antalet har ökat. (SOU 1998:66).

Enligt Skolverket har specialundervisningen minskat med nästan 30 % i grundskolan under perioden 1991- 1997. Antalet lärare med befattning som specialpedagog eller speciallärare har minskat med 25 % enligt samma undersökning. (a.a.)

Behoven av specialpedagogisk kompetens ökar i takt med att elever i behov av särskilt stöd ökar. Därför är det angeläget att alla lärare får grundläggande kunskaper om elever i behov av särskilt stöd och att den specialpedagogiska yrkeskompetensen ökar ute på skolorna. (a.a.).

Elevinflytande - Skolans ansvar

Den svenska skolan har inte valfrihet gällande elevernas inflytande utan deras uppdrag är att se till att varje elev oavsett kön, social och kulturell bakgrund får ett verkligt inflytande på arbetssätt, arbetsformer och innehåll i undervisningen. Detta står reglerat i skollagen och andra styrdokument för skolan däribland Barnkonventionen. Elevernas rättsliga ställning är svag och mycket få beslut, som gäller elever kan överklagas till en oberoende instans. Därmed blir eleverna under hela sin skoltid beroende av personalens yrkeskunnande och välvilja. Mot bakgrund av detta faktum är det ännu viktigare att elevernas inflytande skall ses som en rättighet och att inflytandet får ett reellt innehåll.

Skolan har en uppgift att fostra eleverna till demokratiska samhällsmedborgare vilket är ytterligare ett skäl till att skolan tar elevernas inflytande på fullt allvar. Om eleverna inte känner att de är delaktiga, hörda och respekterade kan de inte utveckla sina egna möjligheter att visa social förståelse för andras situation, visa empati och tolerans.

Ännu ett skäl till att elevinflytandet är viktigt för skolan att utveckla fullt ut är att den är en förutsättning för lärandet. Skapandet av kunskap är en process och den som skapar måste vara delaktig och närvarande i det som sker (SOU 1997:116).

Barn och ungdomar har rätt till att komma till tals, men det är vuxnas skyldighet att se till att de får möjlighet att utöva denna rätt. De vuxna måste hjälpa ungdomarna i detta, eftersom de unga har mindre erfarenhet och de yngre har ännu inte full förmåga att överblicka konsekvenser att ta ställning och fatta beslut. De vuxna skall då i första hand öka sin förmåga till empati, förståelse och förmåga att med äkta intresse lyssna på vad ungdomarna har att säga om sin situation om ungdomars deltagande skall kunna bli en verklighet. Alltför ofta är attityder till barn och ungdomar nedlåtande och till och med att de vuxna gör sig lustiga på barnens bekostnad. En vanlig attityd mot ungdomar är att de osynliggörs, förbises eller glöms bort och att de vuxna talar över huvudet på barn och ungdomar som om de inte fanns (a.a.).

Tidigare forskning

Mycket av forskningen på området rör sig kring elevens lärande och förutsättningarna kring det. Fokuserar man på elever i behov av särskilt stöd finns många olika statliga utredningar som specifikt har studerat dessa elevers villkor i skolan. Detta är en av anledningarna varför jag har använt mig av dem. Även Skolverkets undersökningar har varit givande i sammanhanget.

Synen på elever som behöver särskilt stöd

I utredningen om ”*Barnets bästa*” lyfts fram den stämplande effekten vilket innebär att elever som inte har lärt sig blir ofta betecknade som ’dumma’ och att de till slut förlorar lusten att lära samt att motivationen för skolarbetet försvinner. Detta innebär att elevernas skolsvårigheter växer och blir större. Skolkritikerna har hävdat att dagens skola i alltför stor omfattning är inriktad på den tekniska aspekten av läsning och skrivning istället för att fokusera ”på barnets förståelse av och reflekterandet kring en text” (SOU 1997:116 s.294).

Vidare skriver utredarna ”att barn inte lär sig läsa eller har stora svårigheter långt upp i åldrarna måste i första hand, enligt vår mening, ses som ett problem för skolan och inte som en brist hos barnet eller hos barnets miljö utanför skolan”.(ibid.)

Elevers likgiltighet och bristande motivation förklaras för det mesta med egenskaper och förhållanden hos eleverna själva såsom begåvning, bristande stimulans hemifrån eller andra förhållanden i hemmet. Därmed har man gjort eleven eller elevens hem till problembärare. Skolan borde istället utgå ifrån forskning och erfarenheter för att få svar på frågan, vilken betydelse skolan själv har för elevernas trivsel och studieresultat. (SOU 1997: 116)

Skolans förmåga att hjälpa elever i behov av särskilt stöd

Skolverket konstaterar i *Bilden av Skolan 1996*

att skolan tar väl hand om elever med tydliga fysiska handikapp. Däremot saknas ofta en samlad dokumentation och åtgärdsprogram, vilket är den vanligaste orsaken till Skolverkets kritik mot huvudmännen i tillsynsärenden. De som kommer i kläm och i allt mindre utsträckning får stöd är elever med mindre tydliga skolsvårigheter, som tysta elever med läs- och skrivsvårigheter, elever med dolda funktionshinder och elever med allmänna skolsvårigheter. SOU 1997:116 s. 295

SOU 1997:116 hänvisar till flera studier som visar att skolor med en likartad social sammansättning av elever och med lika ekonomiska resurser kan åstadkomma helt olika resultat. En engelsk studie visar att denna skillnad mellan skolorna berodde på skolornas sociala och pedagogiska klimat. Lennart Grosins forskning i Sverige har påvisat liknande samband. På vissa skolor lär sig eleverna mer, de trivs bättre, har mer att säga till om och lyckas bättre i sin anpassning både till skolan och till samhället i stort. Dessa skolor har utvecklat så positivt pedagogiskt och socialt klimat att eleverna klarar att utveckla sin personlighet, sina anlag och sin förmåga, medan i andra skolor är situationen helt annan. Förutom otillräcklighet gällande undervisning och kunskapsförmedling kännetecknas dessa skolor av otrivsel, skolka, skadegörelse och mobbning.

Varför skiljer sig dessa skolor åt? Forskningen tyder på att det handlar om djupt liggande värderingar och normer hos skolledning och lärarkår, normer som kommer till uttryck genom tydliga och för eleverna förutsägbara handlingar. Man talar om skolans kultur, anda, som bygger på värderingar och förväntningar och relationer i undervisningen och i vardagen i skolan och vilket förmedlas via alla olika situationer och möten mellan elever och lärare liksom all annan personal på skolan.

Skolverkets tillsyn

Många av Skolverkets tillsynsärenden handlar om vårdnadshavarnas klagomål om skolans bristande åtgärder för elever i behov av särskilt stöd. Ofta har föräldrar på egen hand anlitat experter som stödjer deras begäran. I sin anmälan till Skolverket klagar föräldrarna på att det ofta är i grundskolans sista årskurser som situationen blir akut. Problemen som föräldrarna anger kan yttra sig i att eleven börjar skolka, känner sig skoltrött, lider av apati eller uppträder bråkigt. Föräldrarna klagar på att skolan inte vidtagit de åtgärder som har behövts för att ge eleven nödvändigt stöd.

Skolverkets bild av ett typiskt mönster för elevens svårigheter är att

”elevens svårigheter kan ha börjat i lägre årskurs. Läraren har ofta diskuterat med föräldrarna. Efter ett tag har läraren diskuterat med elevvårdspersonal och kanske fört ärendet till en elevvårdskonferens. Åtgärder har beslutats. Situationen kan ha blivit bättre någon tid, men sedan försämrats igen. Inte sällan har eleven då nått nästa årskurs eller stadium och mycket ofta har det också skett lärarbyte. På detta sätt kan eleven gå genom hela grundskolan till dess att en situation blir akut.” (Skolverket, 1997)

Brister i åtgärder, kontinuitet och uppföljning är ofta det som inte är tillfredsställande gällande stödet till elever i behov av särskilt stöd, visar Skolverkets utredningar. Detta kan bero på att det saknas åtgärdsprogram (Skolverket, 1997).

Skolverkets omfattande studie ”Utan fullständiga betyg” visar att bristen på bra relationer med skolans personal och ibland till och med regelrätta konflikter med lärare är en viktig orsak till att elever misslyckas med att få godkänt i alla ämnen. Studien visar även att skolan har svårt att samarbeta med föräldrarna. En annan viktig faktor som kom fram i studien var att för att eleven skall kunna nå målen måste skolan vara mera flexibel och att med olika arbetssätt ta större hänsyn till elevers skilda förutsättningar och behov (Skolverket, 2001).

Skolorna är inte heller bra på att tala om vad som krävs av eleverna, vilket gör att eleverna inte känner sig delaktiga. Skolverket konstaterar att ”en del av målstyrningen är därför satt ur spel”.

Elevinflytande

Många frågor som berör barn och ungdomars vardag beslutas på kommunal nivå utan att de själva får vara delaktiga i besluten detta trots att studier visar att viljan och intresset hos dem för att påverka är stort. Ett ökat inflytande för barn och ungdomar förutsätter att arbetssättet ändras i kommunerna. En studie som barnombudsmannen gjort i fyra kommuner (tre i Sverige en i Norge) lyfter fram skolan som en viktig bas för ett ökat inflytande för barn och ungdomar därför att skolan är en mötesplats för alla barn och ungdomar (SOU 1997:116).

Elevers självbestämmande är inte en självklar och medveten princip i skolan, visar Gunnel Colnerud i sin avhandling, som handlar om relationen mellan lärare och elever (SOU 1998:31). Lärarna uppger att eleverna planerar sitt skolarbete i större utsträckning än tidigare, men deras motivation till detta handlar mer om effektivitet än viljan att elever får inflytande. Elev, som en egen individ med självbestämmanderätt används inte i lärarnas svar. Enligt Colnerud beror detta på att skolan har svårt att förhålla sig till individer, eftersom skolan är mer förtrogen med grupper och arbetsenheter samt att skolan har en stark tradition av disciplinering (a.a.).

Sociologen Benny Henriksson betonar betydelsen av inflytande och delaktighet för den personliga utvecklingen. Flera sociala projekt har gjorts både i Sverige och utomlands som bygger på ungdomarnas delaktighet och ansvarstagande. Delaktighet ger kunskaper, kompetens och självförtroende. ”Att vara delaktig ökar känslan av att man som människa är någonting värd, att ens synpunkter är viktiga och att man har något att tillföra”(SOU 1997:116 s.194).

I Barnpsykiatrikommitténs slutbetänkande hänvisar man till pedagogisk forskning, som visar att den som är engagerad och delaktig i det som studeras, får bättre och mer bestående kunskaper. Liknande resultat har forskningen kring psykologisk behandling kommit fram till och man betonar den ömsesidiga överenskommelsen mellan behandlare och klient som en förutsättning för ett positivt förändringsarbete. (SOU 1998:31) Att elevers inflytande och ansvar i skolan är en förutsättning för kunskapsinhämtande visar med stor tydlighet även elevrösterna som Skolkommittén redovisar i sitt betänkande ”Inflytande på riktigt” (a.a.).

Teoretiskt perspektiv

Det viktiga samspelet

En människa utvecklas i ett samspel med andra människor och med omgivningen. Våra erfarenheter och upplevelser av samspelet, inte minst från skoltiden, formar vår personlighet. Gällande skolans roll för den personliga utvecklingen har undervisningen stor betydelse för den intellektuella och den emotionella utvecklingen. I lika stor utsträckning betyder tiden omkring lektionerna mycket och sätter sina spår. Alla dessa olika möten med människor emellan har sedan stor betydelse för elevernas formella och informella lärande och utveckling. För eleven handlar det om att bli bemött med respekt och allvar, om man möts av positiva förväntningar, blir tillfrågad och lyssnad till eller om man är i gemenskapen eller räknas man bort (SOU 2000:19).

Detta samspel regleras efter de normer, regler eller mer eller mindre osynliga koder, som utvecklas i varje sammanhang. Nivåer och gränser för vad som är tillåtet och otillåtet att säga eller att göra, formas och det utvecklas jargonger och sätt att vara som blir en del av vardagen. Individuella olikheter och egenheter tillåts endast till en viss gräns innan normsystemet träder in. Klimatet som utvecklas på en skola kan vara genomgående stödjande, uppmuntrande eller utvecklande eller helt motsatsen till detta. Vilket klimat det utvecklas är beroende på kulturen och andan i skolan samt hur ledarskapet utövas och hur medveten man är om förhållningssättets betydelse (a.a.).

Barn är olika

Utvecklingspsykologin fokuserar mycket på hur barn utvecklas efter generella linjer i allmängiltiga utvecklingsstadier utan att ta hänsyn till klass, kön, etnisk tillhörighet och kulturell bakgrund. ”Den sociala, kognitiva och den emotionella utvecklingen har generaliserats till att gälla alla” (Gunvor Andersson, 2001 s.175). En av kritikerna, Agnes Andenaes riktar kritik mot utvecklingspsykologins sätt att se på barn. Hon menar att i utvecklingspsykologin bryr man sig inte om barns vardagsliv det vill säga deras egen förståelse av sig själv, sitt liv och det sociala sammanhang i vilket de ingår, för att kunna förstå barns utveckling.

På senare tid har dock en förändring skett genom att större hänsyn ha börjat tas till det sammanhang i vilket barn och ungdomar tillhör, men fortfarande i stor utsträckning med fokus på dem som objekt istället för subjekt (Andersson, 2002).

”A new paradigm” - ett nytt sätt att se på barn inom barndomssociologin

De sista tre årtionden har samhällsförändringarna varit genomgripande speciellt för barn och ungdomar gällande deras vardagsvillkor. Detta har inneburit att även andra än föräldrar har fått ett stort utrymme i deras liv, både i familjen, i skolan och på fritiden. Familjebilden är inte längre densamma utan olika familjekonstellationer förekommer. Experter har anlåtats för att se till att barn och ungdomar får den bästa tänkbara uppfostran och utbildning.

Till följd av den stora förändringen i samhället har också inställningen till barn förändrats, då framförallt synen på individen. En av delarna i den förändrade synen är att varje människa, liten eller stor, har sitt eget värde och sina rättigheter. Den andra är individualiseringen, där den enskildes rätt betonas gentemot gruppens krav. För barnet har detta inneburit att de övergår från att ha varit passiva objekt för de vuxnas uppfostran och omsorg till att bli aktiva subjekt, en representant för sig själv. Barnets rättigheter är individuellt och skilt från familjens. Barnet ses som en individ med en tidig förmåga att samspela med omvärlden och medskapare till sin egen barndom (Bäck-Wiklund & Lundström, 2001).

Ett nytt paradigm, som innebär ett nytt sätt att se på barn och nytt sätt att förstå dem, kan skönjas enligt de brittiska forskarna Alan Prout och Allison James (a.a.) Bland annat innebär detta ”att se barndomen som en särskild sorts social realitet som inte är konstant och enhetlig, och att intressera sig för barn som sociala aktörer” (a.a. s. 174). James och Prout med flera menar att synen på barndomen som en social konstruktion hjälper oss att förstå ”kontextualiseringen av de tidiga åren i livet”. ”Att barnet ännu är biologiskt omoget är ett biologiskt faktum, men sätten på

vilka denna omogenhet förstås och ges innebörd är kulturellt betingade” (a.a.) Barndomen blir en social konstruktion genom dessa kulturella olikheter. Därför skall man se barnet i sitt sammanhang. Det finns inte en barndom utan mängder av varianter av den (a.a.).

Barndomen skall förstås från socialt, kulturellt och materiellt perspektiv. Dessa perspektiv är föränderliga och samspelar på mikro-, meso-, exo- och makronivå där det enskilda barnet och familjen finns på mikronivån och styrdokumenterna och lagarna på makronivån. På mesonivån finns bland annat skolan, fritid och kamraterna. På exonivån hittar vi hela den kommunala beslutsapparaten som påverkar det enskilda barnet och där kommunens förhållningssätt anges gentemot barnen.

Genom Barnkonventionen har Sverige förbundit sig att se till att barnens behov, barnets rätt och barnets bästa ska vara det som alla beslut, som handlar om barn, skall utgå ifrån. Begreppen ”barns bästa”, ”barnets röst” och ”barnperspektiv” tar fasta på flera betydelsefulla frågor som berör hur barns villkor skall förstås och hur de skall göras begripliga. (Bäck-Wiklund & Lundström, 2001 s. 29) Begreppen förtydligar att barnen behöver särskilt skydd på grund av sin utsatta position och ”på barnets rätt att komma till tals, att barnet skall ses som en egen individ med egen röst”(a.a.).

Om vi vill förstå barnen och om vi framförallt vill förstå vad vi gör med dem, måste vi också höra deras egna röster. Barn och ungdomar utgör då en egen social kategori och skall därmed ha egen status. Utifrån detta perspektiv blir barn och ungdomar brukare i skolans värld och skolan blir den institution som skall serva med det innehåll som de nationella styrdokumenterna anger för skolan.

Roger A. Hart ” Barn som dekoration”

I SOU 1997:116 refereras psykologen Roger A. Hart i olika exempel hur vuxna låter barn och ungdomar vara med och till synes påverka. Han räknar upp bland annat demonstrationer mot nedskärningar inom barnomsorgen och oförberedda paneldebatter där deltagarna inte fått tillräcklig information för att egentligen kunna vara med på ett tillfredsställande sätt som exempel på de vuxnas välvilja till barn och ungdomars deltagande. De deltar i fysisk mening, men det handlar inte om något verkligt deltagande. De vuxna har egentligen inget intresse att höra barns och ungdomars åsikter och synpunkter utan deras funktion blir dekorativ och de får endast symbolisk betydelse. Hart har beskrivit olika nivåer av ett verkligt deltagande. En sådan nivå är när barn och ungdomar har fått ett uppdrag, där syftet är grundligt informerat av de vuxna. Han sätter upp fyra kriterier för ett sådant deltagande nämligen, ”barnet måste förstå

syftet, de måste veta vem som bestämde om deras inblandning och varför, de måste ha en meningsfull roll och de måste frivilligt gå in i projektet” (a.a.s.197). Nästa nivå av deltagande är när vuxna frågar barn och ungdomar om deras synpunkter och att dessa synpunkter tas på allvar. Ytterligare nivå av deltagande är projekt som initieras av vuxna och där barn och ungdomar dras in och beslutfattandet sker tillsammans med barnen. Den högsta nivån av deltagande, enligt Hart, är projekt som initieras av barn och ungdomar som konsulterar vuxna och fattar besluten tillsammans med de vuxna (SOU 1997:116).

Gemensamt för de olika nivåerna av verkligt deltagande är att barn och ungdomar tas på allvar och att de vuxna har ett genuint och äkta intresse av deras synpunkter samt att barn och ungdomar har fått en grundlig information om vad det handlar om och vad som förväntas av dem. Man får dock inte underskatta vuxnas betydelse för barn och ungdomar. Att de vuxna är med och vägleder och stödjer barn och ungdomarna, är ytterligare ett tecken på ett verkligt deltagande. Att beslutfattandet överlämnas till barn och ungdomar själva kan tyckas vara den högsta formen av inflytande, men en sådan attityd kan i själva verket vara ett sätt för de vuxna att slippa ta ansvaret. Barns och ungdomars deltagande måste äga rum i dialog med vägledande och stödjande vuxna och överlämnandet skall ske steg för steg i förhållande till ålder och mognad. De vuxna måste ha en medvetenhet om de skillnader som kan finnas mellan olika barns och ungdomars möjligheter att uttrycka sig och ta hänsyn till detta i denna dialog (SOU 1997:116).

Resultatredovisning

Informantgruppens karaktäristika

Informantgrupperna bestod av fyra elever på Gymnasieskolans Individuella program; två pojkar och två flickor i åldrarna 16-18 år. Gruppen om åtta är elever på samma program; tre flickor och fem pojkar i åldrarna 16-18 år.

Föräldragruppen bestod av fyra vårdnadshavare, tre mammor och en pappa. Samtliga är svenska medborgare och har minst gymnasieutbildning. Tre av dem arbetar med människor. Den fjärde vårdnadshavarens yrke är okänd.

Redovisningen omfattar alla eleverna, gruppintervjun redovisas inte särskilt, utan den noteras endast om skillnader i elevernas uppfattning förekommer. Om redovisningen anger elevantal har endast elever i enskilda intervjuer medräknats.

Den problematiska grundskoletiden

Svårigheterna som eleverna såg det

Undersökningsgruppens svårigheter under deras grundskoletid har bestått av inlärnings svårigheter och dåliga relationer till lärare, som gjort skolsituationen omöjlig. Samtliga elever fick svårigheter, när de började i sjuan. Två av eleverna hade haft vissa svårigheter redan tidigare. Två av eleverna däremot hade så lätt under de första skolåren att de hade fått en ovana att inte behöva jobba så hårt. Svårigheterna accelererade sen under den senare delen av grundskolan. Samtliga berättade att skolan blev svårare i sjuan, det krävdes mycket mer och lärarna hade svårt att förklara för eleverna så att de förstod. Eleverna berättade också att lärare blev irriterade om de fick hjälpa dem många gånger.

”Om man sa till läraren att man inte förstod och ville ha hjälp så förklarade han under en snabbvisit och frågade förstår du nu då. Om man då skulle säga att jag förstår inte så skulle det bli ännu mer irriterat och den värsta sucken.”

Detta resulterade i att eleverna gav upp och slutade att fråga och vissa elever började skolka istället. Eleverna hade en känsla av att lärarna inte brydde sig om det gick bra för dem: *”Det var precis som de inte brydde sig att hjälpa.”*

Skolans förmåga att hjälpa och stödja

Det genomgående hos alla elever både i enskilda intervjuer som i gruppintervjun var att samtliga elever har upplevt att de inte fått den hjälp i skolan som de skulle behöva. Samtliga kom gång på gång till samma sak. *”Jag tycker de inte gav oss den hjälpen som vi behövde.”* Orsakerna till detta har eleverna nämnt lärarnas ovilja, tidsbrist, okunskap och oförståelse. Suckande, stressade och pressande lärare *”sveper runt i klassrummet och hinner inte sätta sig”* hos eleverna utan stod över dem och visade hur eleven exakt skulle lösa problemet. Om mer hjälp behövdes fick kompiserna hjälpa till om sådan fanns till hands. Flera elever berättade om att skolans personal har haft svårt att förstå deras speciella behov. En elev uttryckte detta på följande sätt. *”Den läraren förstod inte varför han skulle göra annorlunda för mig. /.../ varför jag inte pluggade fast han var med på mötena.”*

Skolan har inte heller velat ha särskilda rekommendationer om anpassad undervisning, som skulle ha underlättat för två elever i undervisningssituationen. Dessa hade eleverna fått av andra professioner utanför skolan, som de hade kontakt med.

Undervisningen har mestadels skett i vanliga klasser. Vid vissa tillfällen har två elever fått specialundervisning i en liten grupp olika länge. Den tredje har haft det sporadiskt vid enstaka

lektioner. En elev har haft särskild planering under en månads tid, men kunde inte fortsätta på grund av att lärarna tyckte att det tog för mycket tid i anspråk

Eleverna uppgav också att lärarna pratade så att de inte har förstått. Visade sig lärarna vara irriterade lät eleverna bli att fråga mer. Vissa elever har sagt att de därför ibland låtsades förstå.

”Då skyndar man sig att säga jo, jo jag förstår även om man inte förstår.”

Elevens eget inflytande i undervisningssituationen har varit minimalt. En elev beskrev lärarens ovilja att lyssna på elevernas åsikter så här: *”Han skulle alltid bestämma.” När vi skulle ha musik så ville jag inte spela trummor, som han hade sagt och ingen annan ville heller så fick jag göra det i alla fall. Men då spelade jag eget trumsolo, men det fattade han inte utan han sänkte betyget för han trodde att jag inte kunde spela.”*

Vuxen att tala med

Endast enstaka elever säger att de haft någon vuxen, som de har kunnat prata med i skolan. En elev uppger att en sådan kontakt funnits utanför skolan. Men de flesta har inte kunnat prata med vuxna på skolan om sina problem, inte ens med klassföreståndaren inte heller har eleverna talat med en kurator. Några har haft tillfälliga kontakter, men den riktigt förtroendefulla samtalspartnern har saknats i de allra flesta fallen. Orsaken till detta sade eleverna att lärarna inte hade tid att lyssna och att eleverna trodde att de inte förstod deras problematik. Några elever har inte vetat att det fanns en kurator på skolan förrän i nionde klass. Andra sade sig inte ha litat på kuratorn. Speciallärarna har dock uppfattats av eleverna som att de förstod elevernas problem och att de var snällare, men de var alldeles för få på skolan. Andra lärare *”drar alla över en kant”* och de trodde att alla var lika duktiga. Eleverna tyckte att lärarna i allmänhet är dåliga på att se att alla är olika. *”Vissa lärare tar för givet att alla kan det. Det hade varit bättre om lärarna hade förstått bättre hur eleverna är och så.”* Eleverna sade också att lärare favoriserar vissa elever och då företrädesvis de som är duktiga. *”De hjälper helst gullebarnen först, de behöver inte ens be om hjälp utan de kan titta på dom och vänta om de behöver hjälp så är dom där med en gång.”*

Undervisningsmiljö

De små undervisningsgrupperna har varit eftertraktade av eleverna och de verkar ha varit bra för samtliga som har haft erfarenhet av det. Arbetssättet har varit lugnare och lärarna mer förstående och mer kunniga i elevernas problematik. Elever har fått kämpa hårt för att få en plats i en sådan grupp. *”Det är annat i en liten grupp. Lärarna hjälper mycket mer och det är inte bara så att dom säger att så och så ska du göra utan de stannar kvar och hjälper och berättar.”*

Arbetsmiljön har präglats av stress, många lärare, stora klasser, många lokalbyten, splittrade skoldagar. Lärarna manade på att eleverna skulle få godkänt betyg. En elev beskrev det så här *”man sitter och stressar i en bok och lärarna har sagt till en att nu har du en jättepress på dig och sånt och då blir det att man blandar ihop allting och sen går det inte till slut. Det blir helt stopp.”*

En annan sade att: *”Man känner sig pressad och det måste gå snabbt. Det blir fel och dom hinner inte hjälpa.”*

En elev uppgav att han hade blivit mobbad, men är det inte nu. Skolans bristande organisation och bristande struktur gjorde att det var särskilt svårt med elever i behov av särskilt stöd, tyckte en av eleverna i intervjun.

Några av eleverna har diskuterat problemen kring puberteten. Stora skolor med många elever med samma problematik försvarade för dessa elever också. *”Du kan ju tänka dig när man blandar 500 elever mitt i puberteten och tonårskrisen och allting på en liten skola med dom problemen och den stökigheten och rörigheten bland lärarna, så kan du ju själv tänka dig hur det blir egentligen.”*

Synen på skolan om elever i behov av särskilt stöd

Vissa elever hade fått höra tillmälen från andra elever om deras svårigheter och vissa elever kände att lärarna satte etiketter på dem, som sen får följa med resten av livet. *”Skolan sätter faktiskt etiketter på eleverna. De sätter en etikett på pannan på mig och den har jag ju sen”.*

Detta gör, sade eleverna att man känner sig ”idiotförklarad”. Uppfattningen hos eleverna var att de på skolan tycker att de får skylla sig själv och att det alltid är elevens eget fel om de inte får ett godkänt betyg.

De uppfattades som lata och bekväma. *”Och så kom jag inte på vad jag skulle göra för någonting och läraren sa bara att jag skulle hitta på någonting. Och då var jag lat, men jag kom ju inte på någonting.”*

Flera elever talade om kränkande bemötande från lärarnas sida. Någon berättade följande *”Han skällde ut mig så kopiöst, så jag började gråta. Han kallade mig att jag var dum i huvudet. Vad fan gjorde du det här för så får du för fan inte göra. Fattar du inte det. Jag blev helt nedtryckt. Det verkar som han inte hade någon respekt för oss elever men de kräver att vi ska ha respekt för dom.”*

Andra kränkande handlingar var att inför klassen fråga på ett sådant sätt att eleven har känt sig dum eftersom denne inte har förstått. En elev berättade att läraren hade till andra elever talat om

att denne hade en sjukdom. Flera elever sade att det var vanligt förekommande att lärarna presenterade provresultat inför hela klassen och högt och tydligt talade om vem som har fått MVG och vem eller vilka som fått IG och får göra ett omprov. Vidare hade en elev en erfarenhet som denne ville delge. *”Ibland flåsade läraren mig i nacken och så luktade dom cigarettök, så det blev svårt att koncentrera sig. Dom borde använda munspray.”*
”Dom ställer sig över en istället för att sitta bredvid så man känner sig riktigt under och så tar dom en penna och så gör så här.”

Vad skulle göras för att skolan skulle blivit bättre?

Om lärarna hade förstått eleverna lite bättre så det hade varit bra, tyckte eleverna. *”De borde lyssna på oss och gett oss så mycket hjälp som vi behövde.”* Elever tyckte att skolan skulle byta ut lärarkåren. Lärarna som arbetar i skolan måste vilja hjälpa till. Eleverna tyckte dessutom att en liten grupp till alla som behöver det skulle erbjudas. Att få arbeta i sin egen takt var också viktigt om man ska lyckas och att man inte ska känna sig värdelös, när man inte har hunnit med de andra. Om alla hade jobbat på olika ställen i boken kunde man ju inte jämföra. Om man sen hade fått göra egna arbeten då hade man blivit extra intresserad.

Skolgången har varit mycket negativ för de flesta eleverna. Några uttryckte det att de hatade skolan. Någon upplevde den så här *”Skolan var det värsta som finns, jag verkligen hatar skolan!”*

Skolans fokus bara på problem – vårdnadshavarnas syn

Vårdnadshavarna bekräftade elevernas uppfattning om deras skolsvårigheter. En förälder sade sig vara nöjd med den skola som hennes barn har gått i. Två uppgav att eleven har haft problem större delen av skoltiden eftersom eleverna hade behövt anpassad undervisning men som skolan inte har kunnat ge trots föräldrarnas påstridiga försök. Skolan hade varit ointresserad och okunnig, men trots det hade skolan varit ovillig att skaffa sig den kunskapen. *”Dom orkade inte med den extra uppgiften att ta hänsyn till mitt barns speciella behov.”* Vidare uppgav föräldrarna att skolan hade haft svårt att se elevernas särskilda behov. Undervisningen hade till stora delar varit undermålig. Informationen om elevens skolvardag har skolan inte lämnat i tillräcklig omfattning till vårdnadshavarna.

Föräldrarna ansåg att så länge skolan bara fokuserade på elevens problem, men inte var intresserad om de bakomliggande orsakerna, var det svårt att tillgodose elevernas egentliga behov.

Föräldrarna sade sig ha märkt att skolan hade en uppfattning om att eleverna var ohyfsade, ouppfostrade, bråkiga och besvärliga. En förälder sade också att en lärare hade visat väldigt tydligt att hon inte gillade eleven. ”*Det fanns till och med en lärare som sa till mig att 'man kan väl inte älska alla barn'.*”

Tre föräldrar tyckte att lärare hade brustit totalt i sitt yrkeskunnande. De ansåg att en ledarskapsutbildning hade varit behövlig för flertalet av lärarna deras barn hade mött. Skolan hade präglats av oordning, ostrukturerat arbetssätt och nonchalans för elevens behov. Skolan saknade också ett helhetsperspektiv.

Tre föräldrar var också mycket kritiska mot skolans ledning och menade att rektorn hade varit inaktiv och inte intresserad i tillräcklig omfattning i elevernas problematik. Följande citat från en intervju med en vårdnadshavare får karaktärisera detta. ”*Jag sade till rektorn hör du, lyssnar du vad eleven har att säga? Ja, sade rektorn. Tar du det till dig? Ja det gör jag, sade rektorn. Vad tänker du göra åt det? Då blev rektorn helt tyst och visste inte vad han skulle säga. Du har ju ett klart och tydligt problem. Eleven berättar hur denne upplever sin situation och du måste göra något åt det. Då svarade inte rektorn utan valde att gå vidare med problemställningen. Rektorn valde att lämna frågan obesvarad. Det tycker jag är jättesvagt.*”

Analys

De styrdokument som anger målen för skolan är tydliga i att särskild hänsyn skall tas till elever som är i behov av särskilt stöd. Uppenbarligen har inte stödet fungerat i annat än i ett fall i studien. De andra elevernas berättelser ger oss information om stor okunskap och oförståelse för elevens problematik och vad det betyder för den enskilda individen att inte bli tagen på allvar samt att inte bli sedd.

Enligt läroplanen skall läraren utgå ifrån varje enskild elevs behov, förutsättningar, erfarenheter och tänkande. Vissa barn behöver längre tid och behöver särskilt stöd för att tillgodogöra sig undervisningen. Detta har inte skolan kunnat tillgodose för de elever, som ingår i studien. Inte heller har skolan velat ha den utomstående hjälpen som föräldrarna har erbjudit sig att skaffa åt skolan. Att lärarna inte har tagit hänsyn till elevens svårigheter, har eleverna uppgett som en av anledningarna att de har gett upp. Att vara delaktig och att ha inflytande över sin egen skolgång är viktigt för att man skall känna ett ansvar, men också viktig för själva lärandet, visar forskningen (SOU 1998:31).

Skolverkets studie (2001) om varför elever går ut grundskolan utan fullständiga betyg visar att relationen mellan lärare och elev är en viktig faktor för att eleverna skall finna arbetsglädje och

lust för att lära. Präglas arbetsklimatet av irritation, stress och press för eleven blockeras denne och kan därför inte tillgodogöra sig undervisningen på ett tillfredsställande sätt.

Alla barn är olika, men som studien har visat, är det lätt att man glömmer denna självklarhet. En av skolans stora svårigheter är och är även i denna studie bekräftad, att det finns lika många variationer som det finns elever trots att de åldersmässigt kan grupperas. Denna svårighet gör att generella beslut om vilka arbetsmetoder, vilken takt och vilket innehåll som är bäst just för den speciella gruppen är svåra att ta. Eleverna har uppgett att undervisningen i den särskilda undervisningsgruppen har varit bra. De har tyckt att lärarna har hjälpt dem på ett bra sätt.

Synen på elever i behov av särskilt stöd har varit ett dilemma och etikettering har lyfts fram av eleverna. I SOU 1997:116 har utredarna diskuterat den stämplande effekten när likgiltighet och bristande motivation förklaras med egenskaper och förhållanden hos eleverna själva. Detta betyder att eleven görs till problembärare vilket ger skolan en anledning att inte behöva bry sig att utreda vidare varför eleven har inlärningssvårigheter eller andra problem i skolan.

Skolverkets, som är skolan tillsynsmyndighet, anmälningar och tillsynsärenden visar också att den främsta orsaken till anmälningar från föräldrarna är att eleverna inte fått det stöd som eleverna har haft rätt till. Eleverna som omfattas av studien är således i samma båt med många andra i landet. Detta ursäktar dock inte skolans nonchalans gentemot elever i behov av särskilt stöd. Staffan Löfqvists avhandling visar angående kommunernas prioriteringar om hur man ska satsa på stödet till elever i behov av särskilt stöd, att det inte fanns några tecken på att planeringen styrdes av elevens behov.

Åtgärdsprogrammet - ett levande verktyg?

Allmänt om åtgärdsprogram – elevernas syn

Kunskap om åtgärdsprogrammen i allmänhet var mycket dålig. Endast en av eleverna hade någotsånär bra uppfattning om innehållet. Fyra av tolv elever hade inte haft ett åtgärdsprogram.

En del elever hade fått åtgärder föreslagna både på elevvårdskonferensen och vid utvecklingssamtalen men fått åtgärder föreslagna utan åtgärdsprogram.

Åtgärdsprogrammen kom i de allra flesta fallen i åttan eller till och med i nian. Alla elever tyckte att det dröjer alldeles för länge innan dessa upprättas. Två av fyra elever hade haft behov av ett åtgärdsprogram redan tidigare men det hade inte upprättats, trots föräldrarnas ansträngningar.

Åtgärdsprogrammen hade upprättats i samtliga fall av skolan. Eleverna uppgav att den undervisande läraren upprättade åtgärdsprogrammet inte klassföreståndaren. En elev hade ensam med klassföreståndaren varit med när åtgärdsprogrammet upprättades. De andra eleverna uppgav att vårdnadshavare, elev och lärare samlats för att diskutera elevens svårigheter. Om vårdnadshavare eller elev hade en annan uppfattning än den som skolan beskrev, så upplevde informanterna att det ändå var skolan som hade tolkningsföreträde. Alla eleverna sade att de hade undertecknat dokumentet. *”Jag skulle skriva under och jag skulle lova och erkänna någonting och så jag ska göra detta och detta, typ, så skulle jag skriva på.”*

Vilka åtgärder föreslogs?

Åtgärder i åtgärdsprogrammen handlade uteslutande om hur eleven skulle klara ett godkänt betyg. Eleverna fick också lova att följa ett visst löfte som kunde handla om att komma på lektioner, att komma i tid, att ha böcker med sig och att göra som lärarna säger. Eleverna hade också föreslagits ha kontaktböcker för närvarokontroll. Detta ökade dock inte närvaron enligt eleverna.

Andra åtgärder som föreslagits hade varit identiska med de åtgärder som föreslogs till alla elever både med och utan åtgärdsprogram. Skillnaden har varit att eleven själv i vissa fall hade haft starka önskemål om vissa åtgärder för att få en förändring till stånd. Detta hade dock skolan inte kunnat tillmötesgå. Sådana önskemål gällde byte av undervisningsgrupp, byte av lärare och anpassad undervisning.

Åtgärder var genomgående av kontrollerande natur. Åtgärder har varit knutna till eleven såsom byte av undervisningsgrupp, byte av ämne, plugga till prov, komma i tid till lektioner, byte av lärare, vara koncentrerad under lektionen, och inte slarva bort böckerna, göra läxor, anpassad undervisning, noggrann planering. Vissa av dessa förslag kom från elever men de realiserades aldrig.

Ingen av eleverna har berättat om att deras starka sidor hade lyfts fram i åtgärdsprogrammet utan det som inte fungerade hade varit i absoluta fokus. *”Ja de skrev upp en massa./.../ Dom såg ju bara småsakerna, men egentligen hade de behövt ju se varför jag inte kunde göra små sakerna. Jag tycker det borde varit en liten grupp till dom som inte klarar av stora grupper.”*

Ingen närmare utredning har förekommit innan åtgärdsprogrammet upprättats i något fall enligt eleverna.

Vad ledde åtgärdsprogrammet till för resultat och varför?

Endast i ett fall i undersökningen har åtgärdsprogrammet hjälpt eleven att få ett godkänt resultat. Denna elev är också undersökningens enda elev som fick ett långtgående inflytande över åtgärderna. Skolan hade tagit stor hänsyn till hennes önskemål, vilket ledde till att eleven fick godkända betyg i flera ämnen till följd av det. Varför det blev ett bra resultat hade hon inte närmare uppfattning om utan ”*jag började bara jobba och så. Jag började att kämpa mer för jag ville ha godkänt.*”

I resterande fallen hade åtgärderna i åtgärdsprogrammet inte lett till någon nämnvärd förändring. ”*Nej, det gjorde det inte. Dom kunde lika gärna kunnat strunta i det. Det var ju att dom gjorde det och ingenting hände. De bara skrev det. Jag tyckte att det inte hjälpte mig någonting.*” I gruppintervjun var det tre elever som medger att det blev en liten förbättring, när de fick gå i en liten grupp. ”*Jag fick komma i en liten grupp, men jag fick ändå inte den hjälpen som jag behövde, tyckte inte jag.*”

Varför resultatet blivit så dystert förklarar eleverna med att ”*Jag hade åtgärdsprogram, men det hände ju ingenting och sen en gång i veckan kom läraren och viftade med åtgärdsprogrammet och sa, du glömmer väl inte vad du har lovat!*”

En annan såg det så här:

”*Dom tror att dom kan säga till en att göra det och det. Om eleven inte fattar så fortsätter dom bara att tjata så det är bortkastad tid. De gör inte något redigt åt det. Dom kör på samma grejer hela tiden.*”

Åtgärdsprogrammet hade varit upprättat men den hade inte använts säger eleverna. Många elever menade att det är dåliga lärare i skolan som inte kunde undervisa riktigt. ”*Man tar in vilka lärare som helst och det var bara en lärare som jag fick hjälp av.*” Då spelade det ingen roll hur mycket man ansträngde sig. ”*Det berodde helt på lärarna, jag engagerade mig verkligen och ville men jag fick inte den hjälpen.*”

Levande dokument i praktiken?

Åtgärderna hade inte varit ett levande inslag i elevernas verklighet och vardag. En elev uppgav att relationen till en lärare hade varit den absoluta orsaken varför inte åtgärdsprogrammet inte var verkningsfullt. Åtgärderna som skolan kunde gå med på var sådana som eleven skulle lova att hålla, vilket inte gick naturligtvis. Skolan var inte intresserad av att veta varför eleverna hade svårigheter. Man hade inte haft en enda utredning enligt informanterna före åtgärdsprogrammets upprättande.

Samtliga elever hade en uppfattning att det är de själva som skulle se till att åtgärda de som de hade svårt för. Att skolan tyckte att det var deras eget fel att de inte kunde, men även hemmet i viss mån då läxorna skulle göras hemma. Skolan hade föreslagit och lovat att hålla kontroll så att eleven var närvarande.

Hur följdes åtgärdsprogrammet upp? Ja det kunde ingen riktigt säga eftersom dessa aldrig följdes upp. *”Läraren sprang med sitt papper, sen var det ingenting mer.”* Utvärderingen rörde sig om kring elevens prestationer inte huruvida åtgärderna hade varit verksamma eller inte. Den allmänna uppfattningen bland eleverna var att åtgärdsprogrammet var ett papper som låg där, den varken förändrades eller följdes. *”Det var bortkastad tid. Man kom ju aldrig fram till något.”* Eleverna uppgav att de hade varit på möten där man har diskuterat åtgärder, men något papper hade de inte sett att man har skrivit.

Det egna inflytandet

Elevinflytande tyckte alla utom en att det mest är *”spel för gallerian”*. *”Jag fick ju vara med på mötena och dom frågade ju mig om jag tyckte att det var en bra idé.* Eleven skulle vara med men togs inte på allvar, dennes förslag räknades inte som viktiga. Den allmänna uppfattningen bland elever var att man var med men skolan lyssnade inte. *”I stort sett kunde jag inte påverka någonting, så de borde lyssna på oss lite mer.”* En annan elev kände att *”Litegrann fick jag hjälpa till att bestämma och så, men det hjälpte inte”*.

Vad säger vårdnadshavarna?

Vårdnadshavarna delade uppfattning om åtgärdsprogrammen med eleverna. En förälder var mycket nöjd med hennes barns åtgärdsprogram eftersom det ledde till ett godkänt resultat. De kände inte heller närmare till innehållet, annat än att *”det stod något om ämnet och så”*. Flera åtgärdsprogram saknades och två föräldrar sade också att de verkligen hade försökt att få till stånd ett sådant program men inte lyckats trots stöd från andra professioner. Skolan hade inte velat ha dessa åtgärdsprogram eftersom man då hade fått planera särskilt för dessa barn och det kunde man inte göra. Två föräldrar hävdade att *”Åtgärdsprogrammet togs inte i bruk. Det enda som fullföljdes var att vi hade möten kontinuerligt och vi i princip checkade av hur det gick, ingenting om åtgärderna hade varit verksamma.”*

Åtgärder som vårdnadshavarna kom ihåg att de föreslog var det samma som eleverna förutom att en personlig assistent hade föreslagits av en förälder. En förälder uttryckte det så här:

”Åtgärderna som skolan kunde gå med på var sådana att eleven skulle lova en del saker, men det kunde hon inte.”

Skolan tog inte ansvar för utbildningen, som elever i behov av särskilt stöd ha rätt till. Skolan hade inte heller lyckats skapa de yttre förutsättningarna, som behövdes för elever enligt tre föräldrar. Lärarna hade för dåliga kunskaper och saknade engagemang i vissa elevers problematik. Otydlig struktur på skolan, i klassrummet, stora klasser, gammaldags pedagogik, konserverat arbetssätt, föga smidig och följsam i planering av åtgärderna ledde till att även åtgärderna tenderade att vara sådana som det alltid har varit tyckte tre föräldrar, att man brukade göra så här. *”Skolan kör med sitt gamla år efter år och det hjälper inte. Till och med åtgärderna är dom samma som tidigare år. Det gick inte då heller. Men skam för den som ger sig!”* Allmänt tyckte föräldrarna att åtgärdsprogrammen inte varit till någon nytta.

Ansvar för åtgärderna vilade helt och hållet på eleven eller hemmet så tyckte skolans personal, enligt föräldrarna. *”Skolan ringer och säger att nu får ni ta hand om detta problem och de bollar tillbaka det på föräldrarna. I detta fall var det lärarens och elevens relation som inte gick så bra.”*

En förälder ifrågasatte lärarens roll när personkemin inte fungerade elev och lärare emellan. En vårdnadshavare tyckte att lärarna borde gå en ledarskapsutbildning eller en utbildning där de fick lära sig om hur människor reagerar. Tre av föräldrarna tyckte att skolan inte tog det ansvar för undervisningen, som elever i behov av stöd var berättigade till. Tre föräldrar tyckte att skolan inte tog hänsyn till den enskildes problem utan det var elevens fel att de inte fick godkända betyg.

Elevinflytande

Elevernas röster är inte intressanta för skolan tyckte också föräldrarna. *”Skolan lyssnar inte på de egentliga problemen och vill inte tillmötesgå elevens önskemål.”* Detta hävdade tre av föräldrarna. *”Eleverna har fått säga vad de tycker men skolan har inte tagit detta till sig.”* Skolan är bra på att prata bredvid eleverna. *”Skolan och eleven är inte på samma nivå. Skolan talar över huvudet på eleven.”*

Elevinflytande är på skolans villkor och elevens behov får ge vika för lärarens intressen.

”Initialskedet fick eleven vara med men senare orkade inte lärarna fullfölja programmet.”

”Ibland lyssnar de dock vad eleven har att säga. Jag hade föreslagit att min dotter kanske skulle kunna ha en personlig assistent, men då hade de i skolan frågat ’inte vill väl du ha en som springer efter dig hela tiden.’ Och de ville inte min dotter, men här hade hon fått en hjälp som

kunde fått henne att tycka att skolan var rolig igen.” Med ledande fråga ändrade läraren förslaget till skolans fördel. Det hade ju blivit en extra kostnad för skolan, trodde föräldern.

I samarbete med hemmen

Tre av föräldrarna tyckte sig känna skolans och framförallt lärarnas irritation över att de hade blandat sig i skolan inre angelägenheter.

En annan hade erfarenhet av föräldrainsflytandets dilemma. *”Mina förslag togs inte emot och det kändes som att jag kritiserade och lade mig i deras arbete. Det enda intresse jag har i detta är att det ska gå bra för mitt barn.”*

”Jag har påtalat om de sakerna vi tyckte var fel, men de lyssnade inte. Det finns inget öppet forum där man kan diskutera skolan och konflikter utan att man trampar på någon lärare.”

Vårdnadshavare och deras engagemang var bra men bara om det skedde på skolans villkor. Men om vårdnadshavaren började förstå för mycket om vad som var bra för barnet, så tyckte skolpersonalen att föräldrarna lade sig i och kränkte deras yrkeskompetens och kunnande. *”Lärarna lyssnar inte på en utan de tar efter det som dom själva tycker är bra.”*

Om föräldern ville göra sin röst gällande, fick man vara mycket påstridig om det skulle ha lyckats. Det var en allmän uppfattning bland föräldrarna

Skolan borde också få en utomstående granskningsgrupp dit föräldrarna kunde vända sig vid konflikter med skolan.

Sist tyckte föräldrarna att om skolan skall lyckas med sitt uppdrag, så måste förhållningssättet förändras väsentligt. Fler specialpedagoger måste anställas och lärarna måste få mer människokunskap.

Analys

Har åtgärdsprogrammen varit ett levande dokument för eleverna i undersökningen? För att kunna förstå det bör man komma ihåg vad åtgärdsprogrammen ska vara till för. I

Grundskoleförordningen står att om en elev är i behov av särskilt stöd skall skolans rektor se till att ett åtgärdsprogram skall upprättas. I några fall har således skolan uppfyllt målet eftersom åtgärdsprogram har upprättats, men det hann aldrig bli levande. Det togs inte i bruk!

Det dyker upp ett mönster, som blir till ett väsentligt dilemma, när åtgärdsprogrammen diskuteras i olika grupperingar allt ifrån utvecklingssamtal till elevvårdskonferenser. Det är klassföreståndaren som håller i utvecklingssamtalen, men ämnesläraren, som upprättar åtgärdsprogrammet enligt eleverna. Slutligen är det skolans rektor som är ordförande i

elevvårdskonferenser. Detta kan betyda att flera olika personer är inblandade. Det kan bli både splittrat och tungrott. Allt detta har betydelse eftersom åtgärdsprogrammen har uppfattats av alla, utom en, att de inte har varit till någon nytta. Känslan av sammanhang både för eleven och föräldern försvåras av ett sådant förfarande och följderna kan bli att flera åtgärdsprogram upprättas för en och samma elev. En helhetssyn kan inte göras utan samordning. Eleven och föräldrarna kan känna sig bortkomna med så många olika kontakter. Elevvårdskonferens speciellt kan uppfattas, enligt studien i SOU 2000:19, som om elev och förälder ställs till svars för elevens svårigheter. Innehållet i åtgärdsprogrammet riskerar att bli ytligt med stora mål och där delmålen saknas. Utvärderingen kan inte heller ske utan problem. Vem ska ansvara att dokumenten uppdateras?

Åtgärdsprogram har blivit ett papper utan reellt innehåll, enligt eleverna och vårdnadshavarna och innehållet har varit meningslösa bagateller. Ingen utredning har gjorts före beslutet om åtgärder. Elevens behov har inte varit i centrum. I två fall har funnits rekommendationer från andra professioner om vilka åtgärder som bäst skulle passa dessa elever. Detta har inte tagits emot av skolan. Allt detta tyder på att dessa grundskolors personal är mycket okunniga i hur man använder åtgärdsprogram i den levande vardagen. Skolan har inte tagit del av de styrdokument, som ju faktiskt anger både mål och riktlinjer.

Eleven, som är en egen individ och subjekt i sitt liv. Eleverna har inte haft något inflytande i åtgärdsförslagen, men däremot har de haft det totala ansvaret att genomföra åtgärden. Att inte få ha inflytande över sitt liv gör att man blir passiv åskådare istället för ett aktivt subjekt.

I den moderna barndomssociologin (Bäck-Wiklund & Lundström, 2001) betonas att eleverna är medskapare av sina liv. Om man betraktar elever som passiva objekt, kommer de förmodligen att anpassa sig till passivitet och låter de vuxna eller omgivningen styra deras liv. I annat fall hittar eleven sina egna strategier hur denne bäst ska klara av situationen. I studien har eleverna börjat skolka eftersom det inte gick att vara kvar i klassrummet, då ämnet blev svårt och eftersom de kände sig utanför och fick inte heller någon hjälp.

I skolans styrdokument för åtgärdsprogram anges att elever, förälder och lärare är likvärdiga parter. I praktiken har detta inte varit så. Eleverna har uppgett att de visst får vara närvarande på mötet, men sen blir det ingenting.

Endast i ett fall har skolan lyssnat på eleven och låtit denne ge förslag på olika åtgärder. Detta var studiens enda riktigt positiva och ljusa resultat jämfört med allt det andra mörka. Det är ett bevis på att känslan av delaktighet ger stimulans och främjar till lusten att lära.

Roger A. Hart (SOU 1997:116) har visat en intressant teori om inflytandets olika nivåer där den lägsta nivån är att man är närvarande i fysisk mening men något reellt inflytande är inte aktuellt. Han menar att på denna nivå har de vuxna egentligen inget intresse att höra barn och ungdomars röst utan de utgör en slags dekoration. Jag kan se eleven i ett sammanträdesrum tillsammans med flera vuxna runtomkring eleven fysiskt närvarande men utan någon egentlig möjlighet till medbestämmande.

Hur är det nu – jämförelse mellan grundskolan och individuella programmet

Eleverna tyckte att det inte går att jämföra programmet med någonting annat i hela världen.

En elev sade att individuella programmet är för henne den första platsen under hennes tioåriga skoltid där hon kan känna, att nu kan jag någonting. *”Man känner att man kan något. Så här har jag aldrig tidigare fått känna det.”*

Lärarna är förstående och mycket kunniga i elevernas problematik. Eleverna har individuella studieplaner som man följer steg för steg i sin egen takt. *”Här har vi individuella studieplaner och får vara med och påverka undervisningen. Varje elev har en plan där man steg för steg vet vad man ska göra. Då är det lätt att se hur mycket man har kvar och vad man ska göra.”*

Alla läser sina egna ämnen och man försöker avdramatisera proven och häva blockeringar.

Många elever har mer eller mindre jobbiga upplevelser från olika besvärliga situationer tidigare skolår.

Alla eleverna är nöjda för att de får hjälp när de behöver. *”Vi är så pass många ändå och de hinner med att hjälpa nästan allihopa hela tiden och mycket bra lärare. Jag har fått matteskräck i grundskolan. Jag verkligen hatar matte, men här får jag hjälp. Jag tycker att det är svårt ändå, men nu får jag räkna i min egen takt.*

Och så har jag en annan bok. Jag hade svårt med engelskan också men så sa läraren här att lämna det en tid så ska du se så kommer det och nu har jag klarat det.”

På individuella programmet jobbar man medvetet med att höja elevernas självförtroende. Här får eleverna den hjälpen de vill och behöver, enligt eleverna och vårdnadshavarna och individuella programmet samarbetar i nära samarbete med hemmen. Föräldrarna är nöjda med samarbetet. Framförallt är det lärarna och deras förhållningssätt som gör att individuella programmet har blivit mycket populärt, enligt eleverna och föräldrarna. För mindre än ett år sen har de elever, som intervjuats i denna studie, varit på sina grundskolor och skolkat, bråkat, varit tjuriga, bekväma och lata, men sitter nu frivilligt på Individuella programmet och svettas med både matematik, svenska och engelska, konstaterade en av föräldrarna.

Bara två lärare skapar trygg och lugn atmosfär. Lokalen är alltid densamma och en mycket strikt tids planering över dagen ger ramarna vilket gör att överraskningsmomenten minimeras. Varje elev har en egen individuell planering som de har lätt att följa. Det är toppen helt enkelt säger eleverna och alla föräldrarna

Analys

Jag har funnit att gymnasieskolans individuella program har blivit den institution där eleverna i behov av särskilt stöd preparerar vissa skador från grundskolans brisfälliga, till och med undermåliga undervisning, men också från den psykiska påfrestningen, som har satt sina spår i en del elever. Här har många elever fått det bekräftat att de också kan någonting bara de rätta förutsättningarna finns i undervisningens upplägg men också runtom i undervisningsmiljön.

Relationen till lärarna har eleverna poängterat som enormt viktigt. Eleverna pratar om Individuella programmets lärare som *"vanliga människor, som pratar om annat också"*. De ger av sig mer än bara det dom måste. *"Det syns att de vill att det ska gå bra för oss."*

Under hela höstterminen jobbar man mycket för att skapa förtroendefulla relationer för ett senare gott samarbete. Detta förberedande påverkar personligheten positivt, att bli sedd, att bli hörd och få vara en som räknas, stärker självförtroendet.

Individuella programmets tankar om barnets behov, barnets rätt, och barnets bästa är hämtade från instruktionsboken, Läroplanen (Lpf-94).

Den sociala och den pedagogiska atmosfären runt undervisningssituationen är avgörande och positiv faktor för inläringen. Om det finns en sådan anda på Individuella programmet, kan jag inte bedöma, men mycket tyder på det om man ska tro på eleverna och deras föräldrar. Att få information direkt från en elev som sakkunnig informant är trovärdigt nog att påstå att det individuella programmet har en sådan atmosfär, som uppenbarligen främjar inläringen.

Eftersom detta dessutom bekräftas av både gruppen och föräldrarna torde de öka trovärdigheten väsentligt.

AVSLUTNING

Resultatsammanfattning

Eleverna bild på sin skoltid ser mycket dystert ut. Den har präglats av missnöje framför allt på grund av att de inte har fått den hjälpen som de har behövt. Orsaker till det har eleverna unisont svarat att lärarna inte har tid. Men röster har också höjts på grund av att lärarna inte vill, att de blir irriterade om eleverna frågar för många gånger Lärarna är också dåliga på att förklara så att

eleverna förstår. Det stora dilemmat har varit enligt eleverna att de känner att lärarna inte brytt sig om dem och att lärarna har haft duktiga elever som favoriter. Lärarna har haft svårt att se elevernas olika behov och har därför ibland betett sig kränkande gentemot dem som inte har varit så duktiga. Synen har varit att eleverna har varit lata och bekväma, bråkiga och ouppfostrade. Detta har också legat till grund för den behandling som de fått från skolans personal. Relationen mellan elever och lärare är också enligt Skolverkets undersökningar en av orsakerna varför elever inte klarar av skolan på ett tillfredsställande sätt. Även den bristande flexibiliteten och bristande förmågan att se olika barns olika behov gör att eleverna upplever att lärarna inte förstår.

Rent allmänt har eleverna dåliga kunskaper om åtgärdsprogrammen. Man vet om att det funnits ”ett papper”, men den har inte varit ett levande dokument. Endast en elev har haft nytta av sitt åtgärdsprogram. Detta fall är också det enda där eleven gavs utrymme att vara delaktig på ett aktivt sätt. Man lyssnade till elevens egna förslag på hur hon bäst trodde sig kunna uppnå målet att få godkänt. Att uppnå godkända betyg har också varit det enda målet som alla, som haft åtgärdsprogrammet, har haft.

Elevens eget inflytande har varit minimalt och flera av eleverna har inte känt sig motiverade att åtgärda problemet på egen hand och under eget ansvar främst för att det är de vuxna som har bestämt. Man har inte kunnat hålla det man mer eller mindre har blivit tvingad att lova. Tydligt är att om man inte får vara delaktig och inte får inflytande över sitt eget liv känner man inte heller ansvar för resultatet.

Föräldrarna har varit engagerade i deras barns skola och därför också uppfattats att de har kränkt lärarnas yrkesrevir. Föräldrarna har försökt vara aktiva så att deras barn ska få det bättre i skolan. De har varit påstridiga och likt lejon kämpat för att få skolan att förstå problemet och få dem till att se på vilka lösningar som hade varit verksamma. Detta bekräftas också av Skolverkets otaliga tillsynsärenden, som handlar om mängder av anmälningar från enskilda föräldrar, som i sin frustration känt sig nödtvungna att anmäla skolan för bristerna.

Föräldrarna har varit medvetna om sina barns begränsningar och problem. Detta har dock inte hörsammats av skolan utan eleverna har uppfattats som extra jobbiga och lata.

Individuella programmet har blivit den oas, som har fått dessa intervjuade elever att leva upp och våga tro på framtiden. Den bärande faktorn är förhållningssättet säger alla informanter. Bra relationer är en förutsättning för ett gott samarbete. Alla som har deltagit i studien har kunnat ta

igen stora delar av det som de hade missat i grundskolan. Under den första terminen jobbar man målmedvetet med att förstärka elevernas starka sidor och därmed också självförtroendet. Arbetet har varit stimulerande trots att det fortfarande är svårt. En liten bit i taget går man fram med bestämda steg. Den individuella planeringen hjälper eleverna att se vad som förväntas av dem. Delmålen är tydliga och lagom stora så att eleverna ser möjligheten att nå målet. Det går framåt med sakta steg för vissa och med racerfart för vissa. Men det gör ingenting eftersom på individuella programmet finns inga favoritelever utan alla är unika var och en för sig.

Slutdiskussion

Jag har i min uppsats försökt belysa hur elever, i behov av särskilt stöd, och deras föräldrar har uppfattat grundskolans sätt att hantera elevernas svårigheter samt hur åtgärdsprogrammen har fungerat som verktyg för dem och i någon mån jämföra hur eleverna har det nu på individuella programmet. För att kunna göra det utifrån skolans perspektiv, som det första upplägget var, behövde jag olika dokument. Skolan valde dock att inte lämna dessa varför studien fick ett annat upplägg.

Den första stora frågan, som uppstod under uppsatsen var, varför skolan inte lämnade de efterfrågade dokumenten? Detta är givetvis en intressant fråga att spekulera kring. En förklaring till att inte handlingarna lämnades till studien kan bero på stor okunnighet kring hanteringen av allmänna handlingar och om sekretessen i allmänhet och för forskare i synnerhet. Den andra förklaringen var kanske att skolan visste att de inte till fullo hade fullföljt sitt uppdrag och därför vägrade dokumentutlämningen. Ytterligare en förklaring kan vara att man inte vill ha insyn i skolans arbete över huvudtaget. Utvärderingen av skolverksamheten görs av skolpersonalen själv och analysen av den görs av anställda inom verksamheten. Den eventuella kritiken stannar därmed inom verksamheten. Skolverket gör omfattande granskningar, men då i första hand efter en anmälan. Jag kan bara konstatera att skolan inte alls är van på det sätt som socialtjänsten är att utomstående granskar ens verksamhet. Detta visar även resultatet i studien hur (o)villig skolan är att ta tillvara andras förslag till åtgärder för elever i behov av särskilt stöd och som ju i denna studie gällde egentligen likvärdiga parter, men också utomstående professioner.

Detta lyfts upp som ett problem från en av föräldrarna, när diskussionen strandar med skolan och man inte kan komma överens. Elever och föräldrar har ingen utomstående opartisk person på nära håll att vända sig till när konflikten inte kan lösas. Ett förslag kom från en av föräldrarna om en opartisk nämnd likt patientnämnden som man kunde vända sig till vid skolans ”felbehandling”.

Jag har valt att belysa brukarperspektivet. Detta har gett mig mycket information om hur elever, som på grund av olika orsaker inte har kunnat tillgodogöra sig undervisningen i skolan, har uppfattat sin situation.

Eleverna behöver olika lång tid och hänsyn måste tas till deras olika förutsättningar. Detta har skolorna i studien inte klarat av. Att få tid till reflektion kring lärande, måste vara en av skolans viktigaste uppgifter att klara av. Det är inte meningen att arbetsklimatet och stämningen i klassrummet skall vara sådant att eleverna är rädda för att läraren skall bli arg och irriterad om de ber om hjälp och att de därför avstår att fråga mer och istället låtsas att de förstår. Här gäller det för skolans personal att sätta sig ner och börja fundera varför de har tagit ett lärarjobb på en grundskola och vad deras uppdrag som pedagog innebär.

Frågor som uppstår handlar om på vilket sätt blivande lärare förbereder sig för sitt kommande yrke. Vilken kunskap får lärarstudenter om elevernas skiftande problematik och om kravet på samarbete med vårdnadshavarna under grundutbildningen? På vilket sätt diskuteras dessa problem inom lärarkåren?

Resultatet i denna uppsats ger en dyster bild av skolan och många läsare undrar säkert om det verkligen är så illa. Det finns givetvis många sanningar om skolan, och jag har ingen anledning att ifrågasätta mina informanternas upplevelser.

Skolan är en gammal samhällslig institution där de vuxna har haft företräde i besluten, trots att barn och ungdomar är förpliktade att gå där. Detta betyder att om eleverna skall få ett reellt inflytande i skolan, måste det ske drastiska förändringar om man skall komma någon vart.

Jag ställde frågan till eleverna vad de skulle vilja förändra för att det skulle blivit bättre i skolan. Då konstaterade en av eleverna eftertänksamt: *”Jag skulle vilja ge förtidspension till de flesta lärare. Sen skulle jag skicka dom till Hawaii. Men när de är mitt ute på havet så skulle jag borra hål i båten.”*

Frågan som då uppstod hos mig var: Vilket bemötande har denne elev fått uppleva under sin skoltid när det finns så mycket hat och besvikelse inom honom fortfarande efter ett år.

Att elever löser problemen med sina egna strategier får stå för den komiska delen i denna dystra uppsats. En elev, som inte ville spela trummor och som läraren tvingade denne till, löste eleven problemet genom att spela sitt eget trumsolo och strunta i vad de andra spelade. Det tyckte jag var en rolig form av protest. Synd bara att läraren inte förstod det, istället sänkte han betyget.

Barn och ungdomars utbildning och uppfostran är en gemensam uppgift för skolan och vårdnadshavarna. Denna studie ger oss dock kunskaper om den tröghet som ännu verkar finnas inom skolans värld när det gäller vårdnadshavarnas delaktighet i sina barns skola. Att alla inblandade har inflytande över planering och genomförande avseende åtgärder för barn i behov av särskilt stöd, är en förutsättning om skolan och hemmen skall lyckas i sitt uppdrag, en skola för alla och att varje barn skall få den bästa tänkbara utbildningen.

Att åtgärderna som ges till elever i behov av särskilt stöd utvärderas i så liten omfattning är häpnadsväckande. Kommunerna är ansvariga för utbildningen och den instans som skall betala och se till att de nationella målen för skolverksamhet uppfylls. Ingenstans i de nationella målen har jag kunnat hitta luckor där elever i behov av särskilt stöd skulle ha glömts utan allt är så formulerat att det är lätt att se att kommunerna inte har klarat av att ordna skola för alla elever så som skolans styrdokument anger.

Åtgärdsprogrammen för elever i behov av särskilt stöd var avsedda redan för tre decennier sedan att bli ett levande verktyg i skolvardagen. De skulle vara till hjälp för alla inblandade parter så att planering och genomförande av åtgärderna skulle ge ett förväntat resultat. Uppenbarligen har inte detta verktyg anammats av skolan personal på ett tillfredställande sätt.

Som blivande socionom känner jag att det finns en hel del kvar att göra inom skolans område för att lyfta fram elevsociala aspekter i dagens kunskapsskola.

Att det finns orättvisor även inom skolans värld, var inte någon nyhet för mig, men det gör mig orolig, när ingen av de intervjuade kunde på en gång säga om de hade någon person, som de kunde prata med i skolan. Ännu värre var det, att flera elever och även föräldrar har sagt att de inte kunnat lita på kuratorn på skolan och därför avstått att kontakta denna. En av eleverna har inte haft information om att det funnits en kurator på skolan förrän han gick i nionde klass.

Den helhetssyn som utredningen om elevhälsan (SOU 2000:19) efterlyser och föreslår skulle hjälpa till att minimera risken att elever i behov av särskilt stöd faller igenom det nu stormaskiga skyddsnetet. Här finns mycket kvar att göra för oss som blivande socionomer. Att bli synliga på olika arenor och att inte gömma oss bakom skrivborden, är ett måste i socialt arbete.

Källförteckning

Andersson, Gunvor (2002), "Barnintervju som forskningsmetod" i kompendium SOL 064, *Socialt arbete med barn och ungdomar*. Lunds Universitet: Socialhögskolan

Andersson, Gunvor (2001), "Barnen i socialt arbete - en maktlös grupp"?, i Meeuwisse, A, Sunesson, S, Swärd, H., red. : *Socialt arbete., En grundbok*. Författarna och Bokförlaget Natur och Kultur

Bäck-Wiklund, Margareta & Lundström, Tommy (red) (2001), "Inledning", i *Barns vardag i det senmoderna samhället*. Stockholm: Natur & Kultur

Denscombe, Martyn (1998), *Forskningshandboken – för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur

Djurstedt, Bengt, red (1998), *Skollagen & grundskoleförordningen 1998 med kommentarer*. Stockholm: Förlagshuset Gothia

Halvorsen, Knut (1998), *Samhällsvetenskaplig metod*. Lund: Studentlitteratur

Lindblom, Per Henrik, Nordback, Kenneth, (red) (2000) *Svensk lag 2000*. Uppsala: Iustus Förlag AB, 3 upplagan

Patel, Runa, Davidson, Bo, (1994) *Forskningsmetodikens grunder, att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur

Utrikesdepartementet (2000) *Konventionen om barnets rättigheter*. Stockholm

Vroland, Fredrik, Wiström, Jenny (1996) *En skola för alla? Om lärarens tankar och skolans mål i relation till barn i svårigheter*. Lunds Universitet, Socialhögskolan, C-uppsats i Socialt arbete med barn och ungdomar

Öhlmér, Inger, (2001) "Åtgärdsprogram- ett arbetsverktyg". *Att undervisa*, 1-2001, 12-13

Skolverket (1995), *Attityder till skolan - Skolbilsundersökningen 1993/94*, rapport nr 72, Stockholm

Skolverket (1997), *Åtgärdsprogram – ett viktigt verktyg i planeringen av stödinsatser*. Stockholm

Skolverket (2001), *Utan fullständiga betyg – varför når inte alla elever målen?*, rapport nr 202, Stockholm

Utbildningsdepartementet, *Läroplaner för det obligatoriska skolväsendet och de frivilliga skolformerna Lpo 94, Lpf 94*

SOU 1992:94 *En skola för bildning*. Läroplanskommittén. Stockholm: Allmänna Förlaget.

SOU 1997:116 *Barnets bästa i främsta rummet*. Barnkommittén. Stockholm:Fritzes.

SOU 1998:31, *Det gäller livet. Stöd och vård till barn och ungdomar med psykiska problem*. Slutbetänkande av Barnpsykiatrikommittén. Stockholm: Fritzes

SOU 1998:66 *Funkis- funktionshindrade elever i skolan*. Betänkande om funktionshindrade elever i skolan. Stockholm: Fritzes

SOU 2000:19 *Från dubbla spår till elevhälsa – i en skola som främjar lust att lära, hälsa och utveckling*, Elevvårdsutredningen. Stockholm: Fritzes

Svensk författningssamling

SFS 1985:1100, Skollagen, ändring 1991:1111

SFS 1994:1194, Grundskoleförordningen ändringar 1995:207, 880

1996:699, 1073,1592

1997:599 (Omtryck)

Övriga källor

Skolverkets hemsida <http://www.skolverket.se>

Statliga utredningar <http://www.regeringen.se>

Intervjuguide

- Hur var grundskoletiden och hur är det nu?
- Vad var du / ditt barn bra på i grundskolan, vad är du / ditt barn nu bra på?
- Vilka problem hade du / ditt barn i grundskolan, vilka problem har du / ditt barn nu?
- Hade du /ditt barn ett åtgärdsprogram i grundskolan, har du / ditt barn det nu?
- Vem tog initiativet till åtgärdsprogrammet i grundskolan, vem tog det nu?
- Hur mycket var du eller din vårdnadshavare/ditt barn och du delaktig i upprättandet av åtgärdsprogrammet på grundskolan och hur aktiv är du nu?
- Hur använde man åtgärdsprogrammet med fokus på åtgärderna och hur använder man det nu?
- Vad ledde åtgärderna i åtgärdsprogrammet till på grundskolan och vad har det lett hitintills?
- Vilka faktorer tror du har varit de främsta orsakerna till resultatet på grundskolan och nu?
- Upprättades åtgärdsprogrammet i rätt tid i grundskolan, har det upprättats i rätt tid nu?
- Var åtgärderna i åtgärdsprogrammet adekvata i förhållande till problemen, är de adekvata nu?
- Hur ofta följdes åtgärdsprogrammet upp på grundskolan och hur ofta gör man det nu?
- Fanns det någon på skolan som du kände att du kunde prata med?
- Hur upplevde du mötet med skolan? (EVK, utvecklingssamtal osv.)