

Familjeklass – en för alla, alla för en?

Insatsens påverkan på barnet och dess omgivande system

Av: Emanuel Franzén
Eva-Lotte Frost Ottosson

Socialhögskolan vid Lunds universitet
SOPA 63
Vt 2010



Handledare:
Maria Bangura Arvidsson

Abstract

Authors: Emanuel Franzén, Eva-Lotte Frost Ottosson

Title: Family school – one for all and all for one? The effect of the intervention on the child and on its surrounding systems. (Translated title)

Supervisor: Maria Bangura Arvidsson

Changes within society have compelled Swedish schools to shoulder a greater responsibility for the children's social development and problems. Family school as an intervention is based on cooperation between the school, home and social services and strives for using the common resources to give pupils with problems in school a better chance to succeed in school and in their social development. Family school is relatively new as an intervention in Sweden. The original method, which is based on system theory, has been implemented in Sweden in an alternative manner. The purpose of this study is to determine whether the intervention through the Swedish implementation, risks losing its original holistic perspective and instead focuses on individual problems. Starting from a socio-psychological standpoint and with system theoretical implements we want to find out how the intervening activity affects the individual and how this is reflected in the child's environment. Six parents, four teachers and three assisting headmasters from three headmaster areas have been interviewed using open thematic interviewing method to map the parties' respective view on the effects of the intervening activity. During coding and analysis five major themes turned out to be especially interesting: the home, school, spare time, time after Family school (improvements) and cooperation. Our study shows that the intervening activity has in general had positive effects on the child as well as its environment (spare time, home, school), but there is a need for continuous follow-up activities to help the child sustain and reinforce the positive changes.

Keywords: Family school, cooperation, home, school, social services, system theory, ecological systems theory

Innehållsförteckning

1	INLEDNING	5
1.1	PROBLEMFÖRMULERING	5
1.2	SYFTE	6
1.3	FRÅGESTÄLLNINGAR	6
1.4	UPPSATSENS DISPOSITION	7
2	BAKGRUND	7
2.1	TIDIGARE FORSKNING	7
2.2	FAMILJEKLASS	9
2.2.1	<i>Marlboroughmodellen</i>	9
2.2.2	<i>Lösningfokuserat förhållningssätt</i>	9
2.2.3	<i>Salvador Minuchin</i>	10
2.2.4	<i>Milanoskolan</i>	10
2.2.5	<i>Familjeklass i England</i>	10
2.2.6	<i>Familjeklass i Sverige</i>	11
2.2.7	<i>Exempel på hur familjeklassarbetet har utvärderats i Sverige</i>	13
2.3	SAMVERKAN	14
2.3.1	<i>Interprofessionell samverkan</i>	14
2.3.2	<i>Samverkan mellan hem och skola</i>	15
2.3.3	<i>Samarbetets svårigheter</i>	16
3	TEORI	17
3.1	BARNET I SIN KONTEXT	17
3.1.1	<i>Utvecklingsekologisk förklaringsmodell</i>	17
3.1.2	<i>Livsträd och utvecklingslinje</i>	19
3.1.3	<i>Barnet som aktör</i>	20
3.2	SYSTEMTEORI	20
3.2.1	<i>Systemen</i>	21
3.2.2	<i>Dyader och triader</i>	22
3.2.3	<i>Öppna och slutna system</i>	23
3.2.4	<i>Gränser</i>	23
3.2.5	<i>Positiv och negativ feedback</i>	24
3.2.6	<i>Cybernetik och homeostas</i>	24
4	METOD	26
4.1	VAL AV METOD	26
4.2	URVAL	27
4.3	GENOMFÖRANDET AV INTERVJUERNA	27
4.4	INTERVJUMETODENS FÖRTJÄNSTER OCH BEGRÄNSNINGAR	28
4.4.1	<i>Citering – en fråga om tillförlitlighet</i>	29
4.5	TRANSKRIBERING OCH KODNING	29
4.6	ANALYS OCH KOPPLING TILL TEORIN	30
4.7	ARBETSFÖRDELNING	31
4.8	ETISKA ÖVERVÄGANDEN	31
4.8.1	<i>Att värna om respondenternas integritet</i>	32
5	ANALYS	32
5.1	HEMMET	33
5.1.1	<i>Praktisk förändring</i>	33
5.1.2	<i>Relationell och känslomässig förändring i familjesystemet</i>	34
5.1.3	<i>Förändring i skolsystemet påverkar subsystemet föräldrar</i>	35
5.1.4	<i>Förändring i familjesystemet påverkar subsystemet makar</i>	36
5.2	FRLITID	37
5.2.1	<i>Fritid familj</i>	37
5.2.2	<i>Fritid kompisar</i>	38

5.3	KLASSRUMMET	40
5.3.1	<i>Klassrummet som triad</i>	40
5.3.2	<i>Den enskilda eleven påverkar lärarna och klasskamraterna</i>	41
5.3.3	<i>Klassen påverkar den enskilde eleven och läraren</i>	42
5.3.4	<i>Läraren påverkar klassen och den enskilde eleven</i>	43
5.3.5	<i>Lärary- och rektorsrollen</i>	44
5.4	SAMVERKAN	46
5.4.1	<i>Tillit, förståelse och makt</i>	48
5.5	FÖRÄLDRAR OCH BARNNS BETYDELSE FÖR VARANDRA I FAMILJEKLASSARBETET	50
5.6	EFTER FAMILJEKLASS.....	51
5.7	FÖRBÄTTRINGAR.....	53
5.8	SAMMANFATTNING OCH SLUTDISKUSSION	55
6	REFERENSLISTA	58
7	BILAGOR.....	62
7.1	BILAGA 1 – INFORMATIONSBREV	62
7.2	BILAGA 2 – INTERVJUFRÅGOR.....	63
7.3	BILAGA 3 - MÅLSHEMA.....	65

1 Inledning

1.1 Problemformulering

Tidningen Skånskan meddelade i maj månad 2010 att nästan var fjärde elev i en av Malmö stadsdelar under föregående år gått ut nian utan fullständiga betyg. Inspektionen ställde ansvariga mot väggen och menade att en otrygg skolmiljö och vanligen förekommande kränkningar utgör de främsta anledningarna till att elever har svårt att prestera inom skolan. Samtidigt uppmanades man att snarast ta itu med dessa problem (Skånskan.se, 2010).

Ovanstående nyhetsrubrik är bara en av många indikationer på att skolor runt om i landet har svårt att hantera problematiska och stökiga beteenden från elever och samtidigt erbjuda en lugn och utvecklande skolmiljö. Tidningsartikeln uttrycker att detta är ett problem som ansvariga snarast måste rätta till. Man kan fråga sig vilka de avser när de säger ”ansvariga”? Tänker man att skolan har det yttersta ansvaret och att problemen framförallt bör ses som ett resultat av att lärare utifrån en föråldrad pedagogik inte förmår att möta de ökade behoven i klassrummet? Eller är det istället så att föräldrar i jakten på att förverkliga sig själva glömt bort barnet och det ansvar som man har för barnets förmåga att hantera det sociala samspelet? Befinner sig socialtjänsten allt för långt borta och är det så att man borde erbjuda sitt stöd tidigare? Ligger problemet på en högre nivå där politiker måste inse behovet av att investera i skolan tidigare för att undvika att mer omfattande problem och ökade kostnader utvecklas på sikt?

Familjeklass som koncept och insats vänder på frågorna genom att inte ställa en ensam part mot väggen utan istället föreslå ett arbete där man utifrån förenade krafter försöker att uppnå en gemensam förståelse och hitta lösningar kring barnets problematik. Modellen kommer ursprungligen från England, men är en insats som på senare år börjat etablera sig, om än småskaligt, på olika håll i Danmark och Sverige. På olika ställen där arbetet börjat komma igång har rapporter kunnat vittna om positiva resultat där involverade ser med tillförsikt på insatsen som en möjlighet att komma till rätta med problematiska beteenden inom skolan (Hedblom, 2009; Olsson 2007). Framgångarna har gjort oss som uppsatsskrivare nyfikna på att närmare undersöka de faktorer som kan tänkas ligga bakom framgångarna. Vi har samtidigt insett faran av att stirra oss blinda på framgångsrika kommentarer och har med anledning av detta haft som ambition att ta oss bakom ytliga beskrivningar för att se om nyhetens behag ger en sannhetsenlig beskrivning eller bör betraktas som ett illusionsnummer.

Familjeklassarbetet såsom det bedrivs i sin ursprungliga form bygger på systemteori och utgår ifrån en förståelse om att barnets problematik kan vara ett resultat av olika problem som finns representerade i systemen som omger barnet, till exempel hemmet och skolan. Genom att arbeta aktivt med samtliga system så strävar man efter att skapa en plattform där bestående förändring kan ta plats (Asen, Dawson & McHugh, 2001). I Sverige har man valt att jobba med familjeklass under annorlunda former (detta beskrivs närmare i uppsatsen). En tanke som väcks i samband med detta är om valet att till viss del frångå ursprungskonceptet samtidigt får till följd att man missar det grundläggande helhetstänkandet.

Vår hypotes är att en insats som strävar efter att ge barnet förutsättningar att lyckas förändra sitt beteende, genom att involvera de olika systemen som omger barnet, borde ge positiva förändringar både för barnet och för de miljöer som barnet vistas i. Detta skulle i sin tur öka chanserna för en bestående förändring. Vår hypotes går att koppla till det som man inom systemteorin kallar för förändring av första och andra cybernetiken. En förenklad beskrivning av dessa begrepp är att första cybernetiken avser små förändringar inom ett system medan andra cybernetiken innebär en genomgående förändring av systemets struktur. Skillnaden mellan dessa förändringar är att en liten förändring kan ske som ett resultat av att man rättar till enskilda problem, medan en förändring av systemets struktur bidrar till att ge bestående effekter av hur systemet hanterar problem generellt. Genom att förändra ett dysfunktionellt system eller miljö så motverkar man att nya problem uppstår. Man går så att säga tillväga med problemets ursprungskälla, vilket ger en varaktig positiv förändring (Schjødt & Egeland, 1994).

1.2 Syfte

Vårt syfte är att utifrån en förförståelse om barnets utveckling och med hjälp av systemteoretiska verktyg undersöka om familjeklass som insats går att förstå som att det ger en förändring av första eller andra cybernetiken. Vi vill med andra ord på ett djupare plan undersöka hur bestående och omfattande familjeklassarbetets påverkningar är och hur de kan ta sig konkreta uttryck.

1.3 Frågeställningar

Har arbetet i familjeklass bidragit till att påverka roller, beteenden och relationer i hemmet och på fritiden?

Har arbetet i familjeklass bidragit till att påverka roller, beteenden och relationer i skolan och i klassrummet?

Har arbetet i familjeklass bidragit till att öka samarbetet mellan skolan, hemmet och socialtjänsten?

Kan familjeklassarbetet göras annorlunda för att ännu bättre tillgodose de behov som finns representerade i skolan, hemmet och på fritiden?

1.4 Uppsatsens disposition

Uppsatsen består av fem huvuddelar; inledning, bakgrund, teori, metod och analys med efterföljande slutdiskussion. Inledningen har läsaren vid det här laget redan stiftat bekantskap med och därför är ytterligare beskrivningar överflödiga. I bakgrunden beskriver vi tidigare forskning, familjeklassarbetets ursprung och tillämpning samt samverkan ur olika perspektiv med syfte att ge läsaren en grundläggande förförståelse. Teorin lägger fokus på två huvudriktningar; systemteori samt barnet i sin kontext med utgångspunkt i utvecklingsekologi. Systemteorin beskriver vad som sker i de olika system som barnet ingår i eller omges av medan utvecklingsekologi ger en övergripande bild om barnet och dess omgivning. Tonvikten ligger på systemteori eftersom vi använder den som ett verktyg i analysarbetet. I metoddelen redogör vi för hur vi gått tillväga samt vilka överväganden vi har fått göra i uppsatsarbetet. Vår analysdel utgår från bestämda teman och bygger på diskussioner som integrerar teori och empiri och avslutningsvis leder fram till våra slutsatser.

2 Bakgrund

2.1 Tidigare forskning

Eftersom vår uppsats kan betraktas som en slags utvärdering av familjeklassarbete i Sverige så har vi ansett det viktigt att ta del av och bygga vidare på de undersökningar som gjorts av familjeklass i Sverige och England. Av samma anledning har det varit viktigt att belysa angränsande forskning i uppsatsen. På grund av detta så kommer tidigare forskning och

undersökningar endast i korthet beröras i detta avsnitt för att sedan utvecklas under de olika rubriker som är markerade i fetstil i redogörelsen nedan.

Forskning som intresserar sig för samarbetet mellan skola och hem och dess betydelse för barnets utveckling är inget nytt fenomen. Redan i början av 1930-talet beskrev Charles E. Germane i *Journal of Educational Sociology* vikten av ett väl fungerande samarbete (Germane, 1930). Dawn Anderson-Butcher och Deb Ashton har i en vetenskaplig artikel från 2004 talat om att barns ökade risk att utveckla emotionella och beteendemässiga störningar måste mötas på bred front genom ett förbättrat och intensifierat samarbete mellan professionella och genom insatser som involverar och tar sin utgångspunkt i familjen (Se vidare avsnittet ***Interprofessionell samverkan***). I antologin *Mellan hem och skola – en fråga om makt och tillit* (1995) har 14 nordiska forskare på varsitt håll bidragit till att problematisera samarbetet mellan hem och skola. En gemensam riktlinje för de olika förhållningssätt som presenteras i boken är att samarbetet mellan föräldrar och skola behöver bli mera jämlikt så att gemensamma resurser kan nå sin fulla potential (Se vidare avsnittet ***Samverkan mellan hem och skola***). Då familjeklass är ett förhållandevis smalt fenomen har vi inte kunnat hitta några artiklar som behandlar denna insats specifikt. Det som finns att tillgå är boken *Multiple Family Therapy: The Marlborough Model and its Wider Applications* (2001) som är skriven av familjeklassarbetets grundare. Bokens innehåll presenteras närmare under rubrikerna ***Familjeklass i England*** och ***Marlboroughmodellen*** i uppsatsen. I Sverige har familjeklass behandlats i en handfull kandidatuppsatser med utgångspunkt i kvalitativa intervjuer samt ett antal utvärderingar som gjorts av Individ- och familjeomsorgen i bland annat Staffanstorp kommun och i Majorna i Göteborgs stad (Olsson, 2007; Eastmond, 2008). Samtliga rapporter har kunnat konstatera att familjeklassarbetet ger positiva effekter (se vidare sista stycket i ***Exempel på hur familjeklassarbetet har utvärderats i Sverige***). Det har emellertid gjorts få försök att på ett mera djupgående plan undersöka betydelsen av dessa effekter. Detta bekräftas av utvärderingen som är gjord i Staffanstorp som på sista sidan i rapporten uppmanar att fortsatta ”studier av familjeklassarbetet bör riktas mot att finna om mer långsiktiga och bestående förändringar kan märkas i elevernas beteende och föräldrarnas upplevelser av deras barns anpassning”(Olsson, 2007, s. 11).

2.2 Familjeklass

2.2.1 Marlboroughmodellen

Familjeklass som arbetsmetod har sitt ursprung i Marlboroughmodellen vilken har utvecklats vid Marlborough Family Education Centre under de senaste 25 åren. Initiativtagarna Eia Asen, Neil Dawson och Brenda McHugh skapade modellen utifrån en vision där man på ett effektivare och mera skonsamt sätt ville nå ut till familjer som hade omfattande problem. Deras tanke grundade sig i att det måste vara bättre för familjer att få alla sina behov tillgodosedda under ett och samma tak än att deras problematik skulle styckas upp och utredas av olika instanser där professionella ofta saknade en helhetsförståelse och problemen riskerade att hamna i ett ingenmansland (Asen, Dawson & McHugh, 2001).

Marlboroughmodellen har sin utgångspunkt i systemteori och har framförallt influerats av lösningsfokuserat förhållningssätt, Salvador Minuchins strukturella terapi och Milanogruppen (Kävlinge kommun, 2010). Modellen bygger på en tanke om att familjeproblematik inte kan få sin lösning genom att man behandlar enskilda problem utan att man endast kan nå framgång genom att skapa förståelse kring och förändra destruktiva familjestrukturer. På samma sätt kan familjeklassarbetet förstås som att det inte först och främst intresserar sig för enskilda problem. Istället försöker man skapa en fungerande familjestruktur utifrån vilken barnet kan arbeta vidare med sig själv och sin omgivning för att på så vis ha framgång i skolan och på andra viktiga områden (Asen, Dawson & McHugh, 2001).

2.2.2 Lösningsfokuserat förhållningssätt

Det lösningsfokuserade förhållningssättet (också omnämnt som lösningsbyggande) initierades av Steve de Shazer och Insoo Kim Berg i USA på 1980-talet och har sedan dess utvecklats och spridits över hela världen bland annat genom den lösningsfokuserade korttidsterapin. Grundidén är att man fokuserar på lösningar och på det som redan fungerar i klientens liv. Dessa lösningar förutsätter inte att det finns en koppling till problemen. Klienten ses som specialist på sitt eget liv (Kim Berg & De Jong, 2006). Trots att synsättet och metoden har sitt ursprung i ett terapeutiskt sammanhang kan det användas inom andra områden till exempel inom skolan. Översatt till familjeklasskontexten innebär detta att mentorerna, familjeklasspedagogerna och föräldrarna fokuserar och uppmuntrar det som eleven gör bra det vill säga det beteende som redan fungerar och som man önskar se mer av. Det går alltid att hitta tillfällena (undantag) när problemen är mindre eller helt borta. I dessa undantag finns oftast ledtrådar till en möjlig lösning. Ett barn som till exempel inte vanligtvis brukar göra sina läxor har kanske åtminstone vid något tillfälle gjort sin läxa. Genom att ta reda på vad som var

annorlunda den gången kan man också närma sig en lösning på vad som skulle kunna motivera barnet att göra läxorna oftare (Ajmal & Rhodes, 2006).

2.2.3 Salvador Minuchin

I fokus för Salvador Minuchins terapi står tanken om ”den sunda familjen”. Minuchins familjeterapeutiska inriktning utgår ifrån den strukturella skolan och har inspirerats av det lösningsfokuserade förhållningssättet. I framkant för den italienska terapeutens intresse ligger familjesystemets uppbyggnad i form av gränser, positioner och maktförhållanden. Minuchins tanke är att familjesystemet består av en rad subsystem (mindre delsystem) som kan beskrivas som relationen mellan två makar eller mellan en förälder och ett barn. Förenklat kan man beskriva Minuchins filosofi som att familjesystemet mår bra av lagom tydliga gränser mellan subsystemen medan alltför rigida eller upplösta gränser skapar problem (Kävlinge kommun, 2010; Minuchin, 1999).

2.2.4 Milanoskolan

Milanoskolans modell kan i korthet beskrivas som att man fokuserar på relations- och kommunikationsmönster. Enligt skolan är det viktigt att man tar sig bortom det förenklade orsak-verkantänkandet och istället intresserar sig för cirkulära resonemang som utgår ifrån att det inte finns några enkla samband utan allting hänger samman i en helhet. En genomgående tanke är att om någon del i ett skeende påverkas så ger det effekt för hela systemet (Kävlinge kommun, 2010; Boscolo & Cecchin, 1990).

Det som nämns om Minuchin, Milanoskolan och lösningsfokuserat förhållningssätt skall inte betraktas som att det redogör för huvuddragen inom respektive arbetssätt utan istället förstås som en kort redogörelse för de inslag inom respektive arbetsmetod som haft betydelse för utvecklingen av familjeklassarbetet.

2.2.5 Familjeklass i England

I England tar familjeklassarbetet plats i en lokal som i mångt och mycket liknar en traditionell skolsal med bänkar och tillhörande skolmaterial. Klassrummet ligger vägg i vägg med ett kontor och är konstruerat så att familjeklassens personal kan studera vad som försiggår i klassrummet genom ett envägsfönster. Som mest kan familjeklassen hantera 9 barn åt gången och ny plats öppnas först när en medverkande nått så långt i sin utveckling att denne kan återgå till den ordinarie skolundervisningen och platsen på så vis blir ledig. Hur länge barnet vistas i familjeklass är därför individuellt. Kravet för att ett barn skall kunna få ta del av

familjeklassens program är att det under hela tiden följs av åtminstone en förälder eller annan vuxen familjemedlem. Programmet sker separerat från den vanliga skolans undervisning 4 förmiddagar i veckan. I arbetet jobbar lärare och familjeterapeuter sida vid sida tillsammans med barnen och föräldrarna. Detta samarbete syftar till att stimulera barnets kunskapsmässiga utveckling och samtidigt skapa förutsättningar för barnet och föräldrarna att tillsammans förändra beteenden och ta itu med konflikter som kan ha sin grund i en mera djupgående familjeproblematik. Inspiratörerna till familjeklass menar att det finns en stor potential i att arbeta med familjer med multiproblematik i gruppterapi eftersom föräldrar som kämpar med likartade problem kan stärkas av att man känner igen sig i en annan förälders situation. Delade erfarenheter skapar en möjlighet att få utgöra ett stöd och samtidigt stöttas av andra. I något som kallas ”cross-family linkage” får föräldrar en chans att arbeta med varandras barn. Genom denna övning kan föräldrar och barn få upp ögonen för alternativa sätt att hantera beteenden och relationer. Detta kan i sin tur leda till att invanda destruktiva barn- och föräldramönster kan brytas och vändas till fungerande relationer och beteenden. En annan positiv effekt som nämns i samband med familjeklassarbetet är att blandningen av mer erfarna och nyligen inkomna familjer kan göra att längre komna familjer kan glädjas över sina framsteg samtidigt som man kan vara ett stöd och en inspirationskälla för familjer som befinner sig i begynnelsefasen (Asen, Dawson & McHugh, 2001).

2.2.6 Familjeklass i Sverige

Helsingörs kommun i Danmark var först i Norden med att börja använda sig av familjeklass. Modellen introducerades 2003 och är idag integrerad i den vanliga verksamheten på 10 av kommunens skolor (Kävlinge kommun, 2010). I Sverige har familjeklass uppstått i ett antal kommuner genom ett nära samarbete till projektet i Helsingör. Staffanstorp och Kävlinge är exempel på kommuner som sedan ett par år tillbaka använt sig av metoden som ett sätt att försöka fånga upp och ge förutsättningar för elever och familjer att fungera inom och i samarbete med skolan (Kävlinge kommun, 2010; Hjärups skola, 2009).

I de skolorna som vi undersökt startade familjeklassarbetet som en satsning under höstterminen 2009. Implementerandet av familjeklass i dessa skolor skiljer sig från den engelska ursprungsmodellen på så sätt att det sker som en integrerad del av skolverksamheten och gäller för en begränsad tidsperiod om 12 veckor. Lokalen där familjeklassarbetet utförs ligger på skolområdet och barnen deltar i den ordinarie undervisningen förutom en förmiddag i veckan (3h) då de närvarar i familjeklass tillsammans med sina föräldrar. Ytterligare en lokal

anpassning är att arbetet sker utifrån en samverkansinsats mellan skola och socialtjänst på initiativ av Individ- och familjeomsorgen. Samarbetet är tänkt att fungera som att pedagogerna har det yttersta ansvaret för undervisningen medan socionomerna framförallt lägger tonvikt vid samspel och föräldrakontakt. Kontakten till föräldrar ses som mycket viktig eftersom föräldrars medverkan anses vara själva grundbulten i familjeklassarbetet. Genom sin medverkan betraktas föräldern som expert på sitt barn och tanken är att denne med stöd av familjeklassens personal skall hjälpa och stötta barnet i dess utveckling (Hedblom, 2009).

Ett barn aktualiseras för familjeklass genom att det antingen uppmärksammas av sin mentor eller av elevvårdspersonal. Detta leder i sin tur till att föräldrarna tillsammans med barnet får möjlighet att diskutera en eventuell medverkan i familjeklass tillsammans med representanter ur personalteamet. Om föräldrarna samtycker till att medverka så följer de med barnet (åtminstone en förälder) för att arbeta i familjeklass under en tremånaders period (12 tillfällen). Där hjälper föräldern sedan barnet med skoluppgifter som skickats med till familjeklass av barnets mentor. Tanken med dessa tillfällen är inte bara att barnet skall kunna utföra skolarbete utan också att det också skall ges möjlighet att öva socialt samspel med föräldern och övriga medverkande i familjeklass (ibid.).

Familjeklass som insats inriktar sig mot barn i skolår 2-7 som av olika anledningar inte förmår att använda sina resurser fullt ut. Det kan till exempel röra sig om barn som har svårt att koncentrera sig eller som har svårt att fungera i sina relationer till vuxna eller jämnåriga. Det kan även handla om barn är nedstämda och oroliga eller som har en hög frånvaro i skolan (ibid.).

Ett centralt innehåll för arbetet som sker under familjeklassperioden (avser både arbete i familjeklass och den ordinarie skolgången) är att eleven jobbar utifrån olika mål som sätts upp i inledningsskedet. Målen är framförallt relaterade till beteendemässig problematik som till exempel att barnet behöver lära sig att sitta stilla på stolen eller lära sig att låta sina klasskamrater arbeta ostört. Varje dag under hela perioden utvärderas målen med hjälp av ett målschema (se bilaga 3) som fylls i av föräldern under familjeklasstimmar och av undervisande lärare i samband med den ordinarie skolundervisningen. Tanken är att målschemat skall följa med barnet efter skoldagens slut så att föräldern kontinuerligt kan följa upp barnets skolgång. De dagliga bedömningarna blir således en naturlig ingångspunkt för föräldern att uppmuntra sitt barn vid framgång och vid behov undersöka anledningarna till

varför det gått mindre bra under vissa dagar eller lektioner. Regelbundna indikationer om barnets skolgång gör det också lättare för föräldern att hantera eventuella motgångar genom att rapporterna från skolan inte bara begränsas till ett tråkigt samtal från rektorn när saker och ting inte fungerar utan också visar när barnet har framgångar. Vid varje tillfälle i familjeklass inleds och avslutas träffarna med att de medverkande tillsammans delger sina bedömningar och samtidigt reflekterar över sådant som varit bra och sådant som kunde ha gjorts annorlunda. Under de gemensamma samlingsstunderna kan de medverkande uppmuntra varandra och bidra med stöd och råd (ibid.). Nedan följer de huvudinriktningar som anses utgöra målramarna för familjeklass

Arbetet i familjeklass syftar till att:

- ”Ge barnen möjligheter att lyckas bättre i skolsammanhang och därmed utveckla såväl kunskapsmässiga som sociala och emotionell förmågor och färdigheter.
- Utmana och minska beteenden som riskerar att exkludera barnet från såväl skola som sociala sammanhang.
- Förbättra barnets trivsel i skolan samt förebygga ohälsa.
- Ge föräldrar möjlighet att förbättra relationen till sitt barn och skolan.
- Utveckla samarbetet mellan berörda samhällsinstanser” (ibid. s. 3).

2.2.7 Exempel på hur familjeklassarbetet har utvärderats i Sverige

En utvärdering av Familjeklassarbetet i Staffanstorps kommun under läsåret 2006-2007 har undersökt hur berörda elever (22st), föräldrar och lärare upplevt insatsen. Av undersökningen framgår att eleverna överlag upplevde att deras skolprestation hade förändrats i samband med familjeklassarbetet från dåligt eller medelmåttigt till bra eller mycket bra. Eleverna uppskattade överlag arbetet med målschema och betygsättning och menade att det hade varit mycket positivt att föräldrarna varit delaktiga i deras skolarbete. Föräldrarna tyckte i sin tur att de redan innan familjeklassarbetet hade haft ett fungerande samarbete med lärarna och upplevde att de hade relativt god insyn i barnets skolsituation. Det som framförallt hade förändrats till det positiva var barnets beteende i hemmet. Föräldrarna uppskattade även stödet och utbytet som man fått genom andra föräldrar och samtliga rekommenderade insatsen till andra familjer. Samtliga tillfrågade lärare ställde sig också positiva till familjeklassarbetet. Trots att det för en tredjedel av lärarna inneburit ett visst merjobb så tyckte man att det var

värt det eftersom man kunnat se positiva förändringar i klassrummet (Olsson, 2007). En enkätundersökning som gjordes i samband med terminsavslutningen av familjeklass i Husie under föregående år stödjer ovanstående kommentarer genom att tillfrågade föräldrar och elever (14st) överlag tyckte att familjeklassarbetet varit bra och inneburit positiva förändringar i skolan och hemmet (Enkätmaterial – Husie stadsdel).

2.3 Samverkan

2.3.1 Interprofessionell samverkan

Axelsson och Axelsson skriver i artikeln ”Integration and collaboration in public health – a conceptual framework” att den ökade professionaliseringen och specialiseringen inom människorelaterade yrkesområden har skett som ett svar på de ökade krav som ställs av medborgare i takt med att vår omvärld blir alltmer komplex. Detta har fått till följd att många olika organisationer är involverade för att hjälpa och ge service åt medborgarna. Till exempel så kan ett barn med en viss problematik få hjälp utav skolan, socialtjänsten och BUP (Barn- och ungdomspsykiatri) under samma tidsperiod trots att dessa organisationer jobbar inom olika områden med var och för sig olika mål. En risk med den ökade differentieringen är att en klient riskerar att falla mellan olika professionella stolar om inte dessa har förmågan att integrera sina verksamheter. Att integrera aktiviteter mellan olika verksamheter är inte sällan problematiskt eftersom det kan finnas såväl strukturella barriärer som skillnader i synsätt och värderingar. Samtidig kan en fungerande samverkan mellan olika organisationer leda till att man hittar konstruktiva lösningar på problem som aldrig hade kunnat nås inom ramen för den enskilda organisationen (Axelsson & Axelsson, 2006).

Dawn Anderson-Butcher och Deb Ashton (2004) använder sig av en liknande argumentation och menar att förändringar och ökade krav inom samhället har lett till att elever inom skolan under senare år fått ett ökat behov av insatser som sätter deras sociala, emotionella och fysiska välmående i fokus. Elevers ökade behov ses som stressorer som står i vägen för ett framgångsrikt lärande och författarna menar att skolan tillsammans med andra organisationer som berörs av barnets problematik behöver utforma ett samarbete som gör det möjligt att på ett lämpligt sätt lösa och tillgodose dessa behov. Detta samarbete måste ta sin utgångspunkt i att olika professioner tillsammans tar ansvar för de problem och möjliga lösningar som finns representerade i och utanför skolan. Skolan klarar sällan ensam av att hantera de många behov som elever kan ha. Ofta utmanas de i sitt arbete av en problematik som andra yrkesgrupper är

utbildade och tränade att hantera. En väl fungerande interprofessionell samverkan leder till att andra yrkeskategorier går in och avlastar skolan med lämpliga insatser så att lärare kan utföra det arbete som de egentligen är utbildade till att göra. Målsättningen för interprofessionell samverkan är att utveckla och leverera en familjecentrerad, samhällsbaserad, och kulturellt kompetent service för att förbättra hälsan, säkerheten, utbildningen och den ekonomiska välfärden för barn och familjer. När detta lyckas kan skolan fungera som en plattform för stöd och hjälp (utgångspunkten för ett stödjande nätverk) istället för att vara en grogrund för problem (Anderson-Butcher & Ashton, 2004).

Enligt Anderson-Butcher och Ashton är det viktigt att insatser som involverar elever inte bara *berör* utan också skapar förutsättningar för föräldrar att aktivt delta och bidra med den expertkunskap som de har om sitt barn. Idén bakom denna tanke är att delade kunskapsresurser, mellan professionella och föräldrar, överträffar samtligas personliga repertoar av kunskaper och färdigheter (ibid.). Denna tanke går att känna igen när socialstyrelsen menar att den evidensbaserade praktiken skall bygga på interaktionen mellan 4 ben: ”1) den för tillfället bästa vetenskapliga kunskapen om insatsers effekter 2) brukarens erfarenheter och förväntningar 3) den lokala situationen och omständigheter 4) den professionelles expertis” (Socialstyrelsens hemsida – Evidensbaserad praktik, 2010). Vidare anser socialstyrelsen att det är viktigt att brukaren görs delaktig i hela arbetsprocessen eftersom denne är expert på sina problem och sin situation (ibid.). Gunilla Fredriksson menar att det inom välfärdstjänster som förskola och skola är naturligt att betrakta föräldrar som brukare. I likhet med socialstyrelsens tankar om aktivt brukarinflytande så menar hon att utvecklingsarbetet inom skolan måste ske i ett nära samarbete med föräldrarna (Fredriksson, 1995).

2.3.2 Samverkan mellan hem och skola

Skolan har tillsammans med föräldrar ett gemensamt ansvar att införliva barnet i samhället. När ett barn av olika anledningar har svårt att fungera inom skolan så är det således en angelägenhet som involverar både skolpersonal och föräldrar. För att barnet skall kunna få den hjälp som det behöver så krävs ett fungerande samarbete mellan hem och skola (Fredriksson, 1995). Detta samarbete kommer emellertid inte av sig självt utan är något som uppstår ur en gemensam intressepunkt där båda parter får möjlighet att uttrycka sina kunskaper, hållningar och värderingar (Ravn, 1995). Det är viktigt att inte den ena samarbetspartnern har monopol på sanningen utan att båda parter får möjlighet att aktivt delta

i arbetet kring barnets utveckling (Arneberg, 1995). Möjligheten till ett reellt medinflytande skapas genom en ömsesidig och meningsfull dialog. Det är viktigt att denna dialog förs på ett språk som båda parter förstår och behärskar och att resultatet av det som sägs blir något mer än bara tomt ”snack”. Dialog i verkligheten handlar om att ta sig innanför varandras domäner för att på nytt definiera hållningar och skapa förståelse. Dialogen förutsätter en jämlik maktfördelning och kan lätt utvecklas till monolog om maktförhållandet blir obalanserat (Limstrand, 1995). Tillit är en förutsättning för att samarbetet mellan skola och hem skall kunna fungera. Tilliten är en ömtålig växt på så vis att den aldrig kan ställas upp som mål, utan är något som utvecklas över tid genom att en människa konsekvent förhåller sig och handlar tillförlitligt gentemot en annan människa. Genom tilliten gör en människa sig sårbar inför en annan människas makt genom att hon släpper på den egna kontrollen. Samarbetet kan därför lätt ta skada om tilliten och makten missbrukas (Arneberg, 1995; Kristiansen, 1995).

Tidigare utgjorde skolan en auktoritet i samhället och var något som man böjde sig för. Samhällsutvecklingen har bidragit till att den klassiska lärarrollen har omprövats och lett till behovet av nya roller, som måste fyllas av både föräldrar och lärare. Båda parter kan uppleva en osäkerhet inför de förväntningar som ställs på dem. Det finns en risk att elevers och föräldrars frågor kan missförstås av läraren som kritik vilket i sin tur kan leda till att denne sätter sig i försvarsställning. På samma sätt kan en förälder känna sig kritiserad om en lärare antyder att föräldern borde vara ett bättre stöd för sitt barn men inte bidrar med en förståelse för hur föräldern kan vara detta stöd. Problem av denna karaktär kan underlättas och lösas genom en öppen och konstruktiv kommunikation (Cederström, 1995; Raaen, 1995; Ravn, 1995). Många kulturella minoriteter saknar en tradition av att samarbeta med skolan, vilket skapar ett ökat behov av att skolan är tydlig i sin kommunikation och uppvisar ett bemötande som inbjuder till samarbete och föräldrars aktiva medverkan i skolarbetet (Kristjánsdóttir, 1995). I fall där det kan råda skillnader om vedertagna värderingar mellan hemmet och skolans miljö är det viktigt att båda parter utvecklar en förståelse för dessa olikheter så att inte elevens skolanpassning påverkas negativt (Kristjánsdóttir, 1995; Raaen, 1995).

2.3.3 Samarbetets svårigheter

Ovanstående beskrivningar av samarbete mellan hem, skola och socialtjänst kan med fördel länkas till Michel Foucault och dennes tankar om makt, kontroll och disciplinering. Foucault menar att den moderna makten tar sig nya uttryck. Det är inte längre frågan om kungar som styr eller lagar som påbjuder strängare straff för dem som inte lyder. Den nya makten

existerar i relationen mellan människor och är ofta maskerad i form av kontroll genom normer. Normer som talar om vad som anses som normalt och önskvärt i ett modernt samhälle. Vi använder oss av disciplinering av oss själva och andra för att uppnå normalisering (Foucault, 2002). Det relationella maktspelet uttrycks genom att individer, grupper eller hela institutioner i relationen till sin omgivning strävar efter att definiera sanningen (kan också uttryckas som kunskapsproduktion). Definitionsmakten, eller diskursiv makt som Foucault benämner den, återfinns i alla de situationer då en individ försöker att hävda sin rätt att formulera sanningen gentemot en annan individ. På samma sätt är det fråga om definitionsmakt när två professioner, som till exempel skola och socialtjänst, föreslår olika lösningar på ett givet problem eller när det uppstår konflikter mellan hem och skola som ett resultat av att det finns skillnader i synsätt och värderingar (Foucault, 2002; Ravn, 1995; Winther Jørgensen & Phillips, 2000). Foucaults maktbeskrivning gör oss uppmärksamma på att det eftersträvansvärda samarbetet, såsom det beskrivits i ovanstående stycken, kan omfattas av problematiska aspekter. Dessa aspekter kan i sin tur, om de inte synliggörs och övervinns, stå i vägen för de positiva effekter som kan komma av ett väl fungerande samarbete.

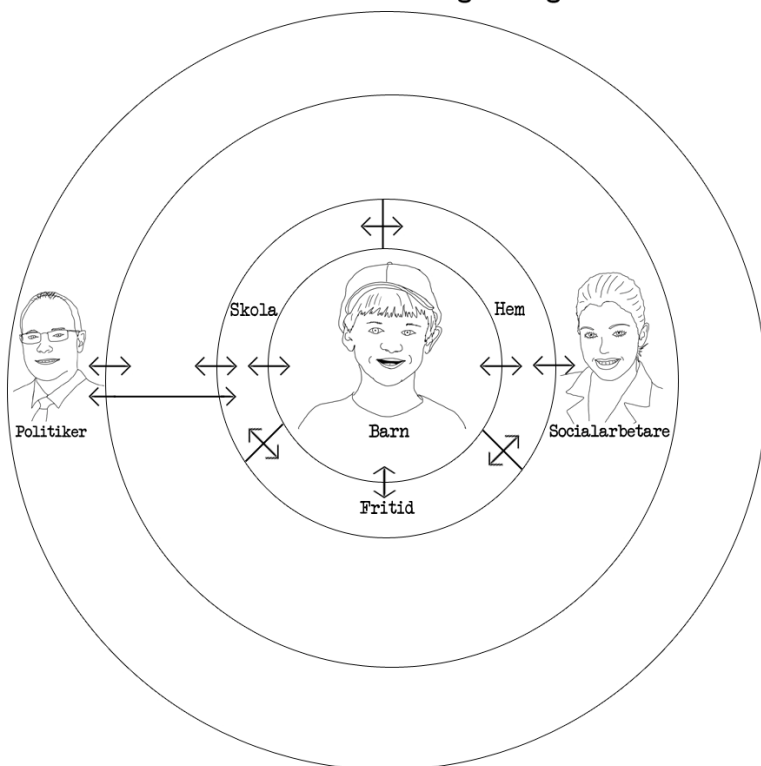
3 Teori

3.1 Barnet i sin kontext

3.1.1 Utvecklingsekologisk förklaringsmodell

Inom psykologin har det under lång tid varit vanligt att man fokuserat på föräldrarnas och framförallt mammans betydelse för barnets tidiga utveckling. Utifrån detta har många föräldrar ifrågasatts och skärskådats i den psykodynamiska jakten på förklaringar till barnets beteende. Med tiden har detta ensidiga fokus kommit att byggas ut allt mer och kompletteras med alternativa förklaringsmodeller vilka visat att generna, slumpen och kamratrelationer kan ha minst lika stor betydelse för barnets utveckling (Broberg, Almqvist & Tjus, 2007). Den rysk-amerikanske psykologen Urie Bronfenbrenner förstod tidigt vikten av att utveckla en modell som gjorde det möjligt att bättre förstå komplexiteten i barnets utveckling. Framgången i Bronfenbrenners utvecklingsekologiska modell ligger i att den lyckas integrera samtliga huvudinriktningar av förklaringsmodeller (s.k. metateorier) om barns utveckling:

Bronfenbrenners utvecklingsekologiska modell



Illustrator: Jonathan Franzén

mentala (personlighet), biologiska (genetiska och neuropsykologiska förklaringar) eller omgivningsförankrade (allt från marxism till behaviorism) (Andersson, 2006). Poängen med att skapa en modell som åskådliggör en rad påverkanskrafter är framförallt att visa på den betydelse som de olika systemen får för varandra i växelspelet sinsemellan och tillsammans med barnet (Broberg et al., 2007).

I centrum för den utvecklingsekologiska modellen finns barnet som utifrån sina medfödda egenskaper interagerar och utvecklas i samspelet med sin närmiljö i form av familj, förskola och kamrater. De olika faktorer som existerar i barnets närmiljö omnämns mikrosystem. Dessa interagerar inte bara med barnet utan också med varandra. Detta sker till exempel när föräldrarna lämnar sitt barn på skolan. Hur mesosystemet, det vill säga interaktionen mellan de olika mikrosystemen, fungerar får betydelse för de involverade systemen. Till exempel så kan en dåligt fungerande kontakt mellan föräldrar och skola ge negativa konsekvenser både för inblandade parter och för barnet. Det område som ligger utanför barnets närmiljö i form av lokalsamhälle kallas för exosystemet. Detta system kan på olika sätt påverka barnet utifrån dess storlek (by eller stad), miljö (sammansättning i glesbygd eller stadsplanering) och tillgång till resurser (socioekonomisk status). Ytterst i modellen återfinns makrosystemet där lagstiftning samt rådande normer och värderingar påverkar möjligheterna och får betydelse för de underliggande systemen. Det är viktigt att förstå att den påverkan som sker mellan de olika systemen inte är hierarkisk utan utgår ifrån ett växelspel där parter mellan de olika nivåerna både påverkar och påverkas av varandra. Att individer inte bara formas av samhällets ideal utan också med tiden bidrar till att skapa nya normer och värderingar utgör

ett exempel på detta. På samma sätt bidrar inte bara politikerns beslut till att rita upp villkoren för de underliggande systemen utan den politiska apparaten påverkas samtidigt av allmänhetens synpunkter vilka tar sig yttersta uttryck på valdagen vart fjärde år (Andersson, 2006).

Genom att hänvisa till den amerikanska psykologen James Garbarino, vars arbete byggt vidare på Bronfenbrenners utvecklingsekologiska teori, menar Gunvor Andersson (2006) att det stöd som föräldrar får av samhället för att bättre klara av sin föräldrauppgift är av stor betydelse. Till exempel så kan personal från förskola och skola på olika sätt bidra till att ”hålla” (jämför begreppet ”holding” av Winnicott) och understödja barn som kommer från utsatta bostadsområden eller svåra hemförhållanden genom att man ser barnet i sitt sammanhang och erbjuder det omsorg och lärande i en trygg miljö. Garbarino har även visat på att den utvecklingspatologiska teorins kunskaper om ”resiliens”, vilket avser barnets förmåga till motståndskraft och återhämtning i kombination med omgivande skyddsfaktorer, är viktiga för förståelsen av barns olika möjligheter till utveckling. Ett barn med god social kompetens eller ett stabilt temperament i kombination med skyddande faktorer i omgivningen (till exempel god relation till åtminstone en förälder eller till personal i skolan eller i en annan närmiljö) kan stärka barnets förmåga och möjligheter att klara av motgångar och svårigheter. På motsvarande sätt kan riskfaktorer i form av att barnet till exempel har en neurologisk störning eller utsätts för våld eller missbruk i hemmet ha direkt motsatt effekt. Gunvor Andersson håller med Garbarino när denne för fram vikten av att forskning och praktik får genomslagskraft av utvecklingsekologiskt perspektiv där ”skolbaserade interventioner” och ”mobilisering inom samhället” kan bidra till att lindra de sociala problemen konsekvenser för barn och familjer (ibid. s. 193).

3.1.2 Livsträd och utvecklingslinje

Barnets utveckling kan beskrivas på fler sätt än det utvecklingsekologiska. Inom utvecklingspsykopatologin används ibland trädets liknelse. Trädets stam står för den normala utvecklingen och grenarna växer och tar sig olika riktningar beroende på vad som händer i barnets liv. Utifrån samma tanke började Bowlby i slutet av 1980-talet att använda sig av begreppet utvecklingslinje för att visa hur olika händelser i ett barns liv påverkar vilken riktning barnets utveckling tar. Gemensamt för dessa modeller och det som är den viktiga slutsatsen är att ”grenar” och ”utvecklingslinjer” som tar negativa riktningar är lättare att påverka ju tidigare åtgärderna sätts in. Ju längre tiden går desto större är risken att grenarna

växer sig allt längre bort från stammen eller att barnets utvecklingslinje tar en alltmer negativ riktning. Om barnet istället får hjälp att i ett tidigt skede göra positiva erfarenheter så kan det lättare hitta tillbaka till stammen eller vända linjen till det som kallas normalutveckling. De positiva erfarenheterna kan också hjälpa barnet att lösa de utvecklingsuppgifter som uppstår i varje ålder som barnet befinner sig i. Som spädbarn kan utvecklingsuppgifterna bestå i att utforska världen eller lära sig språket, i skolåren kan det handla om att komma överens med kamrater och lära sig att läsa. Hur barnet löser en utvecklingsuppgift får konsekvenser för hur de lyckas lösa kommande utvecklingsuppgifter. I enlighet med vad som tidigare sagts om den utvecklingsekologiska modellen så visar även teorierna om livsträd och utvecklingslinje på betydelsen av att föräldrar och barnets omgivning i övrigt bistår med stöttning så att barnet kan klara av att lösa sina utvecklingsuppgifter (Broberg et al., 2007).

3.1.3 Barnet som aktör

Av tidigare presenterade teorier har framgått att barnets utveckling sker i samspelet med dess omgivning där föräldrar (eller andra nära vuxna) spelar en viktig roll under barnets första år vilken successivt övertas av skola, kamratrelationer och samhället i stort. Det är emellertid viktigt att komma ihåg att barnet själv är en aktör som påverkar sin omgivning. Bodil Rasmusson (2001) har i sina studier om barn som aktörer kunnat visa på flera exempel där barn bidrar till sin socialisation genom sitt eget agerande. Barnets aktörskap blir synligt i det att barnet omskapar och omformar de ramar och den kunskap som det tilldelas för att på så vis göra sin omgivning mer lätthanterlig. På ett liknande sätt fungerar kamratrelationer som ett viktigt hjälpmedel för barnet att kunna hantera och bearbeta erfarenheter och iakttagelser och samtidigt få insyn och förståelse för andras livsvärldar. Det är i kontakt och i relation med sin omgivning som barnet utvidgar sitt sociala livsrum. Det är viktigt att understryka att det kan finnas stora skillnader i hur barn hanterar sin omvärld och tar sig an sin utvecklingsuppgift (Rasmusson, 2001). På samma sätt kan olika barn påverka sin omgivning på olika sätt. Om detta skriver Rasmusson att: ”Samtidigt har jag funnit stora individuella skillnader i barnens sätt att se och anta olika miljöerbjudanden” (ibid. s. 78).

3.2 Systemteori

Den allmänna systemteorin, som används företrädesvis inom familjeterapi, har sitt ursprung inom biologin och läran om hur cellerna fungerar och påverkar varandra i ett aktivt utbyte med sin omvärld. Det som intresserat forskarna är hur cellerna samarbetar och organiserar sig och ändå kan bibehålla en viss balans (homeostas) i systemet (Broberg et al, 2007). Det finns

en rad olika systemteorier och ofta används de överlappande inom familjeterapin för att förklara fenomen som existerar i familjen och dess kontakt med omgivningen (Schjødt & Egeland, 1994). Av utrymmesskäl har det inte funnits möjlighet att redogöra för alla de nyckelbegrepp som finns representerade i uppsjön av systemteorier och systemteoretiska förgreningar. Vi har istället valt att utveckla de begrepp som vi anser ha relevans för vår analys.

3.2.1 Systemen

Den gemensamma grundenheten i de olika systemteorierna är ett system vilket definieras som en uppsättning komponenter med relationer sinsemellan. Vad vi definierar som system, det vill säga var vi drar gränsen för ett system, beror på vad vi vill fokusera på. Ett system kan utgöras av ett par, en familj, en organisation, en personalgrupp eller en skolklass beroende på vad vi ska arbeta med. Att definiera ett system är med andra ord att göra ett val. Det finns dock två huvudkriterier för att kunna definiera ett system: ”Systemets komponenter interagerar på ett sätt som skiljer sig från deras interaktion med komponenter utanför systemet” samt ”interaktionen varar under en viss tid” (Schjødt & Egeland, 1994, s. 48).

Sociala system är svårare att avgränsa än biologiska eller mekaniska. Var drar vi gränserna för vem som är medlemmar i ett visst system? Vem ingår till exempel i familjesystemet? Ska den fränskilda pappan och farmodern som bor i ett annat land inkluderas? Gränserna för de sociala systemen är egentligen abstrakta och bygger på hur växelspelet mellan systemen tar sig uttryck. Här blir faktorer som närhet, frekvens och kvalitet på de personliga kontakterna avgörande. Det innebär att en farmor som bor långt ifrån familjen mycket väl kan ingå i systemet. Systemen vi skapar är dock inte isolerade företeelser utan ingår i en större helhet, s.k. suprasystem. Familjesystemet kan ingå i flera suprasystem samtidigt eftersom familjemedlemmarna också är aktiva i andra system som till exempel skola och på arbetsplatsen. I arbete med familjer är det viktigt att titta närmare på och ta hänsyn till alla de system som familjemedlemmarna ingår i för att på så sätt ta reda på var åtgärderna bäst bör sättas in. Ibland kan det vara lika effektivt att koncentrera åtgärderna på system utanför familjen som på familjen i sig (ibid.).

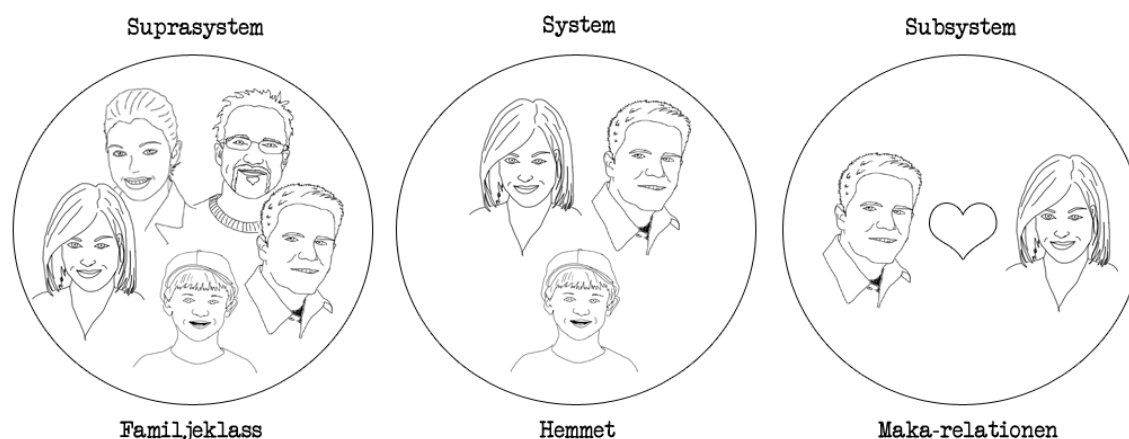


Illustration: Jonathan Franzén

Varje system består även av mindre delsystem, s.k. subsystem. I familjesystemet finns till exempel subsystemen makarna, föräldrarna och barnen. Samma personer kan ingå i olika subsystem eftersom de har olika uppgifter. Föräldrasubsystemet står i relation till barnen och där ingår det att uppfostra och socialisera medan man som partner i parsystemet förväntas ha andra uppgifter. Medlemmarna skapar systemen och systemet formar medlemmarnas beteende i en växelverkan. Det går inte att säga att det ena är viktigare än det andra. Systemets delar och systemet som helhet är lika viktiga (ibid.).

3.2.2 Dyader och triader

Ibland pratar man om *dyader* och *triader* inom systemen. En dyad är ett system eller ett förhållande mellan två personer medan triad är ett förhållande mellan tre personer och då oftast mellan mamma, pappa och barn (även om andra triader är fullt möjliga) (Schjødt & Egeland, 1994). Det finns olika former av triader som kan skapa problem inom en familj. Dessa kännetecknas av att föräldrarna, mer eller mindre omedvetet, drar in barnet i sina parkonflikter. En form av triad är *triangulering* som innebär att var och en av föräldrarna vill att barnet ska ta parti för den ene mot den andre. Barnet hamnar på så sätt i en lojalitetskonflikt i föräldrarnas äktenskapsstrid. En annan form av triad är *detouring* (omvägar) där föräldrarna, för att ge sken av ett harmoniskt parsystem, uppmärksammar allt

avvikande som barnet gör. Som en effekt av detta är föräldrarna samtidigt ofta ense om att barnet är dåligt, elakt eller otacksamt. En tredje form av triad kallas för *stabil koalition* och innebär att den ene föräldern går ihop med barnet i dess konflikt mot den andre föräldern. Tillsammans skapar de en stark koalition. Man bör komma ihåg att tillfälliga triader sällan är ett problem men om de stabiliseras och kvarstår under en längre tid kan de resultera i att familjens struktur låses fast och att det därmed blir svårare för familjen att anpassa sig till både inre och yttre förändringar. Barnets personliga utveckling kan också ta skada genom detta (ibid.).

3.2.3 Öppna och slutna system

En familj utvecklas i kontakt med sin omgivning, i förhållande till exempelvis rådande normer, grannar föreningsliv och arbetsplats. När det sägs att ett system är öppet eller slutet menas hur mycket energi och information det utväxlar med sin omgivning. Ett system kan inte vara helt slutet och inte heller helt öppet eftersom detta skulle innebära att det inte har några gränser mot sin omgivning. Och har det inga gränser så är det inte heller ett system. När det i familjeterapi talas om öppna eller slutna system menas därför snarare graden av öppenhet, det vill säga hur mycket utbyte och kontakt familjen har med sin omgivning (Schjødt & Egeland, 1994).

3.2.4 Gränser

Alla de system vi tidigare nämnt (suprasystem, subsystem, system, medlemmar) definieras genom gränser. Gränser är, i det här sammanhanget, abstrakta företeelser som vi tillskriver systemen. Salvador Minuchin som inom familjeterapin arbetade mycket med gränsernas betydelse, skiljde mellan tre olika gränser; diffusa, klara och rigida gränser. Ett system med diffusa gränser kan ha svårt att veta vad gränsen går till andra system, exempelvis subsystem eller suprasystem. Är gränserna rigida sker det istället ytterst liten utväxling av information eller interaktion med omgivningen. En familj kan till exempel ha diffusa gränser inom familjesystemet (oklarheter gällande roller, vem som bestämmer, vem som ska göra vad), men en rigid gräns utåt mot andra system (Schjødt & Egeland, 1994).

3.2.5 Positiv och negativ feedback

”Feedback innebär en återrapportering om vilken påverkan som man har på omgivningen på ett sådant sätt att återrapporteringen påverkar ens handlingar” (Schjødt & Egeland, 1994, s. 53). Feedback kan bestå i ord, handlingar eller gester och bidrar till att forma systemets fortsatta handlingar. Det som systemet gör och som påverkar omgivningen eller systemet i sig kallas för output. Feedbacken, reaktionen på output, går tillbaka till systemet och blir input. I detta sammanhang talas också om set-värde vilket innebär det värde som ett system strävar efter att upprätthålla. Den feedback som leder till att avvikelse från set-värdet minimeras kallas för negativ feedback medan den process som förstärker avvikelser kallas för positiv feedback. Eftersom positiv feedback gör att avståndet från set-värdet ökar finns det en stor risk för att en upptrappning av positiv feedback leder till att systemet får sin upplösning. Systemet kan inte leva med en för stor avvikelse från set-värdet (ibid.).

Låt oss exemplifiera utifrån ett egenkonstruerat exempel som har relevans för vår uppsats:

Ett barn har svårt att sitta stilla och koncentrera sig i klassrummet. Barnet fördriver tiden med att göra roliga grimaser och ”dra skämt” för sina kamrater, som i sin tur skrattar och uppmuntrar sin kamrat till fler skämt. Kamraternas reaktioner fungerar då som positiv feedback och barnets beteende tenderar att eskalera vilket kan gå ut över hela klassen som system. Om kamraterna istället nonchalerar skämten kan det fungera som negativ feedback och göra att barnet, i brist på uppmärksamhet, efter en stund återgår till att försöka ta i tu med skolarbetet. Barnet återgår till set-värdet.

Ordet positiv kan vara lite förvillande. Det är viktigt att tänka på att positiv feedback inte nödvändigtvis är något roligt eller bra. En lärares ständiga tillrättavisningar eller tjtande på ett barn kan mycket väl utgöra positiv feedback på så sätt att barnets störande beteende ökar istället för att minska. Avståndet till (det önskade) set-värdet kommer då att öka för varje dag om feedbackmönstret inte bryts.

3.2.6 Cybernetik och homeostas

Ett sätt att beskriva hur ett system upprätthåller sin organisering är att använda sig av resonemang inom cybernetiken. Teorin om cybernetik, som utvecklades på 1950-talet, har hämtats från vetenskapen om reglering och kontroll och baseras ursprungligen på egenskaper om hur avancerade maskiner fungerar. Nyckelbegrepp inom cybernetiken är bland annat

homeostas och feedback (Schjødt & Egeland, 1994). Vi kommer här att beskriva första och andra cybernetiken eftersom det är på dessa begrepp och dess skillnader avseende systemens förändring som uppsatsens syfte vilar.

System enligt *första cybernetiken* är öppna och har viss kontakt med omgivningen. Denna kontakt är tänkt att användas till självreglering inom systemet snarare än att förändra själva systemet. Självregleringen, den s.k. homeostasprincipen, syftar till att bevara systemets struktur inom bestämda gränser. När man talar om att en familj fungerar homeostatiskt så innebär det att den vill att systemet ska förbli som det är, att strukturen ska bibehållas. För att behålla systemet i oförändrat skick och upprätthålla homeostasen, korrigerar medlemmarna avvikelser genom negativ feedback. Detta ska dock inte förstås som att homeostas och negativ feedback alltid gör att systemet står stilla. Den negativa feedbacken kan också användas för att visa i vilken riktning ett beteende bör förändras för att uppnå ett visst mål (exempel ges ovan under ***Positiv och negativ feedback***). Förutom önskan om stillestånd så kännetecknas första cybernetiken även av att systemet tillförs energi och reagerar på impulser från källor utanför systemet (ibid.).

Observeras bör att en familj inte ska ses som homeostatisk eller icke-homeostatisk utan att en familj i vissa perioder kan fungera homeostatiskt för att bibehålla något grundläggande, och under andra perioder befinner sig i en förändrings- och utvecklingsprocess.

Om systemen hela tiden, med hjälp av negativ feedback, upprätthåller sin jämvikt (homeostas), hur kommer det då sig att systemen faktiskt förändras ibland? Efter några år upptäcktes att den första cybernetiken inte räckte till som förklaringsmodell för hur familjesystem fungerar (Petitt & Olson, 1999). Det nya med den *andra cybernetiken* var att den bättre beskrev hur systemen anpassar sig, förändras och utvecklas. Enligt andra cybernetiken är systemen adaptiva (anpassningsbenägna) och källan till förändringen kan komma såväl inifrån systemet som utifrån. Ett exempel på en inre förändring kan vara att familjen får ett barn medan ett exempel på yttre förändring kan vara att familjen flyttar till en ny stad. Förutsättningar för att systemet ska kunna anpassa sig till de nya förhållandena är att det besitter en förändringspotential och att det klarar av att upprätthålla stabilitet. Systemet kan utvecklas eller förändras som ett resultat av starka negativa eller positiva feedbackspiralerna. Den tydligaste formen av förändring sker om systemet övergår till en ny organisering och där förändringen inte kan återkallas (Schjødt & Egeland, 1994).

Längre fram i uppsatsen beskrivs i analysdelen under rubriken *Familj fritid* ett exempel där en familj på grund av barnets utåtagerande beteende undvikit att göra utflykter och äta på lite ”finare” restauranger. Föräldrarna har upplevt att omgivningen störts av barnets beteende. Omgivningen har med systemteoretiska ord givit negativ feedback till familjesystemet vilket gjort att föräldrarna valt att behålla problemet inom familjens gränser. Istället för att rätta till barnets beteende som är ursprungskällan till problemet så har de gjort uppoffringar (små förändringar inom systemet) för att upprätthålla balansen, systemets homeostas. Detta är en förändring som kan förklaras av första cybernetiken.

Som ett resultat av familjeklass har barnets beteende förändrats vilket medfört att familjen nu kan ta sig för fritidsaktiviteter som man förr upplevde som omöjliga. Detta har lett till att familjesystemets interaktion förändrats både mellan dess medlemmar och i dess kontakt med omgivningen (omgivande system). Dess struktur har förändrats genom att förändringen inte bara berört barnets beteende utan hela familjens sätt att vara. Detta är en situation som kan förklaras av andra cybernetiken.

Sammanfattningsvis är förändring enligt första cybernetiken en liten förändring inom systemet som ett svar på negativ feedback, medan förändring av andra cybernetiken är en förändring av själva systemets struktur och organisering.

4 Metod

4.1 Val av metod

Vi insåg på ett tidigt stadium att om vi på allvar ville undersöka om familjeklass har gett förändringar, inte bara för barnet utan också för de system som omger barnet, så var det av yttersta vikt att vi valde en metod som inte bara undersökte hemmets och skolans åsikter om insatsens betydelse utan också intresserade sig för hur de olika systemen har påverkat varandra. Vår ansats ställde med andra ord krav på en djuplodad empiri som kunde ta sig bortom direkta svar och uppenbara tolkningar. För att kunna få svar som går mer på djupet har vi valt att använda oss av en kvalitativ intervju metod med tematiskt öppna intervjufrågor (se bilaga 1).

4.2 Urval

I vår undersökning har vi vänt oss till sex föräldrar som deltog i familjeklass tillsammans med sina barn under höstterminen 2009. Utöver detta har vi vänt oss till fyra lärare (en intervju hölls med två lärarkollegor samtidigt) som haft direkt koppling till familjeklass och tre biträdande rektorer vars skolor fungerat som upptagningsområde för projektet. Utifrån uppsatsens utgångspunkt har det känts naturligt att ha direkt kontakt med både hemmets och skolans sfär. Det har också känts viktigt att vi involverat både lärare och rektorer eftersom dessa lyckats belysa olika delar och nivåer av skolverksamheten. När familjeklassens personal på vår förfrågan initialt tog kontakt med de föräldrar som medverkat i familjeklass så visade det sig att 13 av 14 ställde sig positiva till att medverka i en intervju. Det var inte bara av tidsmässiga skäl som vi valde att intervjua just sex föräldrar utan också för att vi ville att hemmet och skolan skulle vara representerade i lika stor utsträckning (6 intervjuer med föräldrar och 6 intervjuer med skolpersonal). Föräldrarna valdes genom lottning (två från varje rektorsområde) och kontaktades tre gånger innan intervjutillfället. Första gången kontaktades de av familjeklasspersonal som frågade dem om de kunde tänka sig att ställa upp för intervju och om det var i sin ordning att vi fick deras adress och telefonnummer. Därefter skickade vi ut ett informationsbrev till dem (se bilaga 2) och följde upp brevet med ett telefonsamtal ett par dagar senare. Mentorerna och biträdande rektorer kontaktades en gång av familjeklasspersonal och därefter av oss antingen per telefon eller via e-post. Intervjuerna hölls på respektive skola och bandades.

4.3 Genomförandet av intervjuerna

Intervjuerna genomfördes utan större problem och vi upplevde att vi fick bra kontakt med våra respondenter. I många fall visade det sig att vi fick långa svar på våra frågor. Anledningarna till detta kan vara många, men bidragande orsaker tror vi är att vi gjorde en provintervju med varandra innan vi intervjuade på riktigt, att vi var noga med att berätta för respondenterna om att materialet skulle behandlas konfidentiellt samt det faktum att vi under ett par minuter berättade lite om oss själva innan vi startade intervjun. Vi tyckte oss märka att det sistnämnda fick respondenterna att slappna av och, roligt nog, att rollerna blev ombytta. Respondenterna ställde frågor till oss och fick ta del av våra livsvärldar. En annan orsak till att respondenterna vågade öppna upp och tala så fritt tror vi kan ha berott på att vi inte har någon tidigare koppling till berörda skolor eller till familjeklass.

4.4 Intervjumetodens förtjänster och begränsningar

Håkan Jönson påpekade under en av sina föreläsningar att kvalitativa forskare ofta är mer benägna att tala om trovärdighet och medvetande än validitet och reliabilitet som ett mått på en god forskningsmetodik. Även om det är så att vi på ett djupare plan har velat undersöka familjklassarbetets effekter så har vi inte velat styra denna undersökning så till den grad att resultatet tappat trovärdighet. Genom att vi använt oss av tematiskt öppna intervjuer har den intervjuade getts stort utrymme att framföra sina åsikter och utveckla sina svar vilket ökat trovärdigheten. Om detta skriver Aspers när han säger att den tematiska intervjun kan användas med fördel om man vill använda teori, men samtidigt inte vill att teorin fullt ut skall diktera villkoren för empirin (Aspers, 2007).

När man använder sig av en kvalitativ metod är syftet oftast, precis som i fallet med vår uppsats, att se samband och hitta mönster snarare än att generalisera och kvantifiera. Inte desto mindre har det varit tufft för oss att konstatera att vi, av tidsskäl, inte haft möjlighet att intervjua samtliga föräldrar som varit villiga att ställa upp. Det säger sig självt att svar från 14 föräldrar trots allt väger tyngre (ökar trovärdigheten för resultatet) och kan generera fler intressanta infallsvinklar än svar från 6 föräldrar.

Genom att vi lät intervjuerna ha sin utgångspunkt i bestämda teman (se vidare under **Transkribering och kodning**) stärktes möjligheterna för att vi skulle få information som hade validitet och som var intressant för vårt syfte. På så sätt kunde vi också förhindra att intervjun rann oss ur händerna. Vår metod skulle kunna beskrivas som en balansgång, mellan öppenhet och styrning, vilken förutsatt en finkänslighet och hög medvetandegrad om metodens risker och möjligheter.

Eftersom alla de beskrivningar som vi kommit i kontakt med av familjeklass gjorts i positiva ordalag tror vi att det hade varit lätt att ta med sig en färgad bild in i intervjuarbetet om vi inte hade varit på vår vakt. Genom att vi höll intervjuerna förhållandevis öppna har förhoppningen varit att vi kunnat motverka att vi som intervjuare har styrt samtalen utifrån de föreställningar, medvetna som omedvetna, som vi lagt oss till med under vårt förundersökningsarbete. En annan anledning till att vi valt en mer öppen intervjuform har varit att den på ett bättre sätt kan blotta tankar och fenomen som är svåra att förutsäga på förhand, så kallade sidospår (Aspers, 2007).

För att komma åt sidospåren och ge intervjun ett djup har vi sällan nöjt oss med det första svar som respondenten gett. Genom att vi speglat (återupprepat) respondentens svar eller genom att vi ställt följdfrågor i stil med: Vad gör det för skillnad för dig nu när Pelle kan koncentrera sig bättre på läxläsningen? har vi ofta fått respondenten att brodera ut svaren och komma med ytterligare intressanta infallsvinklar.

En nackdel med en intervjumetod som uppmuntrar till sidospår är att analysarbetet och sammanställningen av resultatet kan försvåras om de intervjuades berättelser går allt för mycket isär. Vi har naturligtvis varit medvetna om denna risk, men har samtidigt varit beredda att ta den eftersom den öppnar upp för intressanta tolkningar och slutsatser. Det faktum att vi lät våra teman utgöra språngbräddor för konstruerandet av intervjufrågorna har underlättat för oss när vi i ett senare skede skulle sammanställa materialet. Att vi i intervjuerna återförde respondenten till det som vi ville belysa (temat) när denne gav sig iväg på alltför avlägsna sidospår har också bidragit till att förhindra att vi fick ett spretigt eller svårhanterligt material.

4.4.1 Citering – en fråga om tillförlitlighet

I vår analys har vi valt att varva citat från respondenterna med resonemang från vår teoridel. För oss har det varit viktigt att citera i största möjliga utsträckning för att undvika en förvanskning av svaren. Genom att i liten grad referera eller omskriva svaren har vi velat undvika att ge oss själva för mycket tolkningsföreträde. Att låta svaren tala sitt eget språk ger också läsaren möjlighet att göra sina egen tolkningar eller åtminstone att kunna förstå eller ifrågasätta våra. Vår ståndpunkt är att ingen kan uttrycka andemeningen i svaren bättre än respondenterna själva. En annan anledning till att vi har valt att använda många citat är att vi hoppas att vår uppsats ska vara ett intressant dokument för dem som intresserar sig för familjeklassarbete. Vi vill tro att de många citaten gör uppsatsen mer levande och mer intressant för de som redan är insatta i familjeklassarbetet eller för de som vill lära sig mer.

4.5 Transkribering och kodning

Vi har transkriberat samtliga intervjuer vilket genererade ett intervjumaterial på drygt 100 sidor. Därefter skrev vi ut intervjuerna, delade upp dem sinsemellan och kodade dem enligt följande tema:

1. Hemmet (förändring eller icke-förändring)
2. Klassrummet (förändring eller icke-förändring)

3. Fritid (a, hem), (b, kompisar)
4. Roller (a, föräldrar), (b, barn), (c, lärare), (d, rektor)
5. Efter familjeklass
6. Förbättringar (vad borde vara annorlunda)
7. Utbyte med andra föräldrar och barn i familjeklassarbetet
8. Möte mellan systemen (samverkan, dominoeffekt: insats i skolan ger till exempel effekt i hemmet)
9. Samhällsaspekt

I analysarbetet har vissa av våra ursprungliga teman förändrats eller bakats in under ett större tema. Så har till exempel föräldrarollen tagit plats i tema hemmet. Att ändra tema, teori eller forskningsfråga är enligt Aspers vanligt förekommande i en forskningsprocess (ibid. s. 202). Rent praktiskt har kodningen gått till på så sätt att vi skrev ner siffrorna framför de svar som vi bäst tyckte belyste ett visst tema. Därefter kopierade vi in de utvalda citaten under respektive tema i ett nytt dokument och påbörjade vårt analysarbete.

4.6 Analys och koppling till teorin

När vi väl hade kodat citaten enligt ovan kvarstod det spännande arbetet med att se hur citaten närmare kunde länkas till teorin. Man kan se det som att fram till analysen i uppsatsen har vårt val av teori till viss del styrt empirin, men i analysen har empirin haft möjlighet att påverka, ”säga sitt” och ”sparka tillbaka” (Aspers, 2007, s. 191). Genom att vi i analysen har skrivit en text som knyter an till teorin både före och i viss mån efter citaten har vi velat hjälpa läsaren att fokusera på det som vi vill belysa.

Familjeklassarbetet har sitt ursprung i Marlboroughmodellen som stödjer sig på systemteorin. Vi har förstått att det generellt sätt är bannlyst att använda sig av samma teori i analysen som det undersökta ämnesområdet bygger på. Att lägga på en etablerad teori som en ”överrock”, beskriva vad man sett och sedan konstatera att det bekräftar teorin riskerar att bli trivialt och intetsägande och är ett tämligen vanligt misstag som studenter begår. Genom att använda teorin som ett *verktyg* i analysarbetet kan man dock kringgå överrocksproblemet (Jönson, 2008). Vi har huvudsakligen använt oss av den systemteoretiska teorin som ett verktyg i vår analys genom att analysera de kodade svaren med hjälp av systemteoretiska förklaringsmodeller. De systemteoretiska termerna *förändring enligt första och andra*

cybernetiken har inte diskuterats i analysen utan ska förstås som ett uppsamlade begrepp som vi använder i slutdiskussionen. Där vi funnit det relevant har vi också gjort kopplingar till andra begrepp och resonemang som återfinns i vår teoridel såsom utvecklingslinje, barnet som aktör, makt, samverkan etc.

4.7 Arbetsfördelning

Allt från intervjufrågor till detaljerad analys av citat har vi diskuterat och bestämt tillsammans. När det kom till intervjuerna bestämde vi oss för att Eva-Lotte, som genomfört många intervjuer under sin praktiktermin, skulle vara huvudansvarig för att ställa frågorna, men att Emanuel skulle flika in eller ställa kompletterande frågor vid behov. Emanuel har ansvarat för att den tekniska biten fungerat (bandspelaren) samt har inlett varje intervju med att berätta om vilket syfte vi har med vår uppsats, hur vi tänkt genomföra intervjun samt vilka rättigheter man har som respondent. Vad gäller kodningsarbetet och skrivandet har vi i viss utsträckning delat upp det för att på så sätt påskynda arbetet och för att kunna ge oss möjlighet att formulera tankegångar med våra egna ord. Det mesta av uppsatsen och dess för- och efterarbetet har vi dock gjort tillsammans, sittandes sida vid sida. Vi är särskilt glada för att vi gjorde transkriberingsarbetet tillsammans trots att vi var frestade att dela upp det. Den gemensamma transkriberingen möjliggjorde nämligen intressanta diskussioner som vi sedan fick användning för i vår analys.

4.8 Etiska överväganden

När det gäller etik inom samhällsforskningen bör man ställa målen mot medlen och fråga sig om kunskapsproduktionen ska ske till varje pris (May, 2001). Kan forskningens mål legitimera etiskt tvivelaktiga medel? Som forskare är det viktigt att alltid ställa sig de etiska frågorna innan man beslutar att delta i ett projekt (ibid.). I vår uppsats har vi tvingats göra ett antal etiska överväganden. Ett sådant övervägande har varit att välja att inte intervjua barnen som deltagit i familjeklass. Vi förnekar inte att det hade varit intressant att höra vad barnen har att säga om familjeklass, men då barnen som medverkat redan befinner sig i en utsatt situation så menar vi att våra intervjuer i värsta fall skulle kunna göra mer skada än nytta.

4.8.1 Att värna om respondenternas integritet

May menar att det gäller att hitta en balansgång mellan människors integritet och produktionen av kunskap (May, 2001). Detta resonemang har vi tagit med oss in i intervjun, både i formulerandet av våra frågor och i mötet med föräldrarna och övriga respondenter. Genom intervjuerna har vi fått ta del av informanternas livsvärld, men informanterna har inte getts mycket utrymme att ta del av vår. Vi har tänkt att ju ”djupare” och ju mer privata intervjuerna blivit, desto noggrannare har det varit med avidentifiering och konfidentialitet. En målande beskrivning inledningsvis i vår analys av respektive respondent skulle säkerligen ha underlättat för läsaren och gjort analysen mer levande. Vi har dock lovat samtliga inblandade parter största möjliga konfidentialitet vilket vi inte kunnat tumma på för att tillfredsställa den nyfikne läsaren. Med tanke på att det hittills är få elever som gått familjeklass i de undersökta skolorna har vi menat att vi inte närmare kan beskriva dem vare sig i ålder eller i familjekonstellation utan att röja deras identitet för andra som på något sätt är involverade i familjeklass eller har koppling till berörda skolor.

5 Analys

Analysen utgår ifrån de tolv intervjuer som vi har gjort med 6 föräldrar, fyra lärare och tre biträdande rektorer (benämns fortsättningsvis rektorer). I texten kommer föräldrarna att benämnas med fingerade namn på bokstaven F (Fia, Frans, Fanny, Fatima, Felicia, Fredrika) lärarna på bokstaven L (Lotta & Lisen, Lena, Lennart) och rektorerna på bokstaven R (Rita, Rosa, Rut). Bokstaven I står för intervjuaren. Namn som uppträder i citaten och som syftar på barnet eller andra personer är: (Pappa: Gunnar, Syster: Sofia, Annan lärare: Lillemor, Barn i familjeklass: Nils, Björn, Pedro, Johan och Fredrik). I citaten från lärarna nämns inte bara barn till de föräldrar som vi har intervjuat utan även andra barn som har gått i familjeklass.

Den bild som har vuxit fram under intervjuerna och i vårt analysarbete är att samtliga respondenter med ett undantag ställer sig positiva till familjeklass. Analysen bidrar till att spegla flera av de bitar som respondenterna upplevt varit bra i familjeklassarbetet, men ger samtidigt en förståelse för att det finns inslag i arbetet som är problematiska.

5.1 Hemmet

5.1.1 Praktisk förändring

Genom intervjuerna med föräldrarna har det visat sig att läxan är ett återkommande tema. I samtliga familjer har just läxläsningen hemma varit ett jobbigt moment som skapat konflikter och tjat och tagit mycket av familjens lediga tid. Det är därför logiskt att en positiv förändring avseende läxläsningen påverkar familjen i hög grad och att föräldrarna därmed gärna vill berätta om det. Vi ser det som att läxan är en praktisk uppgift som tar med sig skolan in i hemmet. Översatt till systemteoretiska begrepp skulle man kunna uttrycka det som att läxan överbryggar familjesystemet och skolsystemet, sammanlänkar systemen och ser till att de har kontakt. Läxläsningen är central i familjeklassarbetet där föräldrarna hjälper sina barn. Föräldrarna får konkreta verktyg genom utbildning i studieteknik och genom gemensamma diskussioner om hur de bäst kan hjälpa sina barn. I våra intervjuer vittnar föräldrarna om hur barnen i familjeklass genom en lugn miljö och mycket hjälp ges bättre förutsättningar att klara av skolarbetet än i det vanliga klassrummet. Deras barn får då en känsla av att kunna klara av att göra uppgifter, vilket bidrar till bättre självförtroende som barnet tar med sig när de ska läsa läxorna i hemmet. Eller som en respondent svarar på vad det gör för skillnad för barnet när han slipper ligga efter med läxorna: ”Det tycker han är bra, han säger: ’Där ser du att jag kan’ och ’Jag får betyg’...”

Föräldrarna i sin tur tar med sig studietekniken och sin ökade förståelse för barnets skolarbete till hemmet. Dessa faktorer tillsammans ökar förutsättningar för lyckad läxläsning där hemma vilket i sin tur leder till mindre grad av konflikter och ger tid och energi över till andra sysselsättningar. Det finns även exempel på hur själva formen för läxläsningen har förändrats och att konflikter byts till intresse och diskussion:

Fia: ”Ja så att det är jättestor skillnad, ibland blir man helt paff. Till exempel ibland när vi håller på med någon läxa så kan vi komma in i någon diskussion för då är det så att han har börjat tänka på någonting. Det var aldrig sånt innan, alltså då var det fokuserat på att vi skulle bli färdiga.”

Ovanstående svar tyder på att läxläsningen inte längre är något ”nödvändigt ont” utan istället kan utgöra en grogrund för intressanta samtalsämnen.

Vi har också fått exempel på att systemen inte påverkar varandra i någon nämnvärd utsträckning, att förändringen i skolan inte har någon direkt betydelse för hemmet:

I: ”Det här att han klarade av att koncentrera sig. Märkte du någon skillnad där hemma sedan han började familjeklass?”

Frans: Nej, han behöver inte koncentrera sig så mycket hemma (skratt). Hemma är hemma. ”

5.1.2 Relationell och känslomässig förändring i familjesystemet

Föräldrarna berättar också att när konflikterna kring läxläsningen blir färre påverkas deras humör till det bättre. Både de själva och barnet känner sig gladare och positivare. En insats (förutsättningar och verktyg för att hantera läxläsning) i skolsystemet har gett effekter på relationerna och känslorna i familjesystemet. En förälder berättar nedan om hur de märker på sin son att de har lyckats bryta den negativa trenden samt hur det påverkar och ger en slags ”spin – off - effekt” på samtliga familjemedlemmars mående:

Fatima: ”Vi separerade, hans pappa och jag, så jag träffar tyvärr inte honom dagligen längre, men när jag träffar honom så upplever jag honom mer positiv och pappan säger att han gör läxorna bättre. Och det säger även läraren. Han verkar piggare och gladare och mindre negativ om man säger så.

I: Du säger att han är gladare än tidigare, mer positiv. Vad gör det för skillnad för dig när han är mer positiv?

Fatima: Då mår jag ju också bättre så klart. Det blir ju en slags... alla påverkar ju varandra i en familj. Mår han bättre så mår jag bättre, så mår Gunnar bättre och så Sofia, så klart. Och på andra hållet också. Mår en dåligt så påverkar man varandra.

I: Hur märks det på dig när du mår bättre?

Fatima: Jag blir gladare och då avspeglar ju det sig på honom.

I: Hur tror du Nils märker det, att du då blir gladare?

Fatima: Att jag är mer positiv, kommer med roliga idéer, kreativa lösningar. Och så ser han det och tar efter det och hans syster och så vidare.”

När läxläsningen fungerar bättre slipper föräldrarna tjata och bråka med barnet och de får tid över till annan samvaro. Som ett resultat av det kan barnet uppleva att det inte bara är ”dåligt” och banden stärks i familjen:

I: ”Att just slippa de här småbråken hela tiden. Vad har det gjort för er som familj? Det här med att ni kan mysa och få tid att titta på tv tillsammans?”

Fia: Det har nog stärkt relationerna hos oss alla tre så att... Det har ju alltid varit så att vi sagt till honom att vi älskat honom. Men just när man håller på och bråkar mycket då har ju han som barn kunnat slänga ur sig lite ’ni tycker inte om mig för ni håller på så här’. Allt sånt har

ju försvunnet mer eller mindre för nu liksom... nu börjar han bete sig på ett mognare sätt. Börjar förstå mycket mera vad det handlar om. Allt det vi har tjatat och pratat om har nu börjat komma in i huvudet. Nu har han själv börjat ta upp grejer som vi har tjatat om flera år innan. Å helt plötsligt kan det komma upp 'ja det var bra att ni sa'..."

I ett par intervjuer har det framkommit, även om det inte uttryckts fullt ut, att det finns kopplingar mellan samarbetsvårigheter mellan föräldrarna och det beteende som barnet uppvisar. Med respekt för familjernas integritet och utifrån uppsatsens syfte så har vi valt att inte gräva vidare i det. Vad man kan säga är att det inom systemteorin finns förklaringsmodeller som beskriver hur barnets beteende kan fylla en viktig funktion för att upprätthålla familjesystemet. Som exempel kan barnet skapa konflikter kring läxläsning för att avleda föräldrarnas bråk och dra uppmärksamheten till sig själv. Barnets bråk vid läxläsning kan då ha som funktion att upprätthålla homeostasen, jämvikten, i familjen. Syftet med ett sådant beteende kan vara att få föräldrarna att sluta bråka sinsemellan. Därmed minskar risken för systemets upplösning det vill säga att föräldrarna skiljs (Schjødt & Egeland, 1994). Än en gång blir det tydligt att barnet inte bara är en produkt av sin miljö utan också en aktiv medskapare (Rasmusson, 2001).

5.1.3 Förändring i skolsystemet påverkar subsystemet föräldrar

För det mesta är det endast en förälder som har gått i familjeklass tillsammans med barnet, med det finns två exempel i våra intervjuer på att båda föräldrarna deltagit. I dessa fall har föräldrarna upplevt det gemensamma deltagandet som positivt. Till exempel så berättar en mamma att arbetet i familjeklass resulterat i att pappan börjat ta del i barnets skolarbete vilket i sin tur fått de frånskilda föräldrarnas samarbete att öka lite grand. Familjeklass kan alltså "tvinga fram" delaktighet och ändra rollerna i föräldrasubsystemet. På frågan om vilken förändring mamman märker sedan hon och barnets pappa deltog i familjeklass svarar hon:

Fatima: "Ja, hans pappas engagemang. För när vi bodde ihop så var det jag som tog största ansvaret för Nils och för hans läxor. Så pappans delaktighet i läxarbetet och skolarbetet har blivit bättre. Där är också en bit kvar men det är absolut i rätt riktning.

I: Har det förändrat er relation på något sätt?

Fatima: Om det har förändrats? Alltså samarbetet har kanske ökat lite grand."

Tydlighet är också ett genomgående tema som samtliga föräldrar nämner på frågan om vilken nytta familjeklass har varit för dem som föräldrar. När föräldrar får tydliga instruktioner och daglig feedback från skolan så kan de i sin tur vara tydliga gentemot barnet. Tydliga gränser

mellan skolsystemet och familjesystemet kan möjliggöra bättre gränssättning i subsystemet föräldrar. På så sätt hindras barnet från att spela ut läraren och föräldrarna mot varandra:

Felicia: ”Ja. I och med att man slipper de här konflikterna, många gånger beroende på att man inte visste. Fredrik sa en sak, läraren en sak och så va. Här är det konkret ’Nu har vi de här uppgifterna, nu har vi gjort dem och nu kan vi lämna de bakom oss’ ”.

I: Så du kunde vara tydligare som förälder?

Felicia: Ja, jag kunde vara mycket tydligare.”

5.1.4 Förändring i familjesystemet påverkar subsystemet makar

När beteenden och relationer tar ny form inom ett system, kan det som vi visade ovan ge följder för andra system. I en av familjerna berättar föräldern att när bråken blev färre i familjesystemet som helhet gav det också positiva effekter för subsystemet makarna:

Fia: ”Jaa, vi har ju varit ihop länge så vi känner varandra väl, men jag tror att vi har mer tid att försöka hitta tillbaka till varandra. För när man har ett barn som tar så mycket kraft så blir det gärna att man tar inte vara på relationen som man har egentligen för man har inte orkat helt enkelt. Sen... har man då varit oense så har vi stridigt inbördes för man har ju lite olika uppfattningar så det är ju också naturligtvis...”

Samma förälder ger ytterligare ett exempel på hur en förändring i ett system kan ge återverkningar i ett annat. Genom att föräldrasubsystemet vet hur det ska agera och står enigt i sina beslut stärks gränserna i systemet vilket förhindrar att barnet spelar ut föräldrarna mot varandra:

Fia: ”Det blir ju inte lika mycket bråk. Det är ju en sån sak som vi också lärt oss genom COPE att om där är en som har börjat bråka med honom så har den fått ta alltihop och den andre har försökt att inte lägga sig i även om det har varit svårt ibland, framförallt då om Johan kommer själv och söker stöd. Och då har vi ibland blivit ovänner för vi har haft lite olika uppfattningar. Det har blivit lite bättre. Vi har inte heller sådana små meningsskiljaktigheter längre. (---) Det har blivit lugnare. Så nu vet han om den ena säger något så är det så och det är inte lönt att han...”

I: Det låter som att ni istället för att dra åt två olika håll, drar åt ett gemensamt håll nu?

Fia: Ja, han är fortfarande väldigt egensinnig, men vi kan ändå förmå honom att gå mot rätt håll åtminstone. När du säger åt olika håll, så kändes det när det var som värst. Då undrade man hur i all världen ska det här gå? ”

Genom enigheten motverkas det som inom systemteorin kallas stabil koalition (Schjødt & Egeland, 1994) det vill säga att en förälder går ihop med barnet för att spela ut en annan förälder. Som en konsekvens stärks subsystemet makarna. Att ökad tydlighet från skolan gjort

att föräldrarna i sin tur kan vara tydligare mot barnet och att barnet därmed inte ges möjlighet att spela läraren mot föräldrarna kan på samma sätt förstås utifrån trianguleringsprinciper.

5.2 Fritid

5.2.1 Fritid familj

I föregående analys om hemmet framgick det att flera föräldrar hade kunnat märka av en skillnad i hemmet genom att det uppstått färre konflikter, inte minst kring läxläsningen som ett resultat av familjens medverkan i familjeklass. Det minskade antalet konflikter har i sin tur lett till att familjemedlemmarna får mer tid och energi för varandra och till att göra saker tillsammans. Att familjens medverkan i familjeklass också kan få betydelse för familjens fritid går att förstå utifrån följande citat hämtade från intervjuerna med föräldrar.

Fia: ”Ja, det blev ju inga konflikter och då blev det lugnare kvällar, så klart. Och då vi kunde göra något annat vettigt ihop”.

På frågan om familjeklassarbetet lett till att man fått mer tid till annat svarar en förälder:

Felicia: ”Absolut, får man det. Slipper man konflikterna så... och framförallt helgerna, att man kan göra något tillsammans då, vilket man inte kunde göra innan för då satt man med läxorna. Och det var tråkigt. (---) Nu kan vi till exempel gå på bio och ju mer vädret tillåter det så blir det mer och mer uteaktiviteter”.

När vi gemensamt reflekterat över de påverkningar som familjeklass har haft för ett flertal familjers fritid har vi resonerat om att föräldrarnas medverkan i familjeklass kan ses som en investering i tid och engagemang. Såväl lärare, rektorer och föräldrar har uppgett att det kan vara problematiskt för föräldern att närvara vid familjeklass eftersom det kan vara svårt både tidsmässigt och ekonomiskt att ta ledigt från jobb, studier eller något annat viktigt. Denna problematik skall naturligtvis inte underskattas utan pekar snarare på det intressanta faktum att föräldrar trots allt är beredda att göra denna satsning. Vår tanke är att vissa föräldrar efterhand kan göra kopplingen att den tid de tar från jobb eller andra aktiviteter och lägger ner i familjeklass på sikt gör att de får mer tid och engagemang någon annanstans. Det som ges som input i ett system skapar output i ett annat (Schjødt & Egeland, 1994). Ovanstående kommentarer om ökade fritidsmöjligheter skulle kunna vara ett exempel på detta.

I ett fall har förändringarna inte bara lett till att familjen fått mer tid tillsammans utan också gett dem möjligheten att göra saker bland andra människor vilket tidigare begränsades av barnets beteende. Så här beskriver en förälder förändringen:

Fia: ”Ja, innan har det varit, i och med att han har haft svårt att kontrollera sin ilska och koncentrera sig och så, så har det varit svårt att sitta på små mysiga ställen. Då har man fått ta sådana snabba alternativ som Mc Donalds. Sitta på vanliga restauranger där det tar lite längre tid det har ju inte gått för då har Johan blivit frustrerad och sprungit iväg eller runt borden så vi har fått försaka mycket sådant som man annars hade tyckt varit skoj. Vi har ju gjort det för vi har insett att det inte skulle fungera utan att det blir bråk så vi har hellre låtit bli. (---) Nu går det rätt så bra”.

Ovanstående beskrivning kan förstås utifrån de systemteoretiska begreppen gränser och öppenhet. Utifrån sin situation har familjen valt att hålla barnets problematik innanför familjesystemet och begränsa sin interaktion med andra system. Att sluta sig inför omvärlden är inget som familjen velat, men som man gjort eftersom man varit rädd att barnets beteende skulle kunna upplevas som stötande av omgivningen, en situation som indirekt varit förknippad med skuld och skam. Genom att barnet fått verktyg att bättre hantera sitt beteende så har familjen fått ökade möjligheter att delta i trevliga och berikande aktiviteter utanför familjesystemet. Man har i större utsträckning kunnat öppna upp systemets gränser mot omvärlden (Schjødt & Egeland, 1994). Samma familj ger ytterligare ett exempel på hur de minskade konflikterna lett till att man i det dagliga fått livet fått större möjlighet att intressera sig och öppna upp sig inför saker som sker utanför familjesystemet.

(Intervjuaren speglar tidigare svar): ”Nej, men det är ju intressant att höra. Men då är det alltså både lugnare och flyter på bättre hemma och det leder då till att ni kanske får mer tid över där hemma och titta på tv och mysa och ni kan diskutera vad som händer i programmen?”

Fia: Ja, vi har märkt att han har blivit mer vetgirig utanför sin egen lilla värld, han har blivit mer intresserad av vad som händer i världen”.

5.2.2 Fritid kompisar

Ett genomgående tema för flera av de elever som deltagit i familjeklass (baseras på de intervjuer som vi gjort) är att de på något vis har problem med sina kamratrelationer. I ett par fall har det visat sig att kompisar och klasskamrater upplever barnets beteende som störande vilket ger negativa effekter på barnets kamratrelationer både i skolan och på fritiden. I något fall upplever förälder och skolpersonal att barnet saknar riktiga kompisrelationer vilket de tror skulle ändra barnets förutsättningar för att bryta negativa beteendemönster. Så här säger till exempel en rektor om en elev:

Rosa: ”Där har vi en sexa i full pubertet, trött på skolan kan man nog lugnt säga, och jag tror egentligen att den eleven har få riktiga kompisar i klassen, vilket också, det handlar inte om mobbning eller något sådant för han är väldigt stark i sin situation i klassen, det är snarare så att han kan bära sig illa åt mot andra och att man får gå in där. (---) Men jag kan känna att hade han haft en god förankring, alltså goda kompisar, inte kompisar där man måste visa upp sig, där man måste vara tuff, då tror jag att det hade blivit ett bättre resultat”.

Exemplet låter oss veta att negativa beteendemönster hos barnet kan ske som en följd av det känner sig tvingad att spela en roll inför kamrater och kompisar såväl i skolan som på fritiden. (Denna tankegång beskrivs mera utförligt i analysavsnittet om klassrummet och hur påverkan från klasskamrater och den enskilde eleven sker i ett slags växelspel.)

Två föräldrar uppger att deras barn fått lättare att fungera i sina kompisrelationer efter att man fått hjälp i familjeklass. En förälder berättar att hennes pojke successivt kunnat hitta tillbaka till sina kompisrelationer som han hade innan han fick problem. Hon säger:

Fatima: ”Det är ju en sån kille som har haft ett oerhört stort umgänge tidigare och det har ju successivt trappats av, men sedan familjeklassen så har det börjat rätta till sig och går åt rätt riktning och han börjar få tillbaka en del vänner igen, men det är hästlängder från hur det var innan. Men det går i rätt riktning så att säga”.

För en annan kille har hans kompisrelationer underlättats genom att han bättre kan hantera sin ilska. Hans förälder uppger att han lärt sig genom familjeklassarbetet att bättre behålla lugnet i situationer som tidigare gjorde honom arg.

Fia: ” ... men det var ju så att när han blev arg så stack han ju hem. Eller så stack de andra ifrån honom så han blev lämnad ensam. Nu är de tillsammans längre, flera timmar istället för kanske en timme om han blev arg. För tyckte de att han var jobbig så stack de iväg”.

Ovanstående beskrivning går att förstå utifrån de systemteoretiska begreppen feedback och set-värde. Om pojkens förmåga att vara lugn betraktas som set-värde så innebär det faktum att hans kompisar stannar längre hos honom när han inte får sina raseriutbrott att set värdet förstärks genom s.k. negativ feedback. Den negativa feedbacken bidrar till att minska avvikelser från set-värdet, vilket i det här fallet innebär att pojken lättare kan behålla lugnet när han märker att det får hans kompisar att vilja stanna längre med honom. Hans tidigare raseriutbrott kan på samma sätt förstås som positiv feedback genom att de med största sannolikhet ledde till att pojken blev frustrerad både på sig själv och sina kompisar vilket ledde till att han förde med sig dessa känslor in i relationen. Detta gav i sin tur ökade risker för nya utbrott och nya nederlag. Positiv feedback skall förstås som att det bidrar till ökade

avvikelser från set-värdet, i det här fallet pojkens förmåga att hantera sitt lugn (Schjødt & Egeland, 1994).

5.3 Klassrummet

För flera av eleverna som deltagit i familjeklass har medverkan gjort att man fått bättre verktyg att hantera sin skolsituation. Från såväl föräldrar, lärare och rektorer har det framgått att elever som brottas med olika problem i skolan har ett behov av konkreta lösningar och ett tydligt arbetssätt. Till exempel så berättar två lärarkollegor att en flicka blivit bättre på att hantera sina raseriutbrott genom att hon kan gå ifrån till en plats där hon får lugn och ro.

Lotta & Lisen: ”När hon lyckas gå ifrån så rinner ju ilskan av henne till slut. Men hon måste vara själv för det blir ännu värre om man går fram och börjar prata med henne”.

I ett annat exempel har en pojke genom familjeklassarbetet fått en ökad förståelse för sitt beteende och genom detta har han förstått vikten av att i vissa situationer kunna gå undan för att på så vis hitta tillbaka till sin studiero. Pojkens mamma berättar att:

Fia: ”Han och även klassföreståndaren blev ju mera observant på varför han fick de här utbrotten. För i början hade han väldigt svårt att förklara varför han fick utbrotten. Det kunde han inte riktigt själv, så han blev ju bättre på att förklara och uttrycka sig helt enkelt. Han fick ett bättre uttrycksmedel genom att han var där och vi gick igenom en hel del och pratade väldigt mycket om varför det kunde bli så här (syftar på pojkens utbrott). (---) Nu blir han inte lika arg eller frustrerad. Även om han inte får så mycket gjort så kan han ändå lugna ner sig genom att gå bort och sedan kan han komma tillbaka efter en stund och göra de uppgifter han håller på med”.

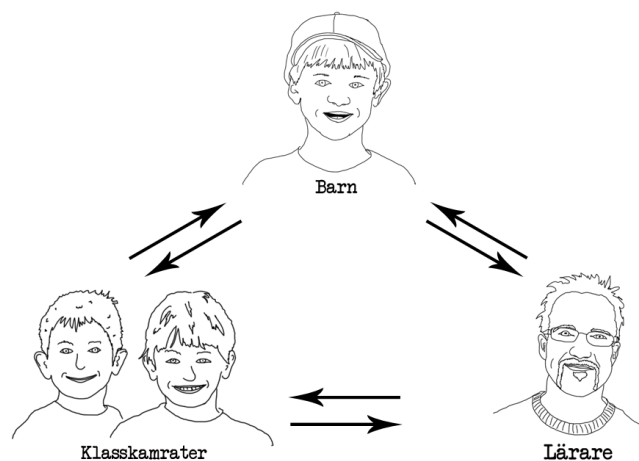
För de elever som genom familjeklassarbetet fått förutsättningar att klara det vanliga skolarbetet bättre har förändringen i flera fall bidragit till att de fått ett ökat självförtroende.

Rosa: ”Ja, han var ju glad och stolt även för de andra två målen. För det innebar i hans fall också att arbeta i skolan, att inte bara sitta och ha grejorna framför sig. Och här har vi inget begåvningsproblem, det är jätteviktigt att komma ihåg. När det kommer till familjeklass så handlar det inte om begåvningsproblem. Men att faktiskt vara aktiv i sitt lärande. Och det hade ju förbättrats hos honom. Det är ju ett rätt komplicerat fall annars, ingen enkel elev”.

5.3.1 Klassrummet som triad

Det har tidigare nämnts i uppsatsen att föräldrarna spelar en viktig roll under barnets första år, men att denna roll allt eftersom övertas av dagis, skola och kamratrelationer. Den förståelse och förmåga att hantera relationer som barnet ursprungligen utvecklar i samspelet med sina föräldrar, vidareutvecklas i klassrummets miljö tillsammans med skolans personal och barnets

klasskamrater (Rasmusson, 2001). I systemteorin benämns det förhållande där barnet utvecklar sin relationsförmåga till föräldrarna som triad (Schjødt & Egeland, 1994). Vår tolkning är att det samspel som sker i klassrummet mellan den enskilda eleven och dennes klasslärare och klasskamrater också kan förstås som en triad (av system) och som en fortsättning och vidareutveckling på hemmets triad (se bild). Genom våra intervjuer har vi fått insikt i att samtliga parter i form av den enskilda eleven, klassläraren och omgivande klasskamrater både påverkar och påverkas av varandras närvaro. När en elev får möjlighet att förändra sitt beteende i familjeklass så kan det således även ge effekter i det vanliga klassrummet på både lärare och elever. Det är samtidigt viktigt att förstå att klassens kultur i sig kan utgöra ett hinder för den enskilde eleven att förändra sitt beteende. Detta kan till exempel ske genom att klasskamrater förväntar sig att eleven skall spela en viss roll som till exempel klassens clown, vilket i sin tur kan bidra till fixerade relations- och beteendemönster. På samma sätt kan goda kamratrelationer bidra till att eleven utvecklar goda roller och egenskaper (Andersson, 2004). Även läraren spelar en viktig funktion när det gäller att agera och hantera enskilda elever och klasskulturen i stort (Andersson, 2004; Clausen, 1995). Att alla dessa delar hänger samman, vill vi förstå som att man kan beskriva klassrummet utifrån en triad där respektive part får betydelse för varandra genom ett samspel där man utväxlar olika beteende- och relationsmönster.



Illustrator: Jonathan Franzén

5.3.2 Den enskilda eleven påverkar lärarna och klasskamraterna

Två lärarkollegor beskriver vilka skillnader det inneburit för dem i deras lärarroller när konflikterna i klassrummet minskat som en följd av familjeklass:

Lotta & Lisen: ”Man går ju alltid och har ett inre tryck att man måste hinna med skolplanens mål. Samtidigt måste vi lösa konflikterna först... Slipper man konflikterna så slipper man också den här stressen (---) Då kan man slappna av mer, absolut. Man blir gladare, mera positiv och slipper det här arga. Det här ledsna. (---) Då blir gruppen glad. Absolut. För en dag då det fungerar utan stress det ser man på eleverna. De är positiva och jätteglda när de skuttar ut härifrån. (---) De är väldigt glada och positiva och leker med varandra på rasterna. Alla kan vara tillsammans och de sitter ute och läser på filtarna. Det svänger ju mycket i den här gruppen (syftar på klassen). Det är en väldigt dynamisk grupp, så att säga. Många olika personligheter som spretar hit och dit. Men är man då lugn och harmonisk så utstrålar man också det till barnen”.

Av exemplet ovan går att se att elevens förändrade beteende inte bara påverkar lärarna utan att det också ger indirekt effekt på klassen genom att läraren slipper ta tag i konflikter.

Nedan följer ytterligare två exempel på hur en enskild elev kan påverka klassrumsklimatet både i positiv och negativ bemärkelse:

(Exempel 1) Lena: ”När de har fallit in i det här och sitter tyst (syftar på elever som gått familjeklass) så tror jag att det ger en positiv effekt för alla. Det blir liksom en vågrörelse, att andra liksom också känner av ’Oj, han är tyst, då kanske jag också ska vara tyst’.

I: Jaha, så det liksom smittar av sig.

Lena: Ja, det positiva smittar av sig liksom det negativa.”

(Exempel 2) Fredrika: ”För innan när han gick borta på XXXskolan var det ju uppror i klassen och ja, då, det var han som var ledaren helt enkelt. Och han är ju den som sätter igång. Det sa ju läraren till oss, att när han kommer så säger alla: ’Oh, det är Björn’. Och då sätts det igång.”

5.3.3 Klassen påverkar den enskilde eleven och läraren

Ovanstående exempel skapar förståelse för att en enskild elev på olika sätt kan påverka sina klasskamrater. Eleven kan i sin tur påverkas både positivt och negativt av de relationer, stämningar och roller som finns representerade i klassrummet. Inga Andersson skriver i *Mötet mellan hem och skola* att klasskamrater och lärare kan bidra till att förstärka och fixera negativa beteenden i klassrummet genom att man lägger förväntningar på den enskilde eleven på att just de skall bråka, störa och slåss. Detta kan bidra till att den enskilde eleven internaliserar bilden av sig själv som bråkstake eller korkad (Andersson, 2004). Som ett resultat av detta kan elever som haft framgång i familjeklass ha svårt att ge utlopp för de positiva förändringarna i det vanliga klassrummet. Till exempel så berättar de lärare som tidigare nämnts i samband med flickan som fått hjälp att hantera sina utbrott att hon haft svårt

att bryta med tidigare mönster eftersom klasskamrater runtomkring henne inte låtit henne vara ifred.

Lotta & Lisen: ”Men hon har ju känt sig, den här flickan, motarbetad också då hon försökt med sina verktyg. Just nu känner hon sig det, det har hon berättat, för de (syftar på klasskamrater) låter henne inte vara när hon blir arg. Då behöver hon vara för sig själv och det vet hon och det vet vi, för det har hon fått lära sig, att gå undan. Men de andra låter inte henne vara. De springer efter henne och tar henne. Hon kämpar och kämpar och de andra håller på och tillrättavisar och berättar att ’Nu har hon varit arg’. Så hon kämpar ju mycket själv. Det är svårt. Där är många bror duktig här i klassen som vill hålla på det här med rätt och ordning och då går de in och styr”.

Samma lärare berättar att de ändå kunnat se en positiv förändring bland klasskamraters sätt att interagera med flickan i takt med att hon själv lyckats att hantera sitt humör bättre.

Lotta & Lisen: ”Det blev mycket lugnare i klassen. De (syftar på klasskamraterna) slappnade av mer. För de visste ju aldrig när hon skulle explodera. Och sen är det ju det att man kan trissa de här barnen också så att de blir arga. De vet var punkten är som man kan trycka på. När hon då inte reagerade och kunde hantera sitt humör, ja då var det inte roligt att trycka på de där knapparna”.

För en enskild lärare kan det vara svårt att bemöta och bryta destruktiva beteenden och relationsmönster i klassen. En av de intervjuade lärarna har uttryckt problematiken på följande sätt:

Lennart: ”Klassen kan leva sitt eget liv och det här livet formar roller som med tiden kan bli fixerade och svåra för den enskilde eleven att ta sig ur. En elev kan i sin tur visa upp olika sidor beroende på klassens sammansättning. Jag har sett fall där en elev har vänt upp och ner på hela klassen men också sett exempel på hur tio nya elever har fått klassen att gå från stökig till att bli en pluggklass”.

5.3.4 Läraren påverkar klassen och den enskilde eleven

Läraren som uttalade sig i föregående exempel menar att det är viktigt att man som lärare tar hjälp av de resurser som finns i lärarkollegiet och i övrig personal när man strävar efter att försöka förändra attityder och beteenden i en problematisk klass. Läraren menar också att det är viktigt att använda sig av de resurser som finns i klassrummet i form av elever och att genom dem försöka förmedla en attityd som får positiv effekt på klassrumsklimatet.

Lennart: ”Man kan använda sig av goda förebilder i klassen. Att få eleverna att förstå att allt negativt som händer i klassen påverkar alla. Det gäller att få eleverna att själva att ta avstånd och markera gentemot de som stör och få dem att förstå att det är deras tid som är viktig”.

Hans Clausen i antologin *Mellan hem och skola* låter oss veta att en lärares personlighet och förmåga att fungera i relationen med sina elever har stor betydelse för den enskilda eleven (Clausen, 1995). Detta bekräftas av en mamma som berättade i sin intervju med oss att hon märkt stor skillnad i hur barnet fungerar tillsammans med olika lärare. Hon säger att vissa har förmåga att hantera sonens beteende medan andra inte har det. Hon pekar samtidigt på vikten av att en lärare är lyhörd inför den enskilde elevens behov att bli bemött och förstådd.

Fanny: ”Men det är vissa lärare som har mycket positivt att säga om honom, medan andra påpekar negativa saker. Och det beror på hur de når och behandlar barnen också. Man kan inte behandla ett barn som en vuxen.

I: Så det beror på hur lärarna förhåller sig?

Fanny: Jag har märkt på mitt barn att när han gör någonting, om han går runt och varvar sig i klassen och läraren kommer och säger ’Kom Pedro, snälla’ och han lägger en arm på hans axel och säger ’Nu sitter vi, och vad är det som oroar dig?’ och ’Gör det här istället’, ja då är han som en ängel.”

5.3.5 Lärar- och rektorsrollen

I stort sett samtliga föräldrar har under intervjun uppgett att de inte märkt någon skillnad i de ordinarie lärarnas sätt att hantera sin lärarroll i samband med att de haft elever som medverkat i familjeklass. Lärarna bekräftar föräldrarnas uppfattning och menar själva att de inte förändrats i sin lärarroll utan att förändringarna ligger på ett annat plan.

I: ”Har implementerandet av familjeklass på något sätt påverkat ert sätt att arbeta som lärare?”

Lotta & Lisen: Nej. Eh... Nej, jag kan inte komma på något speciellt. Inte som lärare, men man är kanske mer uppmärksam på när det händer någonting. Men inte i arbetet som pedagog.

I: Okej, inte som pedagog, men kanske på annat sätt då?

Lotta & Lisen: Ja, det är möjligt, men jag har inget konkret förslag. Det är möjligt att man är lite mer uppmärksam på de här konflikterna eller bråken. När man funderar tillbaka så inser man att man nog gjorde rätt när man tog familjeklassen till honom eller henne. Det känns lite mer hoppfullt med de barnen, tycker jag, för vi var ju rätt så uppgivna när de gick i första klass. Vi kände, vad ska hända, vi har ju inga medel. Vi visste inte vad vi skulle göra, vi sa ju i höstas att ’Vi får väl vänta och se vad som händer’. ’Nu är det inte bara vårt ansvar längre’. Nej, vi kunde dela ansvaret med någon annan, men inte i jobbet som pedagog.”

Förändringen ligger i att lärarna inte längre känner att de står ensamma med barnets problematik utan att de backas upp av ett samarbete som både utgörs av skolans personal och representanter från hemmet och socialtjänsten (Detta samarbete utvecklas i analysdelen om samverkan). I samma anda säger rektorerna att de känner sig glada och stolta över att kunna

använda ett verktyg som de tror på, inte bara något som de tar till för att de har kniven på strupen och är tvingade att göra någon sorts form av åtgärd. De uttrycker också en lättnad över att man genom familjeklassarbetet kan sätta in resurserna tidigare, i förebyggande syfte, så att det inte behöver gå så långt som till en anmälan till socialtjänsten. Så här beskriver rektorerna sin tilltro och sina tankar om familjeklassarbetet:

Rita: ”Dels är det väl det här med att insatsen är riktad till de yngre barnen. Man har varit begränsad i att hitta insatser till de yngre barnen. Det har nog betytt en skön känsla av att ’Här har vi något att erbjuda’. Jag har inte kunnat erbjuda någonting och har inte heller velat ta de här drastiska besluten att det ska leda till en anmälan. Det är ju ingenting som är så vanligt att man gör anmälningar på så små barn, så att komma dithän, då ska det ha gått rätt så långt. Men att inte alltid vänta tills det har gått så långt är också väldigt skönt. Alltså att man rätt så snabbt ’Hur ska vi rätta till det här?’ För ju tidigare desto bättre för man befäster mönster, man får roller och allt det här. Så visst, det är mycket skönare än att man ska vänta tills ’Nu är det kört, nu har man gått över gränsen, här får man faktiskt prata om en anmälan till socialtjänsten’. Och det är ju inte vanligt bland yngre barn att man vill dit, att man drar det dit eller kommer dit. (---) ... men det är väldigt tillfredsställande när insatsen faktiskt är utifrån resonemanget ’Det här tror jag är bra för ditt barn och för er’. Där jag verkligen känner att det här är något bra. För många gånger när man gör, så gör man det för att situationen kräver det, det är rätt så hopplöst, man kanske måste skydda ett barn från ett annat barn, men man ser också att det här är inte så bra, vi gör egentligen inte så bra, utan vi egentligen bara lyfter ifrån. Man är inte så nöjd. Jag är mer nöjd nu”.

Rosa: ”Jag tycker det är ett jätteintressant sätt att jobba och vet att det har gett väldigt goda resultat i Helsingör, och det kommer ju ursprungligen från England. Det jag kan känna som bekymmer som skolledare är att man ofta i svensk skola fångar in elever alldeles för sent. Man måste in tidigt och detta är... Du pratar om påverkan (syftar på intervjuare). Jag kan känna att familjeklass i första hand är för yngre elever. Fångar man elever när de har gått i åttan eller nian där de haft en lång tid med problem och man har försökt med olika saker och så börjar skolkandet och så blir allting ett elände och så hamnar de i fel gäng och allt vad det nu innebär. Det handlar om att få med elever så tidigt som möjligt. Sen är det klart att ytterst sett är det ju så att man hade önskat att man inte hade behövt ha sådana här insatser, men då är vi ju i en annan tidrymd (skratt)”.

Rut: ”Man tror på detta (syftar på familjeklass). Politikerna tycker det är värt att satsa på barnen nu. (---) Samhället ser ut som det gör, barnen är stressade och aldrig avkopplade, är alltid på språng. Det kanske behövs ett nytt verktyg. Det är ett annat samhälle nu och föräldrar är stressade. Barn har många krav på sig. Kan man hjälpa dem redan här så kan man ju hjälpa dem inom rektorsområdet och då slipper de transporteras till annan skola och vara tvungna att lära känna nya barn. Det blir en besparing även för kommunen. Kan man få barnen att må bra så här så behöver det inte gå till ytterligheter och de slipper flyttas. Sen har vi barn på skoldaghem som mår jättebra där. Barn är olika. Därför behövs olika modeller. Barnen går här och nu, deras skoltid kommer aldrig tillbaka, men de kommer att minnas den hela livet”.

Vissa lärare håller med om att familjklass framförallt lämpar sig för de yngre barnen. Anledningen är att man anser att man har större möjlighet att bryta med negativa beteendemönster och roller när eleven fortfarande är ung och problematiken ännu inte på allvar slagit rot om eleven. Denna tanke går att koppla till det som tidigare har nämnts om utvecklingslinje och livsträd där barnet får allt svårare att kunna hantera sin utvecklingsuppgift ju längre tiden går. På samma sätt ökar svårigheterna för föräldrar och lärare att fånga in och hjälpa tillbaka barnet på rätt spår i takt med att tiden går och problematiken försvåras (Broberg, Almqvist & Tjus, 2007).

5.4 Samverkan

För att ett barn som har problem i skolan skall kunna få den hjälp som det behöver så krävs det ett väl fungerande samarbete mellan hem och skola (Fredriksson, 1995). Som vi tidigare beskrivit i avsnitten om samverkan så kommer inte samarbetet av sig självt utan det är beroende av att olika faktorer fungerar. När samarbetet av olika anledningar haltar så kan det finnas en risk för att föräldrar som representanter för hemmet och lärare som representanter för skolan på varsitt håll gräver ner sig i ett slags skyttegravskrig där man beskyller varandra för problemen kring barnet (Cederström, 1995; Ravn, 1995). Genom att man försöker hänvisa problemen till den andra partens sfär så kan man själv upprätthålla bilden av ett väl fungerande system. Systemteorin talar om hur ett system strävar efter att upprätthålla sin egen balans och hur feedback kan hjälpa systemet att hitta tillbaka till denna. Denna homeostasprincip kan ge en ökad förståelse för hur till exempel föräldrar kan beskylla lärare och rektorer för bristande kompetens när de märker att deras barn har svårt att fungera inom skolan. Att erkänna att de själva har del i problematiken skulle kunna utgöra ett angrepp på det egna systemet, där de tvingas att ifrågasätta den egna familjesituation och det egna föräldraskapet. Genom att man som föräldrar lägger problemet på skolans bord och samtidigt inför sitt barn underminerar skolan och lärares kompetens och auktoritet så kan illusionen om ett väl fungerande familjesystem upprätthållas. (På samma sätt kan skolan skjuta ifrån sig alla problem på föräldrarna och anklaga dem för bristande föräldraskap för att slippa ta tag i problem i skolan.) (Schjødt & Egeland, 1994) Om vikten av att en förälder inför sitt barn inte underminerar skolans auktoritet talar en lärare när hon säger:

Lena: ”Ja, så att inte barnet går hem och så säger föräldern ’De här reglerna gillar inte jag för jag tycker inte att min son ska behöva ta av sig kepsen på lektionen’. Det kan ju vara så att föräldrarna tycker det. Men vi har vissa regler på skolan för att det inte ska bli stökigt. Kanske

en löjlig regel, men om jag nu bara tar ett exempel, så har man ju den här regeln. Och då måste ju föräldrarna stå bakom den för att eleverna ska följa det som är bestämt. För säger mamman eller pappan därhemma: 'Jäkla skitregel, varför skall man ha en sådan regel?' Vilka barn är det sedan som har kepsen på sig och inte vill ta av sig den? Det är när man får ett okej hemifrån på något sätt''.

Som vi tidigare nämnt har Kristjánsdóttir och Raaen talat om vikten av att föräldrar och lärare har en ömsesidig förståelse för varandras synsätt och värderingar för att samarbetet skall fungera (Kristjánsdóttir, 1995; Raaen, 1995). Tidigare nämnda lärare är inne på samma spår när hon uttrycker:

Lena: "När man sitter där, man har kallat hit föräldrar för att det har hänt någonting, som man är orolig över och som man har pratat tillsammans om i telefon, så kan föräldrarna mycket väl sitta och säga att 'Nej, men jag tror på min son'. Det blir liksom ord mot ord, man tappar liksom ansiktet som lärare när föräldrarna inte kan säga... Jag säger inte att man inte ska tro på sitt barn, men man måste ändå som vuxen säga 'Nu hör jag att tre lärare säger det här, då måste jag ju ifrågasätta vad du har gjort här', så att eleven förstår att man måste vara ärlig. Att man inte kan... För föräldrarna känner ju också på något sätt... Vi får inte få föräldrarna att känna sig påhoppade 'Ni har gjort ett fel jobb, ni kan inte uppfostra era barn och så vidare'. Det får man absolut inte göra för då får man ju föräldrarna emot sig direkt. Utan det gäller att bygga upp ett förtroende för föräldrarna så att det får ett förtroende för oss lärare. Men samtidigt har man ju det ibland att man sitter och berättar någonting och säger att 'Jag vet att ni inte har de reglerna hemma, men nu har den här situationen hänt flera gånger och det är rätt så synd'. Man pratar med eleven och säger 'Du gör ju dina föräldrar besvikna för de vill ju inte att du ska uppträda så här' och så säger eleven 'Men jag har inte gjort något, jag svär'. Och då säger föräldern att 'Jag måste ju lita på mitt barn' och då kan jag känna att jag sitter och pratar med en vägg''.

I antologin *Mellan skola och hem* skriver Gunilla Fredriksson att på samma sätt som det är viktigt att föräldrarna hyser tilltro till skolans sätt att arbeta så kräver ett fungerande samarbete att också lärarna har tillförsikt till föräldrarnas förmåga att hantera sitt föräldraskap. Det är viktigt att skolan förmedlar en attityd där föräldrarna får vara experter på sitt barn (Fredriksson, 1995; Socialstyrelsens hemsida, 2010). En mamma har under intervjun berättat att hon hade känt sig kränkt av att skolan mistroddes hennes förmåga till att utöva föräldraskap men att hon fick upprättelse när det senare framkom att så inte var fallet.

Fanny: "Skolan anklagade mig för att jag var en dålig mamma som inte kunde uppfostra mitt barn. Sen kom företrädare för socialtjänsten och kollade allt vi gör i familjen och diskuterade med oss och de sa till skolan att 'Ni kan inte säga att de är dåliga föräldrar. De jobbar och kämpar med sitt barn och vi har inte sett en mamma som har kämpat så mycket'. Så skolan har också ändrat sig när de förstätt att jag är en bra människa, en bra förälder''.

5.4.1 Tillit, förståelse och makt

Arneberg talar om att tillit är en förutsättning för att ett samarbete mellan hem och skola skall kunna utvecklas och fungera. Tilliten kan å andra sidan vara svårhanterlig eftersom den knappast går att ställa upp som mål utan snarare utvecklas över tid i det att två eller flera parter får förtroende för varandra genom en ömsesidig dialog (Arneberg, 1995). Enligt Limstrand vittnar den ömsesidiga dialogen om något mer än att bara ”snacka”. Det handlar som hon uttrycker om att ta sig på insidan av varandras domäner för att på nytt kunna definiera hållningar och förståelse (Limstrand, 1995). En av de positiva saker som framkommit i samband med våra intervjuer är att både hem och skola fått möjlighet genom familjeklassarbetet att på ett närmare sätt stifta bekantskap med varandras domäner. När vi frågat föräldrar om vad medverkan i familjeklass betytt för dem så har nästan alla svarat att det bidragit till en ökad inblick i skolan och i barnets skolarbete. En del föräldrar har uppgett att den ökade insynen lett till att man har fått större förståelse för klassläraren och skolan sätt att arbeta vilket underlättat samarbetet mellan skola och hem.

Fia: ”Ja, det har gjort att man lärt känna klassföreståndaren mycket bättre. Man har ju haft tätare kontakt med henne i och med att man har fått uppgifterna från henne. Fördelen är ju att nu vet vi hur hon tänker. Vi kände ju inte henne tidigare utan sågs bara när terminen började och slutade, samt vid föräldramötena och så. Men nu vet vi ju hur hon tänker och kan säga till Johan att: ’Vet du om Lillemor (läraren) har sagt si eller så?’ Ja, innan kunde det vara så att han sa ’Men hon har sagt si och så...’ och då visste vi inte riktigt om det stämde. För då hade vi bara hans uppgifter att gå på. För i och med att man har lärt känna henne mer så är det lättare. Och hon vet ju nu vem vi är annars är man ju bara en i mängden bland 24 föräldrar”.

Lärare uppger samtidigt att familjeklassarbetet i allmänhet och arbetet med målschema i synnerhet, lett till att man i flera fall fått en ökad insyn och kontakt med hemmet, vilket varit välkommet.

Lotta & Lisen: ”Men jag tror ändå att det på något sätt är bra att hon (syftar på föräldern) har varit här i skolan och att man har fått lite inblick i familjen”.

En av rektorerna menar att arbetet i familjeklass varit gynnsamt genom att det på ett tydligt och konkret sätt visat att skolan och hemmet har ett gemensamt ansvar för barnets problematik.

Rosa: ”Man hittar en sorts gemensamt sätt att se att det är ett bekymmer både för skolan och hemmet.

I: Så föräldrarna kanske får större förståelse för den problematiken som utspelar sig i skolan?

Rosa: Ja. Samtidigt kan jag ju tycka att läraren kan behöva en bild av vad föräldern brottas med. Vi kritiseras ofta i skolan för att vi lägger arbetet på föräldrarna, de ska göra så mycket hemma. Och det ligger någonting i den kritiken.

I: Är det en sak som kommer ut av detta att skolan och hemmet får större förståelse för varandra och kommer varandra närmare?

Rosa: Det är ju inte säkert att de får det, men förutsättningarna är ju goda, att man förstår varandra. Vi vill ju allihopa att det ska gå bättre för den här eleven och att hitta någon slags förståelse kring detta, och det blir ju väldigt konkret i den här modellen. De blir inte bara snack, att man sitter ner och pratar allmänt utan, det är det här och det här och det här. Och i det att på något sätt försöka få upp ögonen för hur situationen faktiskt är det öppnar ju ögonen både på läraren och på familjen.”

Rektorn säger att den ökade inblicken skapat goda förutsättningar för att en ökad förståelse och ett intensifierat samarbete ska utvecklas mellan hem och skola. Som vi tidigare nämnt krävs det mer än en ökad insyn för att ett väl fungerande samarbete skall kunna utvecklas. Ett bra samarbete byggs framförallt genom tillit. Tilliten skapar en vilja och en lust att öppna upp sig inför den andra partens kunskaper, egenskaper, förhållningssätt och värderingar. Tillit är emellertid en skör planta som förutsätter att man öppnar upp sig och gör sig sårbar inför den andres makt, där man samtidigt tvingas släppa på den egna kontrollen (Arneberg, 1995; Kristiansen, 1995). Foucault menar att den moderna makten döljer sig i relationer och är ständigt närvarande. Steget från en ömsesidig dialog till en kontrollerande monolog lurar alltid bakom hörnet. När det rör sig om en problematik där flera parter har ett gemensamt ansvar, så finns det alltid en risk för att någon part vill ta kontrollen och diktera villkoren för hur lösningarna skall se ut. Det finns också en risk att parten som strävar efter att definiera sanningen i sin definition omedvetet eller medvetet försöker att rädda sitt eget skinn genom att lyfta över ansvaret på de andra parterna (se inledande diskussion om systemets strävan efter homeostas). Denna definitionskamp kan på olika sätt vara närvarande i mötet mellan skola, hem och socialtjänst. Att definiera sanningar och lösningar hjälper emellertid inte barnet om det inte samtidigt bidrar till en gemensam vilja hos skola, hem och socialtjänst att gemensamt ta tag i problematiken. Om man inte är uppmärksam på makten och hanterar den på rätt sätt kan den hindra den gemensamma viljan att jobba för en förbättring (Foucault, 2002; Ravn, 1995; Winther Jørgensen & Phillips, 2000). Kan dessa klyftor emellertid överbryggas så finns det stora vinster att hämta. Ett väl fungerande samarbete kan leda till att den enskilda parten avlastas i sitt ansvar. Det kan också leda till att man hittar konstruktiva lösningar på problem som aldrig hade kunnat nås inom ramen för den enskilda organisationen

(Axelsson & Axelsson, 2006). Genom våra intervjuer har lärare och rektorer uppgett att de är glada och känner sig lättade över att socialtjänsten blivit mer synliga och delaktiga i skolan genom arbetet i familjeklass. Att flera parter är med och samarbetar runt barnet gör att skolan kan slappna av mer i sitt ansvar (Anderson-Butcher & Ashton, 2004). På frågan om familjeklassarbetet inneburit någon förändring i skolans samarbete med socialtjänsten så svarar en rektor att man idag har ett större utbyte av varandra.

Rita: ”Synligheten. Det är inte de långt borta (syftar på socialtjänsten), utan de finns här och det är helt vanliga människor som rör sig här. Det är inget konstigt, va. För i och med att de finns här, de är ju här varje torsdag, de sitter ju vid fikabordet och allting, så avdramatiseras kontakten. Det tror jag. Och jag känner absolut att man lär sig av att tillsammans (syftar på socialtjänst och skola) sitta med det här barnet och föräldrarna och höra varandra, ta och ge och prata, absolut. Det är helt klart. Vi ställer frågorna på olika sätt. Det finns ett outtalat, indirekt lärande hela tiden av det här mötet. Det är jag helt övertygad om. Ett otvunget lärande på något sätt”.

5.5 Föräldrar och barns betydelse för varandra i familjeklassarbetet

Familjeklass i England skiljer sig från hur man jobbar i Sverige på så sätt att man jobbar med familjen på ett och samma ställe till dess att problematiken är löst istället för att träffas en halv dag i veckan under en begränsad tidsperiod om 12 veckor. I England har det visat sig att en av de största behållningarna i familjeklass kommit ur det stöd som familjerna gett varandra i det gemensamma arbetet (Asen, Dawson & McHugh, 2001). Med detta i åtanke frågade vi föräldrarna om deras syn på hur de upplevt det att arbeta tillsammans med andra barn och föräldrar. Det har visat sig att kontakten mellan föräldrar förvisso upplevts som trevlig, men att den i sig inte har gett ett anmärkningsvärt mervärde. Istället har ett par föräldrar tryckt på betydelsen av att barnen fått insikt och lärt sig genom varandra. Till exempel har en mamma uttryckt sin tacksamhet över att en äldre pojke i familjeklass berättade för de yngre eleverna om de svårigheter som det innebar för honom att halka efter i skolarbetet och fastna i negativa beteendemönster:

Felicia: ”Ja, just hur andra sköter sina problem. Det jag tyckte var väldigt positivt var de andra barnen och att det var blandat i olika åldrar. Och det var bland annat en pojke som gick i åttan som var väldigt utåtagerande. Och han sa då vid något tillfälle när vi satt, för vi hade alltid en avslutning där vi talade om hur det hade gått och så, och då sitter han och säger att ’Jag har äntligen insett hur viktigt det är med studierna och att jag måste nu’. ’Och som jag ångrar, det kvittar, som nu på ett prov var jag tvungen att kämpa dubbelt mot alla andra för att jag har redan sjunkit så lågt så att inga lärare, inga klasskompisar, ingen tror på mig’, ’du är bara jättejobbig’. Och det tyckte jag var lysande. Fredrik fick liksom, jag såg att han satt bara så: ’Oja, det kanske’...”.

En annan vinst som föräldrar uttryckt är att barnen fått se att det finns andra barn som brottas med en liknande problematik och i detta har skapats en förståelse hos barnet om att man inte är ensam och att det finns möjlighet att förändras:

Fia: ”Ja, det har nog gjort att han ... Jag tror att han trodde innan familjeklassen att det bara var han som höll på med det här beteendet men så då när han har varit i familjeklassen så har han sett att det fanns andra som också hållit på. För det har ju alltid varit någon som har fått ett utbrott. För i och med att det är folk som kommer och går så är det alltid nån som har haft en dålig dag och det tror jag att det är väldigt nyttigt för de andra barnen att se...”

5.6 Efter familjeklass

Ett generellt drag i våra intervjuer är att familjeklass varit positivt för de elever som medverkat. För en elev har arbetet i familjeklass inneburit att denne fått ett ökat självförtroende och större möjligheter att koncentrera sig på lektionerna vilket lyft dennes ordinarie skolgång. Eleven kan nu uttrycka behov som denne tidigare inte vågat. För ett barn har familjeklass varken haft positiv eller negativ effekt. För övriga har insatsen varit bra, men det har visat sig att den inte varit tillräcklig för att de positiva effekterna skall bestå över tid. Det är viktigt att påpeka att vissa effekter har bestått, men att det på andra områden skett en tillbakagång. Detta gäller i huvudsak i klassrummet. Såväl lärare, föräldrar och rektorer har ställt sig frågan varför den här tillbakagången skett och då speciellt i de fall där den föregåtts av en tydlig positiv förändring. En intressant aspekt av detta är vad det får för konsekvenser för barnet att först få känna sig framgångsrikt och sedan, när det inte längre klarar av eller orkar med att fortsätta på den inslagna vägen, återgå till känslan av att vara misslyckad. En rektor uttrycker oron på följande sätt:

I: ”Vad tycker du om att det är tolv veckor?”

Rita: Det har jag inte så många synpunkter på, om det är för mycket eller för lite eller lagom, bara det inte klipps direkt. Kanske för en del barn att det är okej, men för en del barn där känner jag nu att, det har vi inte upptäckt förrän vi har gjort det nu i tolv veckor, en del de fixar det inte lika väl efteråt. Och då har jag känt när jag har pratat med de här barnen, blir besvikelsen större, och jag sätter frågetecknen här, bli besvikelsen större nu därför att det gick så bra under den här tiden och varför är det inte så nu då? Det som har påbörjats och avslutats, men hur gör vi sen?”

TVå lärarkollegor är inne på samma spår när de säger:

Lotta & Lisen: ”Kontentan av de här två barnen som har gått i familjeklass är att det måste hända något med flickan. Det räcker inte med den familjeklassen som vi har haft med henne utan hon skulle nog behöva gå en gång till. Det måste ske någonting. Man måste ta tag i det. Och pojken, han har ju också fortsatt, så just den här biten, familjeklassen i tolv veckor är inte tillräckligt. Inte med de här barnen och den här problematiken. Det har bara gjort att vi har fått fortsätta, att det har varit en uppstart på någonting, men det har inte räckt med familjeklassen.

I: Det har varit till nytta, men det har inte varit tillräckligt utan det skulle behövas mer?

Lotta & Lisen: Ja, för de här barnen. Ja, för man lämnar ju barnen lite i sticket. Ja, tror hon är lite ledsen för det, flickan. För hon hade ju pratat med någon i personalen på fritids om de här betygen, målen, att hon tyckte så mycket om det. Och då hade hon förklarat (syftar på fritidspersonalen) ’Men du har ju det i dig, det är ju du’. Men ett litet barn kan ju inte se det. Nej, hon måste ha det konkret. Hon känner väl lite ’Jaha’. Och den där stenen. För de fick en sten när de slutade som skulle symbolisera något. Nu är det bara en sten, men då var den ju så viktig.”

Detta har även uttryckts av en förälder när hon berättar om sin son och hur hon tror att han upplevde tiden efter familjeklass:

Felicia: ” ’Nu rasade en bit av den världen jag hade byggt upp’ (föräldern syftar på barnets tankar). Med tryggheten och få hjälp till att. Så kanske allting har gnagts av från honom. Och så konflikter och så är man tillbaka till ruta ett. Det är det jag känner lite”.

Under tiden för familjeklass med allt stöd, fokus från många aktörer och tydliga mål har barnet goda möjligheter att förändra och bibehålla sitt beteende. När dessa goda förutsättningar till viss del rycks bort i och med familjeklassens slut så kan barnet uppleva att det lämnas ensamt att jobba vidare med sig själv och sin förändring i en miljö som vi tidigare har beskrivit kan vara problematisk och som till och med kan motarbeta barnet.

Någon förälder har också uttryckt att slutet på familjeklass kan upplevas som abrupt och till viss del lämna föräldern ensam i det fortsatta arbetet med barnet. Under tolv veckor har ett förtroendekapital byggts upp tillsammans med familjeklasspersonalen som föräldern sedan inte har möjlighet att utnyttja (om barnet inte går om familjeklass en gång till):

I: ”Men hade det varit önskvärt, att trots att familjeklass var slut, att man skulle kunna få, vid enstaka tillfällen, extra stöd om det fanns ett behov?

Fatima: Ja, åtminstone som förälder få lite tips och råd om hur man kan styra sitt barn i rätt riktning. För jag tror inte att Nils hade velat vara med mer för han tyckte inte alls om det men för att jag ska kunna hjälpa honom så hade jag väldigt gärna haft mer råd och stöd av henne (syftar på familjeklasspersonal). Jag menar när det nu finns ett koncept som man som förälder

trivs med så tycker man det är synd att släppa deras idéer som man kan ha behållning av och människorna som man får förtroende för”.

Ovanstående problematik visar på att familjeklass som insats för vissa av dem som medverkat skapat ett behov av uppföljning och fortsatt arbete för att de positiva effekterna skall kunna befastas.

5.7 Förbättringar

Familjeklass är tänkt att vara ett arbetssätt som skall fånga upp och ge förutsättningar för elever och familjer att fungera inom och i samarbete med skolan. En förutsättning för att få medverka i familjeklass är att minst en av föräldrarna tar sig ledigt en gång i veckan för att vara där med sitt barn. Många föräldrar både vill och lyckas ta sig tid för detta eftersom att de tycker det är viktigt både för sig själva och barnet och för att de har förstående arbetsgivare (Hedblom, 2009). Ett problem som emellertid framkommit i samband med intervjuerna är att det kan vara svårt både tidsmässigt och rent ekonomiskt för familjen att möjliggöra sin medverkan. Detta visar på en problematik där vissa barn riskerar att gå miste om denna insats om inte föräldrarna ges förutsättningar att delta. Som det är idag så finns det en viss flexibilitet i systemet genom att en annan familjemedlem, till exempel en mormor kan fylla förälderns plats. Vissa föräldrar efterlyser emellertid ännu mera flexibilitet. En fara som uttryckts av lärare och rektorer är dock att det strukturerade arbetssättet riskerar att tappa sin effekt om man ”rör om för mycket i grytan”. Hur man skall gå tillväga för att de barn vars föräldrar inte har möjlighet att medverka är en fråga som ansvariga måste jobba vidare med.

Som vi tidigare nämnt i uppsatsen så är arbetet med målschema ett centralt tema för hur man jobbar med familjeklass i Sverige. En av de positiva fördelarna med målschemat är att det bidrar till att strukturera upp elevens tillvaro, samtidigt som det ger samtliga parter en tydlig och konkret bild av vad förändringsarbetet strävar efter att uppnå. En annan effekt av målschemat är att det bidrar till att öka kontakten mellan hem och skola genom att föräldern varje dag kan följa barnets gång i skolan (Hedblom, 2009). Samtliga respondenter har uttryckt sig positivt angående arbetet med målscheman och ser gärna att man fortsätter med det i familjeklass. Det har även väckts tankar om att arbetet med målscheman skulle kunna lämpa sig i den vanliga skolgången för de elever som behöver uppföljning. Samtidigt finns det en rädsla bland lärare att målschemat kan bidra till att sänka eleven om det är så att de kommer

hem med ett dåligt resultat och föräldrarna inte vet hur de skall hantera detta på ett konstruktivt sätt. Målschemats dubbelsidiga natur fångas i följande citat av två lärarkollegor:

I: ”Men ni sa det att hon blev gladare under den perioden (syftar på tiden i familjeklass), hur märktes det mer på henne att hon var glad?”

Lotta & Lisen: Hon blev ju inte så utåtagerande mot de andra barnen. Hon kunde slappna av lite mer, hon kunde hantera sitt humör på ett annat sätt än vad hon kan idag och innan hon började familjeklass. Hon fick redskapen. Kanske var det det att hon blev påmind hela tiden eftersom vi efter varje lektion frågade ’Hur har det nu gått?’, ’Hur kan du göra nästa lektion nu eftersom det inte gick bra?’ Men det gick ju oftast väldigt bra och hon ville vara bra hela tiden. Det var väldigt viktigt för henne att ta hem och visa detta att ... Hon fick någon slags positiv förstärkning när hon kom hem och hade fyror i pärmen. Och det blev nog tvärtom när hon kom hem med lägre poäng. Så det är ju lite riskabelt med det här systemet på så sätt att man vet ju inte hur det hanteras. Vi vet ju hur vi hanterar det, men vi vet inte hur en familj hanterar det”.

Det har också framkommit att målschemat kan upplevas som orättvisst eftersom det blir ett förhöjt fokus på en enskild elev, där denne blir bedömd efter vissa kriterier (i exemplet nedan handlar det om den enskilda elevens förmåga att vårda sitt språk) som inte övriga klasskamrater blir.

Felicia: ”Ja, det var ju som jag sa att, det var ju det att han blev bedömd av alla lärarna medan de andra barnen inte blev det. Det är ju sin sak att de blir bedömda på sina uppgifter som de ska göra, men detta var ju beteendet. Och då tycker jag att sitter det fem grabbar som skriker ’woo, woo, fuck you, helvete’ och så är det han som får minus i protokollet medan de bara får tillsägelse, va”.

Utifrån de problem som har nämnts både gällande övergången mellan familjeklass och det ordinarie klassrummet samt de farhågor som finns i samband med användandet av målschema och svårigheten för vissa föräldrar att ta sig ledigt så menar vi att det måste till en diskussion om hur man kan förbättra dessa bitar. Detta gäller framförallt övergången eftersom den potential som finns i familjeklassarbetet inte till fullo kan utnyttjas om det brister i uppföljningen och om man som hem och skola tillsammans inte har förmåga att hålla barnet.

När vi bitt respondenterna att ge förslag på förbättringar har det framkommit olika tankar om att familjeklass borde vara längre tid, eller fler gånger i veckan, medan andra hävdar att insatsen varit full tillräcklig. Kontentan av dess förslag är att insatsen behöver skraddarsys efter barnet. Om detta skall ske i familjeklass eller genom en annan insats efteråt är något som behövs forskas vidare kring och som ansvariga behöver diskutera formerna för. Det skall

poängteras att familjklassarbetet fortfarande är i sin linda och det vore naivt att tro att allt skulle fungera optimalt från början. Det är emellertid viktigt att de brister och förslag på förbättringar som framkommit hörsammas av ansvariga så att familjklassarbetet med tiden kan utnyttja sin fulla potential. I detta ligger också att ta del av andra kommuner som använder sig av familjklass så att man inte behöver göra samma misstag och uppfinna hjulet på nytt.

5.8 Sammanfattning och slutdiskussion

Familjklass såsom det bedrivs i sin ursprungsform i England bygger på systemteori och syftar till att ge familjen verktyg att fungera tillsammans med varandra och sin omgivning i såväl hemmet, skolan och på fritiden. Arbetet bedrivs på heltid i en separat miljö där det finns möjligheter att förutom att jobba med barnets beteende också arbeta med hela familjen genom terapi och annan gruppverksamhet. I Sverige bedrivs familjklass istället som en integrerad del i skolverksamheten där det sker under en begränsad tidsperiod utifrån ett bestämt antal tillfällen. Detta har fått oss att vilja veta om de ändrade förutsättningarna ändå ger de effekter som ursprungsmodellen är tänkt att ge eller om de ger ett annat resultat. I vår problemformulering undrar vi om familjklass som insats skall förstås som att det ger er förändring utifrån första eller andra cybernetiken. Med andra ord undrar vi om det skall ses som en insats som endast behandlar enskilda problem hos ett barn eller som en intervention som inbegriper en bestående förändring i barnets beteende och i systemen som omger barnet. I inledningen ställer vi oss frågorna om arbetet i familjklass bidragit till att påverka roller, beteenden och relationer i hemmet, skolan och på fritiden.

Genom våra intervjuer har vi kunnat se exempel på hur arbetet i familjklass lett till att barnet tillsammans med föräldrar fått verktyg att på ett bättre sätt hantera läxläsning, skolarbete och kamrat – och vuxenrelationer vilket gett positiv effekt i såväl hemmet, skolan och på fritiden. Till exempel så berättar en mamma att de minskade konflikterna kring barnets läxläsning resulterat i att familjen fått mer tid och energi att göra andra saker tillsammans. Detta visar på en förändring enligt andra cybernetiken.

I andra fall har insatserna visat sig hjälpa under tiden för familjklass men när arbetet där tagit slut har barnet haft svårt att stadfästa sitt förändrade beteende i det vanliga klassrummet och har snabbt fallit tillbaka till gamla mönster. Detta visar på en förändring enligt första

cybernetiken och ger samtidigt en förståelse för att system kan vara rigida och tar tid att förändra.

På frågan om arbetet i familjeklass bidragit till att öka samarbetet mellan skolan, hemmet och socialtjänsten svarar våra respondenter över lag att så är fallet. Rektorer och lärare uppger å sin sida att de känner sig avlastade genom att de inte står ensamma i arbetet med barns problem medan föräldrarna å sin sida menar att de varit nöjda med samarbetet redan innan familjeklass, men att de nu fått ökad insyn i skolan.

Vi har också frågat oss om familjeklassarbetet kan göras annorlunda för att ännu bättre tillgodose de behov som finns representerade i skolan, hemmet och på fritiden. Vår slutsats är att för att familjeklassarbetet fullt ut skall kunna tillgodose ovanstående behov så krävs det att skolan med understöd av hemmet, socialtjänsten och politiker utvecklar metoder för att bättre kunna hantera familjeklassens efterarbete. Familjeklass tappar till viss del sin poäng om det bara handlar om att lösa vissa problem. För att få långtgående effekter måste man även förändra systemen och samverkan mellan systemen. Som vi ser det måste det, i de fall där barnets behov kräver det, till en mer uttänkt och genomarbetad uppföljning. För att insatsen effekter skall kunna maximeras är det viktigt att man gemensamt fortsätter att ”hålla” barnet och inte bara släpper det när man börjar se positiva förändringar. Att sörja för barnets sociala utveckling är ingen enkel uppgift eftersom skolans resurser är begränsade. För de elever som har ett stort behov blir det extra kännbart när skolan inte förmår att hantera de ökande kraven. Detta medför att skolan måste hitta nya vägar för att möta kraven. Förståelse för efterarbetets betydelse är också ett viktigt verktyg i att förmå politiker att se att lärarna behöver mer resurser eller möjligheter att lägga mer av sin tid på beteendenaspekterna utan att det sker på bekostnad av kunskapsmålen.

Vår undersökning och analys har bidragit med en ökad förståelse för att barnets utveckling sker i ett samspel och interaktion med olika omgivningsfaktorer, både närliggande såsom skola, hemmet och fritidsmiljö och mera avlägsna såsom socialtjänst och politiker. I linje med Bronfenbrenners utvecklingsekologiska modell och vad Bodil Rasmusson säger om barnet som aktör så har det visat sig i vår undersökning att barnen både påverkar och påverkas av sin omgivning i ett växelspel.

Genom våra intervjuer har vi fått veta att barn och föräldrar kan påverkas positivt genom att de i familjeklass får verktyg att bättre hantera läxläsning och annat som kan skapa konflikter. Detta har i sin tur lett till att de får mer tid och energi för varandra att umgås och ta sig för fritidsaktiviteter. Ett barn som fungerar bättre i hemmet kan ha svårt att uppvisa samma positiva förändring i klassrummet eftersom påverkan från klasskamrater kan göra att barnet lätt faller tillbaka i gamla beteendemönster (inte minst när familjeklassarbetet upphör). Om skolan, i ett gemensamt samarbete med hemmet och socialtjänst, kan understödja barnet genom lämpliga insatser så att barnet kan fortsätta sitt förändringsarbete i klassrummet så finns det stora vinster att göra. Skolan kan genom detta spara mycket tid och resurser. På samma sätt kan det vara en investering för familjen att försöka lösa problematiken i skolan och slippa ta omvägen om socialtjänsten, där ärendet till slut kan hamna om problematiken blir tillräckligt allvarlig. För att skolan skall kunna ha möjlighet att vidareutveckla och följa upp insatsen familjeklass krävs det fortsatt samarbete och ytterligare resurser. Därför blir det viktigt att motivera politiker att satsa pengar inom olika delar av skolverksamheten så att framtida utgifter, som ofta kan vara betydligt mera kostsamma, kan undvikas. Familjeklass som insats tar steg i rätt riktning och öppnar upp för möjligheter att bättre bistå elever med ett ökat behov inom skolan. Hur skola, hem, socialtjänst och politiker väljer att arbeta vidare med dessa möjligheter får framtiden utvisa.

6 Referenslista

Ajmal, Y. & Rhodes, J. 2006. *Lösningfokuserat tänkande I skolan*. Stehag: Humanistiska Förlaget

Anderson-Butcher, D. & Ashton, D. 2004. "Innovative models of collaboration to serve children, youths, families, and communities". *Children & Schools*, 26, s. 39-53

Andersson, G. 2006. "Utvecklingsekologi och sociala problem". I Anna Meeuwisse & Hans Swärd, (red.): *Perspektiv på sociala problem*. Stockholm: Natur och Kultur.

Andersson, I. 2004. *Lyssna på föräldrarna – om mötet mellan hem och skola*. Stockholm: HLS Förlag.

Arneberg, P. 1995. "Introduktion. Samarbeid skole – hjem. Premisser og forutsetninger". I Per Arneberg & Birte Ravn, (red.): *Mellan hem och skola – en fråga om makt och tillit*. Stockholm: Liber Utbildning.

Asen, E., Dawson, N. & McHugh, B. 2001. *Multiple Family Therapy – The Marlborough Model and Its Wider Applications*. London: Karnac Books

Aspers, P. 2007. *Etnografiska metoder: att förstå och förklara samtiden*. Malmö: Liber

Axelsson, R. & Bihari Axelsson, S. 2006. "Integration and collaboration in public health – a conceptual framework". *International Journal of Health Planning and Management*, 21, s. 75-88.

Boscolo, L. & Cecchin, G. 1990. *Systemisk familjeterapi enligt Milanomodellen*. Stockholm: Natur och kultur. (Översättning: Magnus Elfstadius)

Broberg, A., Almqvist, K. & Tjus, T. 2007. *Klinisk barnpsykologi. Utveckling på avvägar*. Falköping: Natur och Kultur

Cederström, J. 1995. ”Skal skolen lukke sig for at kunne åbne sig?”. I Per Arneberg & Birte Ravn, (red.): *Mellan hem och skola – en fråga om makt och tillit*. Stockholm: Liber Utbildning.

Clausen, H. 1995. ”Det specialpædagogiske foreldresamarbejde – en udfordring for samvær og kommunikation”. I Per Arneberg & Birte Ravn, (red.): *Mellan hem och skola – en fråga om makt och tillit*. Stockholm: Liber Utbildning.

Eastmond, E. 2008. *Utvärdering Familjeskolan*. Individ och familjeomsorgen, Majorna, Göteborgs Stad.

Enkätmaterial - Husie stadsdel (privat källa)

Foucault, M. 2002. *Sexualitetens historia, Bd 1, Viljan att veta*. Göteborg: Daidalos. (Originalalets titel, ”Histoire de la sexualité I”, 1976. Översättning: Britta Gröndahl)

Fredriksson, G. 1995. ”Föräldrasamarbete i förskolan”. I Per Arneberg & Birte Ravn, (red.): *Mellan hem och skola – en fråga om makt och tillit*. Stockholm: Liber Utbildning.

Germane, C. E. 1930. ”Home and school in character training”. *Journal of Educational Sociology*, 4, s. 211-217.

Hedblom, S. 2009. *Familjeklass i Husie*. Husie stadsdelsförvaltning, Malmö stad.

Hjärups skola – Staffanstorps hemsida (senast uppdaterad 2009-08-10). *Familjeklass*. (Elektronisk)

Tillgänglig: <<http://www.staffanstorp.se/resultatenheter/skolor/hjarupsskola/familjeklass.4.743d22f4115f53f498b800064731.html>>. (2010-04-15)

Jönson, H. 2008. ”Att studera sociala problem som perspektiv”. *Working-paper, serien 2008:6*

Kim Berg, I. & De Jong, P. 2006. *Att bygga lösningar. En lösningsfokuserad samtalsmodell*. Mareld.

Kristiansen, A. 1995. ”Når et samarbeid går i stå... Om tillit og mistillit i samarbeidet hjem – skole”. I Per Arneberg & Birte Ravn, (red.): *Mellan hem och skola – en fråga om makt och tillit*. Stockholm: Liber Utbildning.

Kristjánsdóttir, B. S. 1995. ”Samarbejde med forældre på tværs of sprog og kulturer”. I Per Arneberg & Birte Ravn, (red.): *Mellan hem och skola – en fråga om makt och tillit*. Stockholm: Liber Utbildning.

Kävlinge kommun (senast uppdaterad 2010-01-18). *Familjeklass på Olympiaskolan*. (Elektronisk)
Tillgänglig: <<http://www.kavlinge.se/toppmeny/barnutbildning/grundskola/grundskolor/olympiaskolan/toppmenyolympia/profil/familjeklass.4.35ee111810f1482ce3f80003097.html>>. (2010-04-15)

Limstrand, K. 1995. ”Vi vil inn – men hvordan?”. I Per Arneberg & Birte Ravn, (red.): *Mellan hem och skola – en fråga om makt och tillit*. Stockholm: Liber Utbildning.

May, T. 2001. Samhällsvetenskaplig forskning. Lund: Studentlitteratur

Minuchin, S. 1999. *Familjer i terapi: Strukturell familjeterapi i teori och praktik*. Stockholm: Wahlström & Widstrand. (Översättning: Gunilla Lonæus)

Olsson, M. Å. 2007. *Upplevelser av ”Familjeklassarbetet” I Staffanstorps skolor (Läsåret 2006-2007)*.

Petitt, B. & Olson, H. 1999. *Om svar anhålles. En bok om interaktionistiskt förändringsarbete*. Smedjebacken: Bokförlaget Mareld

Raaen, F. D. 1995. ”Elevvurderingsarbeidet – har foreldrene en rolle å spille?”. I Per Arneberg & Birte Ravn, (red.): *Mellan hem och skola – en fråga om makt och tillit*. Stockholm: Liber Utbildning.

Rasmusson, B. 2006. "Barn som aktörer i grannskapet". I Margareta Bäck-Wiklund & Tommy Lundström, (red.): *Barns vardag i det senmoderna samhället*. Stockholm: Natur och Kultur

Ravn, B. 1995. "Intern evaluering i samvirke med föräldrene". I Per Arneberg & Birte Ravn, (red.): *Mellan hem och skola – en fråga om makt och tillit*. Stockholm: Liber Utbildning.

Ravn, B. 1995. "Samarbejde, magt og tillid". I Per Arneberg & Birte Ravn, (red.): *Mellan hem och skola – en fråga om makt och tillit*. Stockholm: Liber Utbildning.

Schjødt, B. & Egeland, T. A. 1994. *Från systemteori till familjeterapi*. Lund: Studentlitteratur

Skånskan.se. (Artikel från 2010-05-06) *Husieskolor får kritik*. (Elektronisk)

Tillgänglig: <http://www.skanskan.se/article/20100506/MALMO/100509756/1004/*/husieskolor-far-kritik>. (2010-05-18)

Socialstyrelsens hemsida. *Evidensbaserad praktik*. (Elektronisk)

Tillgänglig: <<http://www.socialstyrelsen.se/evidensbaseradpraktik/faktaomevidensbaseradpraktik.html>>. (2010-05-17)

Winther Jørgensen, M. & Phillips, L. 2000. *Diskursanalys som teori och metod*. Lund: Studentlitteratur. (Originalalets titel, "Diskursanalyse som teori og metode", 1999. Översättning: Sven-Erik Torhell)

7 Bilagor

7.1 Bilaga 1 – Informationsbrev

Lund 2010-04-08

Hej!

Vi heter Emanuel Franzén och Eva-Lotte Frost Ottosson och vi håller på att skriva vårt examensarbete inom vår socionomutbildning. Examensarbetet skall handla om familjeklass och vilken eventuell nytta medverkan i familjeklass har haft för er som har deltagit. Eftersom era tankar och synpunkter är ett viktigt bidrag till kunskapen om familjeklassarbetet har vi en önskan om att få intervjua er föräldrar.

Intervjun, som spelas in på band, kommer att hållas i närheten av barnets skola (exakt plats meddelas när vi tar kontakt med er på telefon) och tar ca 60 minuter. Medverkan är frivillig och ni kan när som helst välja att avbryta intervjun och er medverkan i studien.

Efter examinationen av vår uppsats kommer materialet att raderas. Ni som intervjupersoner kommer att avidentifieras så att det inte går att utläsa vem som deltagit i intervjuerna. Inte heller kommer skolans namn eller namn på andra personer att nämnas i slutrapporten.

Vi har fått er adress och ert telefonnummer av XXX och någon av oss kommer att kontakta er inom en vecka för att komma överens om en lämplig tid för intervjun. Naturligtvis kommer ni att kunna välja en tid som passar er bäst oavsett om det är dagtid eller kvällstid.

Med vänliga hälsningar,

Eva-Lotte och Emanuel

Handledare: Maria Bangura Arvidsson vid Socialhögskolan i Lund, telf.nr: XXX

7.2 Bilaga 2 – Intervjufrågor

Föräldrar

1. Vad har deltagandet i familjeklass betytt för dig och ditt barn?

2. Upplever du att deltagandet i familjeklass har varit till **nytta** för dig och ditt barn?

(Om nej: Vad behöver vara annorlunda för att du ska tycka att det har varit till nytta? Vad hade ni behövt av familjeklass för att det skulle bli så?)

(Om ja: Hur märker du (hemma, på fritiden, skolarbetet) att det har varit till nytta?)

3. Märker du någon förändring i ditt barns **beteende** sedan ni började delta i familjeklass? Vilken? Vad gör det för skillnad för dig?

4. Har din **föräldraroll** förändrats sedan ni började delta i familjeklass? På vilket sätt?

5. Har **samarbetet/relationen mellan dig och skolan** (mentorer, skolan som helhet) förändrats sen ni började i familjeklass? Vad gör det för skillnad för dig? Vad gör det för skillnad för ditt barn?

6. Hur har du upplevt att gå i familjeklass **tillsammans med andra föräldrar** och deras barn?

7. Vad hade behövt vara **annorlunda** i er vardag för att du skulle uppleva familjeklass som **ännu bättre/till större nytta**?

Lärare

1. Upplever du att deltagandet i familjeklassen har varit till **nytta** för det aktuella barnet?

(Om nej: Vad hade behövt vara annorlunda för att du skulle kunna tycka att det har varit till nytta för barnet? Vad hade behövt förändras i familjeklassarbetet för att det skulle bli så?)

2. Hur märker du på barnet att det har varit till **nytta**?

3. Vad gör det för **skillnad för dig som lärare** nu när barnet...?

4. Vad tror du det gör för **skillnad för de andra barnen i klassen** när barnet... istället för att...?

5. Har din medverkan i familjeklassprojektet påverkat **ditt sätt att arbeta som lärare**? På vilket sätt?

6. Har din **kontakt med barnets föräldrar** förändrats sedan barnet började i familjeklass? På vilket sätt?

7. Vilka tips på **förändringar** eller **förbättringar** kan du ge angående familjeklass?

Rektorer

1. Vad tror du att implementeringen har betytt för skolan som helhet?
2. Upplever du att implementeringen av familjeklass har varit **till nytta för din personal**? Vilka tecken kan du se på det?

Alt: Upplever du att arbetet med familjeklass på något sätt har **förändrat personalgruppen**? På vilket sätt? Hur märker du det? Hur märks det i personalrummet?

3. Upplever du att arbetet med familjeklass på något sätt har **påverkat dig i din roll som biträdande rektor**? På vilket sätt?
4. Upplever du att **samarbetet mellan socialtjänsten och skolan** har påverkats som ett resultat av implementeringen av familjeklass? Hur märks det?

7.3 Bilaga 3 - Målschema

Familjeklass

Målschema för :

	1. Lektion	2. Lektion	3. Lektion	4. Lektion	5. Lektion	6. Lektion	7. Lektion
Måndag	A: ___ B: ___ C: ___ D: ___ Reg: J/N	A: ___ B: ___ C: ___ D: ___ Reg: J/N	A: ___ B: ___ C: ___ D: ___ Reg: J/N	A: ___ B: ___ C: ___ D: ___ Reg: J/N	A: ___ B: ___ C: ___ D: ___ Reg: J/N	A: ___ B: ___ C: ___ D: ___ Reg: J/N	A: ___ B: ___ C: ___ D: ___ Reg: J/N
Tisdag	A: ___ B: ___ C: ___ D: ___ Reg: J/N	A: ___ B: ___ C: ___ D: ___ Reg: J/N	A: ___ B: ___ C: ___ D: ___ Reg: J/N	A: ___ B: ___ C: ___ D: ___ Reg: J/N	A: ___ B: ___ C: ___ D: ___ Reg: J/N	A: ___ B: ___ C: ___ D: ___ Reg: J/N	A: ___ B: ___ C: ___ D: ___ Reg: J/N
Onsdag	A: ___ B: ___ C: ___ D: ___ Reg: J/N	A: ___ B: ___ C: ___ D: ___ Reg: J/N	A: ___ B: ___ C: ___ D: ___ Reg: J/N	A: ___ B: ___ C: ___ D: ___ Reg: J/N	A: ___ B: ___ C: ___ D: ___ Reg: J/N	A: ___ B: ___ C: ___ D: ___ Reg: J/N	A: ___ B: ___ C: ___ D: ___ Reg: J/N
Torsdag	A: ___ B: ___ C: ___ D: ___ Reg: J/N	A: ___ B: ___ C: ___ D: ___ Reg: J/N	A: ___ B: ___ C: ___ D: ___ Reg: J/N	A: ___ B: ___ C: ___ D: ___ Reg: J/N	A: ___ B: ___ C: ___ D: ___ Reg: J/N	A: ___ B: ___ C: ___ D: ___ Reg: J/N	A: ___ B: ___ C: ___ D: ___ Reg: J/N
Fredag	A: ___ B: ___ C: ___ D: ___ Reg: J/N	A: ___ B: ___ C: ___ D: ___ Reg: J/N	A: ___ B: ___ C: ___ D: ___ Reg: J/N	A: ___ B: ___ C: ___ D: ___ Reg: J/N	A: ___ B: ___ C: ___ D: ___ Reg: J/N	A: ___ B: ___ C: ___ D: ___ Reg: J/N	A: ___ B: ___ C: ___ D: ___ Reg: J/N

Sammanställning

A				
B				
C				
D				

Sammanställning

A				
B				
C				
D				

Sammanställningar

	Ja	Nej
A		
B		
C		
D		

MÅL

A:
B:
C:
D:

REGISTRERING

Ifylles så att :

4 = Alltid/så gott som alltid (Den vuxne är mycket nöjd)
 3 = Merstadsels. (Den vuxne är nöjd)
 2 = Få gånger (Den vuxne är missnöjd)
 1 = Inte alls. (Den vuxne är mycket missnöjd)

Om ett mål inte varit aktuellt sätt ett streck.