



AKADEMIN FÖR HÄLSA OCH ARBETSLIV  
Avdelningen för socialt arbete och psykologi

---

# Försvårande faktorer i grundskolan

*– En kvalitativ studie om tidigare grundskoleelevers upplevelser*

Mia Bellelind & Chanda Borvall

2018

Examensarbete, Grundnivå (kandidatexamen), 15 hp  
Socialt arbete  
Socionomprogrammet

Handledare: Inger Linblad  
Examinator: Stefan Sjöberg

---



## **Abstract**

The purpose of this study has been to investigate the aggravating factors that pupils experienced during their time in Compulsory School and how the school responded to the students' difficulties. The empirical material is based on the stories of five students at the Introductory Programme (IM). Complementary to the students' experiences, an IM teacher, who previously worked in Compulsory School, was interviewed to get a more objective perspective. The study is qualitative and the material has been thematized and contextualized with the state of knowledge and then analyzed with the chosen theory, Sense of Coherence (SOC). In the results it appears that the students experienced discontinuity, lack of follow-up and insufficient demands, resulting in a lost sense of belonging to and feeling coherence in school.

Title: *“Aggravating Factors in Compulsory School” – A qualitative study of former Compulsory School students' experiences*

Authors: Mia Bellelind and Chanda Borvall

Keywords: Compulsory School, students, aggravating factors, discontinuity, Sense of Coherence (SOC)

## **Sammanfattning**

Syftet med denna studie var att undersöka vilka försvårande faktorer elever upplevt under sin tid i grundskolan och hur skolan bemött svårigheterna. Det empiriska materialet i studien bygger på fem Introduktionsprograms(IM)-elevers egna berättelser. Som komplement till elevernas upplevelser intervjuades även en IM-lärare som tidigare arbetat i grundskolan, för att få in ett mer objektivet perspektiv. Studien är kvalitativ och materialet har tematiserats och kontextualiserats med kunskapsläget och sedan analyserats med den valda teorin, KASAM. I resultaten framkom att eleverna upplevt diskontinuitet, bristande uppföljningar och krav, vilket resulterat i en förlorad känsla av att höra till och känna sammanhang i skolan.

Titel: *"Försvårande faktorer i grundskolan" – En kvalitativ studie om tidigare grundskoleelevers upplevelser*

Författare: Mia Bellelind och Chanda Borvall

Nyckelord: Grundskolan, elever, försvårande faktorer, diskontinuitet, KASAM

## **Förord**

Vi vill tacka samtliga fantastiska informanter som möjliggjort denna studie, stärkt vårt syfte och lyft vår medvetenhet om de svårigheter elever kan möta i grundskolan. Det kändes som att uppsatsen belyste något viktigt genom deras ord. Som en av informanterna uttryckte det: *"Ja, man hör ju bara om dem som har lyckats"*. Vi tackar även Introduktionsprogrammets rektor för sitt samtycke och de lärare som engagerat sig och ställt upp för oss i vårt arbete med denna uppsats. Ni har varit enastående! Vi tackar vår handledare Inger Linblad och till sist tackar vi våra egna enastående familjer som med stöttande kärlek och ett otroligt tålamod pushat oss till att göra vårt allra bästa. All kärlek till Er!

Högskolan i Gävle, maj 2018

Mia Bellelind & Chanda Borvall

# INNEHÅLLSFÖRTECKNING

<b>1. INLEDNING .....</b>	<b>1</b>
1.1 PROBLEMLÅGGRUND .....	1
1.2 RELEVANS FÖR SOCIALT ARBETE .....	2
1.3 SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR.....	3
1.4 AVGRÄNSNINGAR.....	3
1.5 BEGREPPSDEFINITIONER .....	4
1.6 UPPSATSENS DISPOSITION.....	5
<b>2. KUNSKAPSLÄGET .....</b>	<b>5</b>
2.1 SÖKPROCESSEN .....	5
2.2 FÖRSVÅRANDE FAKTORER .....	6
2.3 SKOLANS BEMÖTANDE .....	9
2.4 EN LÄRARES SYN PÅ GRUNDSKOLAN .....	10
2.5 SAMMANFATTNING AV KUNSKAPSLÄGET .....	11
<b>3. TEORETISKT PERSPEKTIV.....</b>	<b>12</b>
3.1 KASAM – DET SALUTOGENA PERSPEKTIVET .....	12
<b>4. METOD.....</b>	<b>13</b>
4.1 FORSKNINGSDSIGN .....	13
4.2 TILLVÄGAGÅNGSSÄTT.....	14
4.2.1 URVAL .....	14
4.2.2 DATAINSAMLING.....	15
4.2.3 TILLVÄGAGÅNGSSÄTT VID ANALYS.....	16
4.3 TILLFÖRLITLIGHET.....	16
4.4 FORSKNINGSETISKA PRINCIPER.....	17
<b>5. RESULTATREDOVISNING .....</b>	<b>18</b>
5.1 FÖRSVÅRANDE FAKTORER .....	18
5.1.1 OUTREDDA DIAGNOSER/FELDIAGNOSTISERING/SJUKDOMAR.....	18
5.1.2 DEN FÖRVÄNTADE PRESTATIONEN .....	21
5.1.3 JÄMFÖRELSE MED KLASSKAMRATER.....	22
5.1.4 HUR ANDRA ELEVERS BEHANDLANDE PÅVERKAR .....	24
5.2 SVÅRIGHETERNAS BÖRJAN OCH SKOLANS BEMÖTANDE.....	25
5.2.1 BRISTFÄLLIGA ÖVERGÅNGAR.....	26
5.2.2 BEMÖTANDE FRÅN LÄRARE .....	27
5.2.3 DISKONTINUITET OCH KRAVLÖSHET.....	30

<b>6. ANALYS .....</b>	<b>32</b>
6.1 AVSAKNAD AV BEGRIPLIGHET.....	32
6.2 FÖRLORAD MENING.....	34
6.3 STRATEGIER TILL HANTERBARHET.....	36
<b>7. SLUTDISKUSSION .....</b>	<b>38</b>
7.1 STUDIENS CENTRALA RESULTAT .....	38
7.2 RESULTATDISKUSSION .....	38
7.3 METODDISKUSSION .....	40
7.4 FÖRSLAG TILL FORTSATT FORSKNING .....	41
<b>8. REFERENSLISTA.....</b>	<b>42</b>
BILAGA 1. INFORMATIONSBREV .....	45
BILAGA 2. SAMTYCKE (ELEV/VÅRDNADSHAVARE).....	46
BILAGA 3. SAMTYCKE (REKTOR).....	47
BILAGA 4. INTERVJUGUIDE.....	48
BILAGA 5. FRÅGEFORMULÄR (IM-LÄRARE).....	50

# 1. Inledning

Att alla elever inte klarar grundskolan med godkända betyg är idag allmänt känt och problemen gör sig påmind på olika sätt i det mediala landskapet. Genom egna erfarenheter av arbete i skolmiljö och från våra respektive VFU-perioder i Socialtjänstens barn- och ungdomsgrupp, samt som kurator/samtalsbehandlare på en hälsocentral har vi själva fått ta del av de svårigheter som kan uppstå då elever inte klarar måluppfyllelsen i skolan. Det är ett högst aktuellt problem som föranlett olika samverkansprojekt mellan skola och socialtjänst (Almqvist & Linblad, 2016). Dessutom har vi naturligtvis våra personliga erfarenheter med oss i bagaget, både av den egna upplevda skolgången och den våra barn upplevt. Den obligatoriska skoltiden är ett fenomen vi alla, som vuxit upp i Sverige, delar. Trots att de flesta elever tar sig igenom skolgången och har möjlighet att gå vidare i sin utbildning, så finns det allt för många individer som inte gör det. Intresset för denna studie har därför varit riktad mot dessa elever – de som inte klarade att fullfölja den obligatoriska skolgången med fullständiga betyg.

## 1.1 Problembakgrund

Utbildningspolitiska förändringar skedde under 1990-talet. Statens skulle kliva bakåt i sitt ansvar för skolverksamheten och kommunerna skulle istället få det största ansvaret. Skolan skulle decentraliseras, privatiseras och marknadsanpassas med inriktning på mål- och resultatstyrning med friare resursanvändning. Numera är statens uppgift att sätta upp mål och att övervaka så att dessa mål verkligen nås (SOU 2000:39). Det har dock visat sig att staten underskattat kraven som ställs på ett skolsystem med mål- och resultatstyrning (SOU 2017:13). Skolverket och Skolinspektionen konstaterar att flera skolhuvudmän saknar kapacitet och det underlag som är nödvändiga för att över huvud taget kunna analysera och göra något åt de brister och problem i skolverksamheten som framkommer. Det statliga stödet till huvudmännen har varit otillräckligt (ibid.).

Enligt Biterman och Berlin (Socialstyrelsen 2010) kan de individer som inte klarar skolan riskera att få svårigheter med att klara sina liv senare som vuxna. Ju tidigare en individ avbryter skolgången, desto större blir riskerna för att individen senare i livet utvecklar psykosociala problem (ibid.). Dagens samhälle bygger på att människor arbetar och vägen till arbete är i dag utbildning (jfr Davidsson, 2016). Trots perioder av högkonjunktur har ungdomsarbetslösheten varit hög i Sverige. En av alla förklaringar till den fortsatt höga ungdomsarbetslösheten är att fenomenet rotar sig i undermålig samverkan mellan skolan och arbetsliv (Socialstyrelsen,



2010). De som klarar sina studier har god chans att etablera sig på arbetsmarknaden och verkar inte heller bekommas av konjunktursvängningar, vilket inte är fallet för de ungdomar som varken klarat skolan eller lyckats få arbete eller för de unga vuxna nyanlända. Denna grupp individer har svåra etableringsmöjligheter på arbetsmarknaden, och drabbas hårdare av konjunktursvängningarna (ibid.). Forskningen visar att ju längre tid en individ är arbetslös, desto större risk för ohälsa, en känsla av utanförskap och en nedsatt känsla för sammanhang får de (ibid.). Livet är fullt av möjligheter för den som kommer från en stabil bakgrund och har lätt för att lära sig, men detta är inte självklart för alla. Individualism och oberoende är något som framhålls i västvärlden och vi förväntas att vara självständiga och kapabla att göra våra egna val. Men det finns alltid två sidor av ett mynt. Ökad sårbarhet, ohälsa och dåligt mående bör beaktas för att främja en dräglig tillvaro för de mest utsatta. Alla individers behov bör tillgodoses (Cederblad, 2013), främst elevers behov där förutsättningarna skiljer sig och därmed även behoven. Trots att Introduktionsprogram (IM) kan ses som ännu en chans att få möjlighet att gå vidare i utbildningen för den som misslyckats med den obligatoriska grundskolan, så ser Statens offentliga utredningar (SOU 2000:39) att de elevgrupper som hamnat efter redan från början har det svårare att ta sig vidare till ett nationellt program i gymnasieskolan (ibid.).

## 1.2 Relevans för socialt arbete

Uppsatsens huvudfokus anser vi är ytterst relevant för socialt arbete, eftersom utbildning är en förutsättning i dagens samhälle för att få en chans att etablera sig på arbetsmarknaden. Utan denna möjlighet finns det stor risk för individen att drabbas av social exklusion (jfr Davidsson, 2016). Detta påverkar i sin tur inte bara individen, utan även samhället. Förhoppningen med studien var att ur tidigare grundskoleelevers perspektiv undersöka vilka faktorer de upplevt varit bidragande orsaker till varför de inte klarade av att fullfölja grundskolan med godkända betyg, och därmed försöka skapa en förståelse för elevers olika förutsättningar för en lyckad skolgång i ett målinriktat skolsystem.

### 1.3 Syfte och frågeställningar

Syftet med studien är att undersöka vilka faktorer ungdomar som är obehöriga till gymnasiet upplever kan ligga till grund för att de inte klarat av grundskolan med fullständiga betyg, samt vad ungdomarna själva upplever att de saknat från skolan för att de skulle ha haft möjlighet att gå vidare till gymnasiet. För att besvara syftet formuleras följande frågeställningar:

- Vilka faktorer upplever de tillfrågade ungdomarna kan ligga till grund för deras ofullständiga eller bristfälliga skolgång?
- När under skolgången började de skolrelaterade svårigheterna märkas hos de tillfrågade ungdomarna och hur anser de att skolan bemött dessa svårigheter?
- Har ungdomarna upplevt en känsla av sammanhang under den obligatoriska skolgången?

### 1.4 Avgränsningar

Den mest uppenbara avgränsningen i studien är att vi enbart studerat upplevelser av skolgången hos en grupp ungdomar på ett Introduktionsprogram, (IM). Eftersom uppsatsen bygger på en mindre studie, med begränsat deltagarantal, ges inte en *fullständig* överblick över elevers uppfattning angående försvårande faktorer i den obligatoriska grundskolan. Studien fokuserade inte heller på faktorer utanför skolans sfär, som till exempel ungdomarnas bakgrund och livssituation. Oavsett ungdomarnas hemmiljö, socioekonomiska förhållanden, etniska bakgrund och så vidare, låg fokus enbart på hur de upplevt att skolan bemött deras svårigheter under tiden i grundskolan.

Vi valde inte heller att undersöka de ungdomar som *klarat* grundskolan med fullständiga betyg och därmed i stor utsträckning studerat vidare. Vi har därför inget empiriskt jämförelsematerial. Det medvetna valet att inte fokusera på ungdomarnas hemförhållanden, berodde dels på ett genuint intresse att undersöka hur elever upplevt att grundskolan hanterat deras svårigheter i utbildningen, dels på att vi ur ett etiskt perspektiv ansåg det lättare att få rika berättelser från dem om de inte kände att de behöver ”utelämnas” sina nära och kära på grund av de frågor vi ställde. Vi valde även att delvis utesluta “motparternas” röster, det vill säga all personal inom grundskolan; grundskollärare, rektorer och andra professioner ungdomarna mött under den obligatoriska skolgången. En lärare som tidigare arbetat i grundskolan i flera år, men numera arbetar på Introduktionsprogrammet, intervjuades dock för att ge sina synpunkter på vad som

kan vara försvårande faktorer i grundskolan och vad hon ansåg är viktigt att tänka på för att hjälpa elever med svårigheter att nå kunskapsmålen.

## 1.5 Begreppsdefinitioner

Begreppen som beskrivs i detta avsnitt är ett förtydligande för hur de definieras i uppsatsen.

**ADHD** (Attention Deficit Hyperactivity Disorder), tillhör de *neuropsykiatriska funktionsnedsättningarna (NPF)*. Den huvudsakliga svårigheten för en individ med ADHD är att hålla fokus, impulskontroll och överaktivitet. Individen kan ha enskilda symptom eller en kombination av dem alla. Cirka 5 procent av alla barn har ADHD. Svårigheten kvarstår ofta i vuxen ålder ([attension.se](http://attension.se)).

**Dyskalkyli** är en diagnos som ställs för den individ som har räkningsvårigheter. Detta försvårar inte enbart skolgången, utan även individens vardag, då det kan vara svårt att läsa till exempel busstabeller, komma ihåg telefonnummer och sådana situationer där siffror och räkning är inblandat. Av Sveriges alla elever upplever cirka 25 procent att de har svårt med inläring av matematik ([dyskalkyli.se](http://dyskalkyli.se)).

**Dyslexi** är en diagnos för den som har läs- och skrivsvårigheter. Den är ofta ärftligt betingat. Individen har främst svårigheter med avkodning och att koppla automatiskt bokstäver och talljud. Dyslexin tar sig olika uttryck från individ till individ och har olika svårighetsgrader. Hindren med dyslexi kan dock reduceras avsevärt om individen får tidiga insatser och ett gediget professionellt stöd ([dyslexiforeningen.se](http://dyslexiforeningen.se)).

**Försvårande faktorer** använts i denna uppsats som ett samlingsnamn för de signifikanta beståndsdelar eleverna upplevt varit försvårande för dem i grundskolan. I detta begrepp ryms allt ifrån elevens egna svårigheter (till exempel diagnoser, inläringssvårigheter), yttre faktorer (skolans/klasskamraters bemötande etc.) och extra känsliga perioder (tonåren, övergångar etc.).

**Introduktionsprogram (IM)** är en skolform inom gymnasieskolan där obehöriga elever, det vill säga elever som inte fullföljt grundskolan med godkända betyg, har möjlighet att läsa upp sina betyg för att få chansen till vidareutbildning på ett nationellt program. Elever kan även välja en yrkesinriktad utbildning, som senare kan leda till arbete. Studieplanen för varje elev på IM är

individuell. Hemkommunen har skyldigheten att erbjuda elever som inte har behörighet en plats på IM, men kan även välja att sluta avtal med en kommun eller med ett landsting på annan ort för att en elev ska få plats där (Skolverket, 2017).

*Ungdom/IM-elev/elev/informant* refererar till de elever på IM-programmet som vi intervjuat i denna studie.

## 1.6 Uppsatsens disposition

Detta examensarbete består av sju kapitel. Första kapitlet inleder uppsatsen, problembakgrund redovisas, samt syftet med studien kopplat till frågeställningarna. I detta kapitel redogörs även avgränsningar och begreppsförklaringar. I kapitel två presenteras kunskapsläget. Här beskrivs hur litteratursökningen gått tillväga, samt redovisas den utvalda litteraturen. Kapitlet avslutas med en sammanfattning av kunskapsläget. I kapitel tre redovisas det teoretiska analysverktyget för denna uppsats. I kapitel fyra beskrivs metod, forskningsdesign, det metodologiska tillvägagångssättet, studiens trovärdighet, samt de forskningsetiska principerna undersökningen förhållit sig till. I kapitel fem presenteras det empiriska data som framkom i undersökningen, för att därefter analyseras i kapitel sex. I det sjunde och sista kapitlet presenteras studiens centrala resultat för att sedan diskuteras. Efter detta följer en metoddiskussion och kapitlet avslutas med förslag till vidare forskning.

## 2. Kunskapsläget

I kapitlets första avsnitt redovisas hur sökprocessen sett ut för att finna tidigare forskning, studier och rapporter med relevans till forskningsområdet; grundskolan. Även en IM-lärares synpunkter och erfarenheter presenteras i detta kapitel, då hennes perspektiv fyller en kunskapslucka som annars inte varit möjlig att fylla med enbart litteraturen. Den utvalda litteraturen tillsammans med IM-lärares synpunkter kontextualiserar informanternas upplevelser för att ge dessa en mer sammansatt helhetsbild i kapitlet om resultatredovisning. I det sista avsnittet sammanfattas kunskapsläget.

### 2.1 Sökprocessen

För den utbildningsrelaterad forskning har databasen ERIC (EBSCOhost) använts i sökningarna, men peer-reviewed-artiklar har även sökts från SocINDEX, Libris, SwePub och Google Scholar, samt har sökningar gjorts från andra tillförlitliga källor (Skolstyrelsen,

Socialstyrelsen m.fl.) som varit relevanta för uppsatsen. Tips från handledaren har även använts för att finna relevant forskning, böcker och olika rapporter. Sökorden har varit "elementary school"/"compulsory school"/"grundskolan" i kombination med ord som "difficulties"/"svårigheter", "motivation", "pupils"/"students"/"elever" och "failing". På Google Scholar har hela meningar använts i sökningarna i olika kombinationer av de ovannämnda sökorden. Resultaten av sökningarna har varit allt från 0 till drygt 2600 artiklar, beroende på vilken sökmotor som använts och vilka sökord. Ju specifikare sökord, desto lägre antal träffar.

## 2.2 Försvårande faktorer

Skolan lägger i dag tonvikt på språkliga och logiska-matematiska begåvning. Men många barn misslyckas i skolan och klarar inte av dess krav. Cirka 15 – 20 procent av grundskoleelever behöver extra stöd och hjälp. En andel av dessa elever har svårigheter som uppmärksamhetsstörning, dyslexi, dyskalkyli eller någon annan form av neuropsykiatriskt handikapp (Kjelsson & Kjelsson, 2000). Författaren och fil. dr Christer Jacobsson (2006) vid Växjö Universitet har sammanställt en artikel i samarbete med Svenska Dyslexiföreningen och Svenska Dyslexistiftelsen där han redovisar olika boxar som rymmer olika faktorer som arv och miljö, sociala färdigheter, emotioner, mognad mm. Detta avser personer med läs- och skrivsvårigheter och utgår från ett pedagogisk och samhällsligt ramverk hur läs- och skrivsvårigheter kan lokaliseras. Jacobsson vill också belysa läs- och skrivsvårigheternas konsekvenser, som till exempel ett begränsat ordförråd. Forskning visar att en ond cirkel kan uppstå genom låg frekvens av läsning, vilket i sin tur skapar ett torftigare ordförråd, som senare leder till förlorad "verbal begåvning", som en konsekvens av individens undvikande av "aktiv läsning" (Sanovich, K., West, R., & Harrison, M, 1995, refererad i Jacobsson, 2006). En auktoritet inom dyskalkyli är Björn Adler (2003), leg. psykolog/Specialist i neuropsykologi. Han är även ledande vid Dyskalylicentrum som samlat värdefulla fakta och material kring ämnet dyskalkyli. Adler är den främsta i Sverige inom forskning på specialmatematik. Det mest grundläggande han gjort är en identifikation av begreppen kring matematisksvårighet. Utifrån dessa begrepp finns möjlighet att ställa diagnos och få rätt stöd (dyskalkyli.nu). Adler menar att denna missförstådda kategori av individer med dyskalkyli inte bara upplever matematiska svårigheter, utan möter svårigheter i sin dagliga livsföring vilket minskar livskvaliteten avsevärt för dem (ibid.). Detta vidhåller även pedagogen Christina Kjelsson och leg. läkaren Magnus Kjelsson (2000) som menar att skolan måste anpassas efter de elever som har svårigheter, inte

tvärtom. För att barn ska få må bra både psykiskt och fysiskt behöver de få utveckla sina förmågor på ett allsidigt sätt. Skolans huvudsakliga uppdrag är att se till att alla barn får en utbildning så att samhället kan fungera på bästa sätt, utan att riskera att individer till exempel utvecklar psykiska sjukdomar, drabbas av social utslagning eller drabbas av andra sociala framtida svårigheter (ibid.).

En annan aktör som belyst svårigheter och behov från berörda av NPF är intresseorganisationen Riksförbundet Attention (2011). Organisationen företräder individer med neuropsykiatriska funktionsnedsättningar (NPF), dess anhöriga och den personal som finns till exempel på skolor, socialtjänst och liknande instanser som möter dessa individer i sina professioner. Hösten 2011 presenterade organisationen resultaten av en kvantitativ studie i form av en webbenkät riktad till anhöriga som har barn med NPF. Undersökningens syfte var att finna lösningar på hur man kan förbättra dessa barns skolsituation. Det visade sig att de anhöriga upplevde att undervisningen inte anpassades efter deras barn, trots de svårigheter de har, och att dessa barn inte heller fick det stöd de behöver för att klara de krav som finns i det sociala sammanhanget i skolmiljön. Undersökningens resultat pekade på att det finns flera områden som behöver förbättras inom skolan, både på riks, regional och individnivå för att barn med NPF ska få samma möjligheter att klara utbildningen som elever utan dessa svårigheter. De åtgärder Attention föreslår är att öka kraven i lärarutbildningen med inriktning på elever med NPF och även utveckla skolpersonalens kunskap för dessa elevers behov. Attention anser även att skollagen behöver skärpas så att dessa barn får samma möjligheter till en utbildning som övriga elever. Tidiga insatser och användandet av hjälpmedel är också åtgärder som föreslås, samt att samverka mellan olika instanser och hemmet ska förbättras runt dessa elever och att kontakten dem emellan ska underlättas. Föräldrar ska inte behöva sköta dessa kontakter själva, utan få stöd av en så kallad "lots". Det ska även finnas en vakenhet vad gäller mobbning av dessa elever, då de ofta utsätts för detta. Över huvud taget, menar Attention, att det bör finnas en helhetssyn på dessa elever och deras behov av stödinsatser (ibid.).

Oavsett nivå på elevers kunskapsnivå är betygen ett laddat ämne som medför hög stress och oro bland elever. I en rapport sammanställt av Löfgren & Löfgren (2016) som finansierats av Vetenskapsrådets projekt; *"Mellanstadiееlevers berättelser om betyg - en studie om elevers erfarenhet av att få betyg och göra nationella prov i årskurs sex"*, önskar författarna spegla elevers upplevelser av dem själva och betygens inverkan sett från ett elevperspektiv. Under 2014–2015 genomfördes en kvalitativ gruppintervju där samtal kring nationella prov

avhandlades strax efter att eleverna hade fått sina betyg i ämnena SO och NO. Det slutgiltiga resultatet avslöjade bland annat hur stort utrymme samtalsämnet betyg och kunskapsmål fick i hemmet, skolan och klasskamrater emellan. Enligt utsagorna fanns en stark oro och stress bland eleverna att de "aldrig duger", men det förekom även elever som inte tog betygen på så stort allvar och inte såg det som en avgörande faktor för deras framtid. Lärarna kände sig osäkra kring utdelning av betygsresultat, om de skulle dela ut betyget under skoltid eller skicka hem dem brevlades, för att undvika elevers jämförelse med varandra. Författarna önskar att rapporten ses som ett diskussionsunderlag för skolan och utbildningsväsendet, hur man förhåller sig kring frågor rörande betyg och elevers upplevelse för att främja social utveckling och "identitetsskapande" (ibid.). När det gäller barn och ungas psykiska mående genomförs av Folkhälsomyndigheten (2014) vart fjärde år, en enkätundersökning inriktad på barn och unga i åldrarna 11, 13, och 15 år. Resultatet från denna studie är underlag för beslutsfattande från nationell till lokal nivå inom forskning, utbildningsväsendet och aktörer som har barn och unga som sitt arbetsfält. Rapportens syfte var att ta reda på hur ungas hälsa ser ut och hur den utvecklats över tid och avser alla fält där barn och unga är tillfinnandes. Den senaste undersökningen visade på en dyster trend rörande 15-åriga flickors psykiska ohälsa, kroppsideal och skolan (ibid.).

Skolverkets är en statlig myndighet med uppdraget att understödja alla elevers möjlighet till utbildning av god kvalitet. Myndigheten ansvarar även för officiell statistik, utvärderingar och nationella uppföljningar på skolområdet (skolverket.se). Förutom målsättningen för en likvärdig skola med krav på uppnådda kunskapsmål inom de olika ämnesområdena, ska eleven kunna erbjudas en bra miljö för läroprocessens utveckling utifrån dennes behov. Hen ska mötas med respekt för sin unika personlighet och har rätten till en passande lärandemetod för att övervinna svårigheter. En skolverksamhets utveckling är att uppnå nationella mål, vilket huvudmannen ansvarar för i nära samarbete med pedagoger där utvärdering, uppföljning och ifrågasättande är viktiga för att hitta strategier som behöver prövas och omprövas för att uppnå tillfredställande resultat. Ett aktivt samspel ska även råda mellan lärare, vårdnadshavare, elev ur en samhällelig kontext (Skolverket, 2017). En annan målsättning för Skolverket (2014) är att ge kontinuitet bland elever och skolbarn i samband med skolbyten. Betydelsefull upplysning om eleven får inte gå förlorad. Därför har det arbetats fram ett vägledande material som kan ses som ett stöd gällande insatser och för att skapa en större förståelse och kunskap, samt påvisa fungerande "framgångsfaktorer". Materialet är avsett för verksamheter som rör förskolan och skolan. Rekommendationer har hämtats från adekvat forskning, men även andra behöriga parter

som elever, målsmän och verksamhetschefer. Ytterligare aktörer, som medverkat är exempelvis Socialstyrelsen, Skolinspektionen och Friskolornas riksförbund för att bemöta de berörda parternas önskan om materialets innehåll och konkretisera förslagen när det gäller arbetsordningar, grundprinciper, grundläggande handlingsprogram och formulär (ibid). En annan statlig myndighet vars uppdrag är att främja elevers möjlighet till utbildning är Skolinspektionen. I en kvalitetsgranskning av 40 olika skolor i landet redovisade Skolinspektionen (2010:14) bland annat följande: I ungefär hälften av skolorna hanterades eleverna som en "homogen" grupp där undervisningen tillämpades genom läromedel. Undervisningen saknade till stor del ett interagerande förhållningssätt mellan elever och lärare, det fanns låga förväntningar på eleverna och rektorernas ansvar över kvaliteten på undervisningen visade sig vara undermålig. Av de 40 undersökta skolorna var det endast 24 stycken som delvis anpassade undervisningen efter eleven (ibid.).

### 2.3 Skolans bemötande

I kunskapsöversikten *Resultatdialog* (2016) presenteras forskningsprojektet *Att organisera för skolframgång*. Syftet med projektet var att systematiskt och långsiktigt jämföra organisationens och arbetssättets betydelse för skolors resultat. Forskarna Maria Jarl, fil. dr i statsvetenskap och universitetslektor i utbildningsvetenskap, Ulf Blossinge, lärare i grundskolan och fil.kand. i psykologi och Klas Andersson, universitetslektor och fil. dr, studerade åtta skolors arbete. Hälften av dessa skolor var framgångsrika med goda elevresultat, medan den andra hälften visade bristfälliga elevresultat. I studien framkom en tydlig koppling mellan elevresultat och hur skolorna var strukturerade (Jarl, Blossing & Andersson, 2016). Liknande resultat visade en amerikansk studie av fil.dr Bridget K. Hamre och professor Robert C. Pianta (2005); *Classroom Support and Child Risk*. Undersökningen riktade fokus på barn som riskerade att misslyckas i skolan och hur dessa barn kunde anpassa sig till skolsystemet genom tidigt stöd från lärare. Undersökningen var en nationell prospektiv studie, vilket innebär att man följt barngrupper i riskzon och jämfört dem med kontrollgrupper under en längre tid. I denna undersökning deltog 910 barn. Barnen identifierades redan i åldrarna 5 – 6 år att ligga i riskzon för att misslyckas i skolan, detta baserat på rapporter från förskolelärare som bland annat sett multipla funktionella svårigheter hos barnen. Man kunde i slutet av första klass se att den grupp elever som tillhörde riskgruppen att misslyckas med sin skolgång som hade erbjudits mycket känslomässigt stöd och en instruktionell undervisning, hade liknande resultat och elev-lärrrelationer som de elever i klassen som inte befann sig i riskgruppen. De elever som tillhörde riskgruppen som placerats i klasser med bristande känslomässiga stöd och en mer traditionell



undervisning visade sämre resultat och hade mer konflikter med sina lärare. Studier har visat att det finns en tydlig koppling mellan kvaliteten på elevernas tidiga erfarenheter av miljön i klassrummet/lärarens beteenden och elevernas skolresultat. Till nyligen har det funnits få studier som specifikt har granskat hur dessa vardagliga processer i grundskolan bidrar till att antingen minska eller öka klyftan i skolresultaten bland de elever som riskerar att misslyckas med den obligatoriska skolgången, på grund av anledningar som socioekonomiska bakgrund, funktionsnedsättningar eller någon annan form av problematik (Hamre & Pianta, 2005). Studier visar att det inte går att enbart mäta elevers resultat, utan att skolan är en viktig plats för unga individers utveckling (ibid). Detta ger oss en fingervisning om hur viktigt det är att känna ett sammanhang för det man förväntas prestera och för att elever ska känna motivation för att få möjlighet att uppfylla de krav som skolan har på dem (ibid).

Marianne Dovemark, professor och docent på Göteborgs universitet, har genomfört en studie byggd på en större studie som finansierats av Vetenskapsrådet. Syftet med studien var att utveckla idéer för utvecklingsförnyelser och undersöka hur dessa utvecklas i lokala kontexter. Forskningsarbetet hade en etnografisk ansats och en livshistorisk inriktning med fokus på vad konsekvenserna blir för lärare och elever av olika uttalade performativitets- och kreativitetsdiskurser (Dovemark, 2008). Den förstnämnda diskursen refererar till prestationer och mätning av dessa, medan kreativitetsdiskursen innefattar flexibilitets- valfrihets- och egenansvar. De två diskurserna kan ses som en del av den rådande internationella politiska agendan, där dels valfrihet och effektivitet annonseras för att främja välfärdsstatens omstrukturering från en enhetsform, till en mer individualiserad valfrihetsform (ibid). Undersökningen utfördes på två skolor höstterminen 2005. Skolorna låg knappt femhundra meter ifrån varandra. Skillnaderna var att den ena skolan hade högpresterande elever och den andra lågpresterande. Dovemarks (2008) främsta konklusioner av studien var att valfrihet har blivit en överideologi. En rad studier visar att valfriheten resulterar i en negativ segregation, trots att den ursprungliga tanken var att förbättra skolan. Betyg- och bedömningskravet påverkar både verksamhetens innehåll och lärar-elev relationen. Professionella lärares egna erfarenheter har tystats och tagits över av olika så kallade experter och politiker (ibid.).

## 2.4 En lärares syn på grundskolan

IM-läraren, med det fingerade namnet Birgitta, har tidigare arbetat i grundskolan ett flertal år, innan hon började arbeta på Introduktionsprogrammet. Hennes erfarenhet av grundskolan var

att det skedde en förändring i arbetet vid läroplans skifte, från Lpo-94 till Lgr-11, höstterminen 2011. Birgitta menade att den tidigare läroplanen, Lpo-94, framhöll i högre grad att skolan skulle se till de svagare eleverna. Hon ser att de främsta faktorerna till att elever med olika svårigheter i skolan, inte klarar av att hänga med är att eleverna inte blir sedda, och positivt bemötta. Lärare kan missa deras potential och ställer heller inga krav på dessa elever. Naturligtvis är elevernas bakgrund en betydelsefull faktor, till exempel föräldrarnas utbildningsnivå och inställning till skolan. Oavsett detta har alla elever rätt till en gedigen utbildning, menar Birgitta (personlig kommunikation, 17 april 2018).

## 2.5 Sammanfattning av kunskapsläget

Forskningen visar att det är svårt att peka ut exakt vilka omständigheter som skapar oro och stress bland elever. Konstateras kan att elever med olika neuropsykiatriska funktionsnedsättningar, en social problematik eller svagbegåvade behöver tidiga insatser genom utredningar och extra stöd för att ha en möjlighet att klara sin utbildning. Studier och utvärderingar har även visat att en förändrad relation mellan lärare och elev ger en mer dynamisk undervisning, där det kan föras en dialog, istället för en monolog. Detta har visat sig ge den socioekonomiska bakgrunden ett mindre avgörande utrymme till förmån för goda möjligheter att förbättra skolresultat. Forskningen visar även hur omotiverade barn blev motiverade och lågpresterande blev stärkta till att prestera ytterligare genom pedagogernas insikt kring vikten av instruktionsell undervisning och tillitsbyggande. Genom att entusiasmera barnen gavs lust att lära i ett uppbyggande och stärkande sammanhang. En positiv effekt där det ena gav det andra, det vill säga meningsfullhet.

Ett antagande som kräver en mer grundlig utredning kan möjligen vara den genomförda skolreformen, nationella prov och betygsättning från årskurs 6 och dess påverkan på elever. Andra tänkbara hypoteser kan vara de krav som ställs från skolan på eleverna, med inriktning på individualitet och oberoende. Man kan även se att betyg- och bedömningskrav inte bara påverkar verksamheten, utan även lärare-elev relationen. Framgång visas inte genom resultat, utan beror mer på att skolmiljön bör vara en trygg plats att vara i.

### 3. Teoretiskt perspektiv

I detta avsnitt redovisas det teoretiska perspektivet som använts som analysverktyg för att tolka den empiri som framkommit i studien.

#### 3.1 KASAM – det salutogena perspektivet

Aaron Antonovsky (1923–1994) var professor i medicinsk sociologi. Han myntade begreppet salutogent perspektiv och formade den salutogenetiska modellen, vilken han publicerade i boken ”Health, stress and Coping (1979, refererad i Antonovsky, 2005). Ett salutogent perspektiv ser till de hälsofrämjande faktorerna, ”friskfaktorer”, hos en individ. Dess motsats är patogent, där fokus ligger på orsakerna till vad som föranlett till ohälsa hos en individ (Antonovsky, 2005), de så kallade ”sjukfaktorerna”. Antonovsky menade att vi ständigt befinner oss någonstans i denna dimension, mellan polerna hälsa - ohälsa. De individer som har förmågan att klara prövningar bättre i livet än andra strävar mot polen hälsa på ett mer effektivt sätt. Antonovsky upptäckte vid senare studier att den salutogena modellen var förenklad. Det fanns ytterligare faktorer som var signifikanta för denna modell. Vid studier upptäckte han att vissa individer besatt en större motståndskraft än andra. Trots att dessa individer hade genomlevt svåra prövningar och utsatts för hög stressbelastning, framkom det att de själva upplevde att de hade god psykisk hälsa. Därmed fördjupades det hälsobringande perspektivet. Antonovsky kallade denna motståndskraft för KASAM; Känsla Av SAMmanhang. Ur detta teoretiska perspektiv fann han tre centrala komponenter; begriplighet, hanterbarhet och meningsfullhet (ibid.).

Med *begriplighet* menade Antonovsky (2005) i vilken utsträckning individen upplever både inre och yttre påverkansfaktorer som förnuftsmässigt begripliga, sammanhängande och strukturerade, snarare än motsatsen; kaotiska, oordnade och oförklarliga. *Hanterbarhet* förklarar individens upplevelse av att ha resurser för att kunna hantera de påverkansfaktorer hen möts av i livet. Det kan vara individens egna resurser, eller att hen är medveten om att stöd finns att hämta från andra i dennes omgivning. Med en hög känsla av hanterbarhet känner individen sig inte som ett offer för omständigheter. Den tredje komponenten; *meningsfullhet*, menade Antonovsky är motivationskomponenten. Komponentens är beroende av i vilken utsträckning individen upplever sig delaktig och engagerad i det som rör dennes liv. En individ med en hög känsla av meningsfullhet kan se mening med de yttre påverkansfaktorerna som

denne möter i livet och känner att det är värt att investera energi och tid på dessa utmaningar (ibid.)

För att mäta hur högt eller lågt KASAM en individ har utvecklade Antonovsky ett självvarsinstrument. Om individen mäter höga värden på de tre komponenterna skulle detta betyda att hen har ett starkt KASAM. Detta i sin tur betyder att den individen har större möjligheter att hantera de svåra situationer den möter under livsgång, än den med ett lågt KASAM (Antonovsky, 2005). För att undersöka informanternas känsla av sammanhang i grundskolan kommer analysen att tematiseras efter de tre centrala begreppen i KASAM i ordningen *begriplighet, meningsfullhet och hanterbarhet*, för att svara på den sista forskningsfrågan.

I en studie utförd av professor Marianne Cederblad och docent Kjell Hansson (1995, refererad i Hult & Waad, 1999) identifierades bland annat dessa friskfaktorer hos individer med högt KASAM; god social kapacitet, positivt självförtroende, självständighet, framgångsrik coping (hanterbarhet), intelligens och kreativitet, utveckling av specialintressen, inre kontroll, god impuls kontroll, hög aktivitet och energi, optimism och framtidstro. Studiens syfte var att undersöka vilka salutogena faktorer som bidrar till att vissa barn, så kallade "maskrosbarn" klarar sig trots att de lever i riskmiljöer, och hur man förstärker dessa barns KASAM (ibid.) För att få ytterligare djup på analysen i denna uppsats har Cederblads och Hanssons studie använts som referens. De ovannämnda friskfaktorer belyser både vad som kan signalerar för ett högt eller lågt KASAM hos informanterna i denna studie.

## **4. Metod**

I detta avsnitt redovisas den valda forskningsdesignen och det metodologiska tillvägagångssättet i denna studie. Kapitlet avslutas med en redovisning av tillförlitligheten för denna undersökning och de forskningsetiska principer studien förhållit sig till.

### **4.1 Forskningsdesign**

Forskningsmetoden för denna studie var kvalitativ med semistrukturerade intervjuer. Genom den kvalitativa intervjun var målet att få informanternas personliga upplevelser av sin tidigare skolgång. Förhoppningen var att få så nyanserade berättelser som möjligt (jfr Kvale &

Brinkmann., 2014). Intervjufrågorna var tematiserade, detta för att få en struktur och för att förenkla arbetet i det senare skedet, det vill säga i resultatredovisningen (ibid.).

Studien utgick från ett abduktivt förhållningssätt. En i förväg färdigställd intervjuguide användes för att ge ett ramverk till forskningsområdet, men sedan fick informanterna möjlighet att fördjupa sina upplevelser med varierande uppföljningsfrågor utifrån deras individuella svar. Efter transkriberingen utformades sedan de teman som redovisas i resultatkapitlet. Vilka teman det skulle bli i detta kapitel visste vi inte före det insamlade empiriska materialet, utan de utformades genom informanternas oförutsägbara utsagor, som i ett induktivt förhållningssätt. Vi analyserade sedan empirin med den förvalda teorin, som i deduktion. Denna kombination av induktion och deduktion kallas abduktion (jfr Kvale & Brinkmann, 2014).

## 4.2 Tillvägagångssätt

I detta avsnitt beskrivs alla forskningssteg i denna studie, med början vid urval som sedan åtföljs av själva datainsamlingen och tillvägagångssätt vid analys.

### 4.2.1 Urval

Urvalet har bestått av fem ungdomar i åldrarna 17–18 år som inte klarat att fullfölja grundskolan med fullständiga betyg och därför läser upp betygen på ett Introduktionsprogram i en mindre kommun. Eleverna som valdes till denna studie kom från flera olika kommuner där de tidigare hade gått på flera olika grundskolor. Vi valde enbart informanter genom tillgänglighet. Med detta menar vi de elever som blev tillfrågade av IM-lärare och visade sitt intresse att medverka i vår studie (jfr Kvale & Brinkmann, 2014).

Trots att vi exkluderat “motparten” - grundskolan, så valde vi att intervjua en av IM-lärarna. Detta för att skapa en större tillförlitlighet, genom att få in ett annat perspektiv i empirin, det Svensson och Ahrne (2015) kallar triangulering. IM-lärarens synpunkter redovisas som komplement till kunskapsläget i resultatkapitlet, men återkommer även i analysen för att ge bredd och ett objektiva perspektiv åt det insamlade empiriska materialet.

## 4.2.2 Datainsamling

Datainsamlingen har skett genom fem semistrukturerade intervjuer med IM-eleverna och ett frågeformulär som skickats via e-post till IM-läraren, som besvarat frågorna och sedan skickat tillbaka svaren.

Före datainsamlingen utformades en intervjuguide (se Bilaga 4). Denna formulerades med så uttömmande och relevanta frågor som möjligt i en tematiserad form (jfr Kvale & Brinkmann, 2014) med förhoppningen att få omfångsrika beskrivningar av IM-elevernans upplevelser av grundskolan och därmed få svar på forskningsfrågorna (jfr *ibid.*). Frågeformuläret (se Bilaga 5) till IM-läraren skapades efter intervjuerna med eleverna för att fylla på elevernas upplevelser ur ett objektiva perspektiv.

Utöver de redan färdigställda frågorna ställdes uppföljningsfrågor för att fördjupa förståelsen av IM-elevernans upplevelser och för att vi ville försäkra oss om att vi förstätt de beskrivna fenomenen rätt (jfr Kvale & Brinkmann, 2014).

Intervjuerna genomfördes i avskilda rum på den gymnasieskola IM-eleverna utbildar sig vid. Platsen valdes av lärare i samförstånd med eleverna. Vid den första intervjun var vi båda närvarande för att det fanns möjlighet till detta. Vid de andra fyra intervjutillfällena separerades vi och utförde dessa på egen hand parallellt, för att inte störa elevernas skolgång allt för mycket. Detta kan ha påverkat materialet på så sätt att det var lättare att vara två, då den ena av oss utförde själva intervjun medan den andra lyssnade, för att sedan stämma av med relevanta uppföljningsfrågor vid behov (jfr Eriksson-Zetterquist & Ahrne, 2015). Vi båda upplevde dock att IM-eleverna var själva villiga att berätta om sina upplevelser och möjliggjorde därmed att det empiriska materialet blev innehållsrikt och beskrivande, trots att vi var ensamma vid dessa intervjutillfällen. Dessutom skapades ett mer förtroligt samtal då vi satt med IM-eleverna på egen hand, vilket resulterade i djuplodade beskrivningar av deras upplevelser. Intervjuerna spelades in efter IM-elevernans samtycke. Detta för att vi skulle slippa vara upptagna med att anteckna och istället få fokusera oss på att aktivt lyssna på eleverna, men framför allt för att få en tillförlitlig datainsamling och kunna få ut ordagranna citat som kunde beskriva elevernas upplevelser i resultatavsnittet.

Intervjuerna inleddes med att påminna informanterna om studiens syfte och de forskningsetiska principerna, vilket även stod i det informerande samtyckesbrevet de tidigare fått. Därefter tillfrågades informanterna om samtycke till inspelningen av intervjuerna och om de eventuellt hade frågor innan vi påbörjade inspelningen och intervjun. Intervjuerna pågick aktivt mellan 45 till 60 minuter och därefter sammanfattade vi kort för dem vad vi ansåg hade framkommit i intervjuerna, för att inga missförstånd skulle uppstå och för att ge informanterna möjlighet att ge direktrespons till vår uppfattning av det de berättat. Informanten fick själv ställa eventuella frågor och tillägga något ifall denne upplevde att vi missat att fråga om något denne tyckte var relevant för oss att få kunskap om.

#### 4.2.3 Tillvägagångssätt vid analys

Det inspelade materialet transkriberades kort efter intervjutillfällena för att hålla kvar den levande känslan av själva intervjusituationen. Vi fördelade materialet mellan oss och transkriberade det på varsitt håll, men gick även igenom allt tillsammans för att säkerställa innehållet (jfr Kvale & Brinkmann, 2014). Utskrifterna bearbetades därefter i tematiserad form efter informanternas utsagor och forskningsfrågorna, med hjälp av meningskoncentrering. Detta utfördes genom att gå igenom utskriften sida för sida flera gånger för att skapa en helhetsbild och sedan bryta ner innehållet i teman, markera relevanta kärnfulla stycken som kunde återkopplas till studiens syfte och forskningsfrågor (jfr *ibid.*).

Efter bearbetningen av den insamlade empirin kontextualiserades materialet med den valda litteraturen och IM-läraren "Birgittas" synpunkter, som en förklaringsmodell till informanternas upplevelser i resultatredovisningen, för att till sist analyseras genom den utvalda teoretiska ramen, KASAM, för att skapa en förståelse för informanternas upplevelser av sammanhang i grundskolan.

#### 4.3 Tillförlitlighet

Ambitionen har varit att finna *validiteten* i studien genom att förankra den till syfte och de valda forskningsfrågorna (jfr Kvale & Brinkmann, 2014). Utöver elevernas upplevelser har IM-lärarens reflektioner angående grundskolan varit värdefull. Detta har tillfört studien ännu ett perspektiv, så kallad triangulering (jfr Svensson & Ahrne, 2015). Reliabiliteten blev svårare att styrka med den forskningsmetod vi hade valt, beroende på att detta är en fråga om en liten grupp individers upplevelse av ett fenomen. Hur mäter man upplevelser? Vi har dock varit två olika

intervjuare, så därför har vi haft två olika former av interaktioner med våra informanter, vilket är jämförbart. Vi hade dessvärre inte tid att intervjua samma informant två gånger, vilket gör att reliabiliteten ändå inte nås på grund av detta (jfr *ibid.*). Efter transkriberingen analyserades dock vårt data av oss båda, vilket medför tolkningar från två olika håll, inom ramen av vårt forskningsämne med den teori vi valt att använda oss av (jfr Svensson & Ahrne, 2015).

Det finns en svårighet vad gäller generaliserbarheten med denna undersökning, då vi valde att studera en liten grupp av individer (jfr Svensson & Ahrne, 2015). Trots detta ser vi ett stort värde i denna undersökning och känner att även den enskilda individens röst är viktig i sammanhanget för att utveckla förståelse och inhämta kunskap av elevers upplevelser av grundskolan (jfr Kvale Brinkmann, 2014). De tillfrågade eleverna bär med sig erfarenheter från flera olika skolor och kommuner, förutom de egna individuella upplevelserna. Elever har en god förmåga till insyn gällande en skolas ”vibbar” och kultur. Deras vetskap hur undervisningen utförs ses då mera från ett inifrånperspektiv. *”Elevernas uppfattningar är ovärderliga för att förstå hur pass väl skolan lyckas i sina strävanden att skapa en lärmiljö där alla elever kan vara delaktiga i gemenskapen”* (jfr Östlund, 2012, refererad i Östlund, 2014).

#### 4.4 Forskningsetiska principer

Vi har följt de riktlinjer om forskningsetiska individskyddskrav som Vetenskapsrådet (2002) anger. Detta betyder att vi i god tid, innan vi började insamla data genom intervjuer, lämnade förhandsinformation med möjlighet att fylla i för samtycke av både elevernas vårdnadshavare och framför allt eleverna själva. I detta informationsbrev framgick även den ungefärliga tiden intervjuerna skulle pågå. Vi delgav även informanterna att vi skulle spela in intervjuerna, om vi fick deras samtycke. Betoningen låg på att deltagandet i vår studie var helt frivillig och att informanterna hade möjligheten att dels välja att inte svara på frågor de inte ville svara på, eller att de helt kunde avbryta sitt deltagande närhelst de ville. Vi förklarade i förhandsinformationen att deltagarna skulle bli avidentifierade och även den skola de går på och att resultaten av studien endast skulle användas till forskningsändamål (*ibid.*) och redovisas för lärare och våra medstudenter. Som en påminnelse upprepades dessa etiska principer för informanterna före intervjutillfället.

Våra namn och kontaktuppgifter fanns med i informationsbrevet, liksom vår institutionsanknytning, Högskolan i Gävle. Även kontaktuppgifterna till vår handledare fanns med, så att



informanterna och andra berörda, exempelvis vårdnadshavarna visste vart de kunde vända sig om de kände att de ville kontakta oss gällande frågor eller synpunkter.

## 5. Resultatredovisning

I detta kapitel kommer resultaten redovisas i en tematiserad form med presentation av studiens empiri kopplat till den valda litteraturen för att ge en helhetsbild av informanternas upplevelser. Även IM-lärares synpunkter om grundskolan redovisas i detta kapitel för att bredda perspektivet.

I de textstycken där informanterna citeras kan förtydliganden förekomma i parenteser vid bortfall av relevanta ord eller för att skapa en förståelse för vilken kontext som avses. Av utrymmesskäl och underlättande av läsbarheten har sådant som inte är relevant för svaret på frågan uteslutits (...), men detta utgör inte bortfall av kontext eller att svaren omformats mer efter våra egna önskemål. Även överflödiga och upprepade ord i ett utvalt citat, till exempel ord som “liksom”, “faktiskt”, “alltså”, “typ” etc. har uteslutits för att göra texten mer läsbar. Resultatdelen är medvetet rikt på citat, för att lyfta fram IM-elevernas (informanternas) röster, i linje med uppsatsens syfte. Det är elevernas upplevelse av grundskolan som står i fokus.

Informanterna har avidentifierats genom fingerade namn. I uppsatsen kallas informanterna för *Clara*, *Daniella*, *Jenny*, *Miranda* och *Theo*. Den tillfrågade läraren på Introduktionsprogrammet (IM), som tidigare arbetat som lärare i grundskolan i flera år, har även avidentifierats och fått det fingerade namnet *Birgitta*. Vi benämns som Intervjuare om inte frågeställningen inkluderas i löptexten.

### 5.1 Försvårande faktorer

I detta avsnitt redovisas de försvårande faktorer informanterna upplevt under sin tid i grundskolan.

#### 5.1.1 Outredda diagnoser/feldiagnostisering/sjukdomar

Två av informanterna har upplevt diagnoser som ställts sent under grundskoletiden eller inte ställts alls. Detta har för dem varit orsaken till att de tidigt upplevde att de hamnade utanför den “normala” undervisningen i skolan. Theo var väldigt livlig i förskolan. Personalen misstänkte att han var lätt utvecklingsstörd, men efter utredning fick Theo diagnosen ADHD.

Individer med NPF (neuropsykiatriska funktionsnedsättningar) uppfattas ofta som omogna, lata och jobbiga. Av lärare kan skulden läggas på dessa elever när en konflikt uppstår i klassrummet. Attityden gentemot dem under en lektion kan visa sig genom fördömande uttalanden som; ”du är bara lat” eller ”du kan om du vill”. Dessa ”sociala stämplor” påverkar negativt på en redan utsatt grupp/individ. Det är viktigt att uppmärksamma, motverka och följa upp symtomen med adekvata insatser och inte undvika dem, menar Kjelsson och Kjelsson (2000). IM-läraren Birgitta (personlig kommunikation, 17 april 2018) menar att: *”Flera elever har speciella svårigheter att klara grundskolan på grund av koncentrationsstörningar av olika slag; NPF. Men med hjälp av specialpedagog borde skolan i högre grad klara av detta”*.

I årskurs tre fick Theo ändå diagnosen lätt förståndshandikappad, trots att han tidigt uppvisat läs- och skrivsvårigheter. Mellan sjuan till höstterminen i nian gick Theo på särskola på grund av denna diagnos, men även före perioden i särskolan särbehandlades han och skolans förväntningar på honom var låga:

*Fick en diagnos - lätt förståndshandikappad, i kanske trean. De (skolan) tog i princip bort alla ämnena, utom svenskan och fokuserade på att jag skulle lära mig bokstäverna och att lära mig läsa. Men tyvärr så lyckades de aldrig, men ändå antogs det bara att det var på grund av att jag var lätt förståndshandikappad.*

Med ett torftigt ordförråd kan en dyslektiker uppfattas som lite ”mindre vetande” och senare i livet känna sig begränsad gällande utbildning och arbete på grund av bristande språkmässiga förutsättningar (Jacobsson, 2006). Trots att Theos problem hela tiden varit läs- och skrivsvårigheter utreddes inte svårigheterna förrän i årskurs åtta, då visade det sig att Theo hade grav dyslexi. I slutet av nian kunde han knappt läsa eller skriva alls. Theo har fortfarande stora svårigheter med detta. En elev med läs- och skrivsvårigheter kan ”hänga med” under förskoletiden för att senare i grundskolan upptäcka att uppgifterna börjar kännas omöjliga. Detta kan resultera till att en negativ spiral sätts igång. När skolarbetet blir för övermäktigt minskar lusten att fortsätta, och med stukad självkänsla känner sig eleven värdelös (Jacobsson, 2006). Theo beskrev under intervjun att han efter utredningen och den konstaterade diagnosen grav dyslexi i årskurs åtta, drabbades av en depression:

*Depressionen kommer mer när jag får veta att jag har dyslexi. För då känner jag verkligen att mitt...det är då jag känner ”Nej!”...Det var liksom som en...ja, vad ska man säga, som en kula i hjärtat. Det var svårt att ta in liksom.*

Vid den uppföljande frågan om det inte kändes bättre ändå att få veta att hans problem hela tiden varit dyslexin, svarade Theo: *”Det var ändå försent. Jag kan liksom...Bättre sent än aldrig, men det hade hjälpt så mycket bättre att få det (diagnosen dyslexi) under de åren man gick i sexan, femman, fyran liksom”* Efter flytten i årskurs nio till en ny kommun gjordes en ny utredning av diagnosen lätt förståndshandikappad på Theo. Det visade sig att diagnosen varit felaktig:

*Jag flyttade till xxx (skolans namn) i xxx (namnet på staden), där bestämde jag och mamma att vi ville göra en ny utredning, då vi aldrig trott eller tyckt att jag var lätt förståndshandikappad. Och vi hade rätt. Utredningen visade att jag var normalbegåvad och inte lätt förståndshandikappad.*

Clara har alltid haft problem med ämnet matematik. Efter en orosanmälan till Socialtjänsten, på grund av en period av hög frånvaro i skolan, föreslog handläggaren på Socialtjänsten att Clara skulle utredas för dyskalkyli. Utredning påbörjades men blev aldrig avslutad, vilket så här i efterhand förbryllar Clara. En diagnos som dyskalkyli hade kunnat ge henne möjlighet att få de hjälpmedel hon behövt. Clara berättar:

*Så... vi fick komma dit (till Socialtjänsten) och prata och sen så...alltså, de (Socialtjänsten) sa att de ville att jag skulle göra en utredning. Men jag sa att 'Jag vet inte om jag vill det', men då sa de (Socialtjänsten) 'Det är bättre att du gör det så att du får veta vad det är för fel', eftersom jag har ganska svårt att lära mig och då sa de att jag antagligen hade sån där...dyskalkyli eller vad det heter, och de gjorde tester och jag vet inte om det var så att jag hade det (dyskalkyli), för jag hörde liksom inget mer.*

En av svårigheten för en individ med dyskalkyli är att kunskapen lägger sig i långtidsminnet, vilket skiljer sig från de som inte har denna problematik, utan snabbare kan ”plocka” fram svaret mer automatiskt. Detta ”fenomen” kan vara glasklart för den med dyskalkyli ena dagen, för att nästa dag glömmas bort. Det medför att eleven halkar efter och detta skapar stress och oro hos individen. Viktigt i inlärningen är att eleven får en adekvat och anpassad svårighetsgrad gällande uppgifter (Adler, 2003). Jenny, som varken har dyslexi eller dyskalkyli upplevde ändå svårigheter att hänga med i skolan. Hon beskrev lektionssituationer med känslor liknade panikångest. Sista terminen i nian orkade hon inte gå till skolan alls. Jenny berättade:

*Alltså, jag vart ju sjuk i grundskolan. Det var ju också därför vi behövde en planering (individuell utvecklingsplan) typ. För jag mådde ju inte bra psykiskt just då, så jag pratade med skolans kurator och sen tog vi det hemma liksom. Sen så hade jag fortfarande järnbrist (...), så då vart jag ju borta från skolan mer och mer för jag orkade inte, blev bara ett helvete, typ.*

Anledningen till psykisk ohälsa bland unga är att de känner stor press av olika anledningar, och inte sällan i högstadiet. Flera misslyckanden har bidragit till frustration som övergått till dålig självkänsla. Dessa steg beroende på personlighet och svårigheter kan till slut leda till depression, utmattning eller liknande svårigheter. Detta kan bidra till att cementera en känsla av maktlöshet som hotar motivationen och viljan att fortsätta. Skillnaden mellan succé och fiasko kan bero på hur hög motivationen är och hur den utvecklas beroende på om det går bra eller inte för individen (Kjelsson & Kjelsson, 2000).

### 5.1.2 Den förväntade prestationen

Kunskapsmålen och betygens påverkan varierade mellan informanterna. De flesta hade dock känt en viss stress i början av sexan och senare i årskurs nio, när de insåg att de inte skulle uppnå fullständiga betyg. Men de flesta informanterna beskrev någon form av tilltagande uppgivenhet på högstadiet då de började inse att de ändå inte skulle få ett slutbetyg, och i och med denna känsla avtog stressen och utbyttes mot en slags resignation. Några informanter beskrev en känsla av att skolan inte längre angick dem och att de blev skoltrötta. Vid frågan hur Daniella uppfattade skolan och betyg svarade hon:

*Alltså, i början var det viktigt för mig, för jag var en "skolflicka" och ville sköta skolan. Men sen typ i början av åttan, tror jag, då brydde jag mig mindre och mindre och började skolka mer och mer, och jag började tycka att det var onödigt med skolan tror jag.*

När frågan ställdes gällande skolans krav och förväntningar på Daniella, om hon fann något av dessa som var enklare att uppfylla, svarade hon: "Jag vet inte...inget, eller...?". Frågan omformulerades till om Daniella hade känt några krav från skolan, och i så fall vad för slags krav? Daniellas svar var: "Alltså, det enda kravet...eller på högstadiet så har det varit...alltså, jag tyckte inte att de hade så höga krav. Jag kunde liksom skolka och de brydde sig knappt typ...neej, jag kände inga krav typ".

Jenny tyckte om skolan ända fram tills sexan, sjuan då betygsättningen blir en del av utbildningen. Hon var dock även medveten om att hennes ålder var en del av den upplevda skoltröttheten. Intervjuaren undrade i vilken årskurs hon upplevde att det började kännas jobbigt med skolarbetet? "Det var nog i sexan - sjuan kanske. För då var det här med betyg och så blev man tonåring. Så då vart det mera att man blev trött på skolan och grejer".

Som elev kan det vara frustrerande att tolka lärarens budskap beträffande betyg. Det kan upplevas förvirrande hur olika lärare förhåller sig gentemot varandra i sin bedömning och synen på betyg. I sådana lägen kan eleven känna sig utlämnad åt sitt eget öde då de själva bär ansvaret för hur det ska gå för dem och hur de kan prestera bättre, vilket kan medföra att de i slutänden känner sig både isolerade, vilsna och ensamma. Upplevelsen kan bli att läraren använder betygen som ett skäl för att få eleverna att prestera mer. Betyg är och förblir en svår fråga att utreda och är högst individuell ur elevsynpunkt. Betygssystemet passar inte alla, då individer är olika och har olika förutsättningar (Löfgren & Löfgren, 2016).

Theo kände inte att han egentligen behövde bry sig om betyg och andra prestationer i skolan, då dessa förväntningar på honom inte fanns, på grund av diagnosen lätt förståndshandikappad. På frågan; vilka av skolans krav och förväntningar han tyckte var enklast att uppfylla, svarade han:

*Som sagt, jag tänkte inte någonting så. Jag ska väl säga att ända fram till sexan...jag hade inget alls så liksom, på betyg eller någonting. I min hjärna, det fanns inte. Så att jag hade ju liksom inga betyg och ingen stress att klara betyg. Jag bara levde....*

Eftersom Theo inte hade andra ämnen än svenska på schemat, och gick på särskola från årskurs sju till och med första terminen i årskurs nio, så minns han inga direkta upplevelser av krav. Så på frågan om det var han som kände att det blev svårare i skolan eller om det var läraren som påpekade att han inte nådde kunskapsmålen, svarade han: *"Alltså, i särskolan så säger de ju inte riktigt så, för de kraven är ju inte så höga."*

### 5.1.3 Jämförelser med klasskamrater

Samtliga informanter beskrev upplevda känslor av att vara sämre än sina klasskamrater och att de jämförde sig själva och sina resultat med övriga, mer framgångsrika elever i skolan. Valet att citera samtliga informanter angående påverkan av klasskamraters prestationer grundar sig i att denna faktor vara signifikant, då den återkom hos samtliga informanter. Därav valet att låta informanternas egna ord väga tyngst i detta avsnitt med så lite mellantext mellan citaten som möjligt, för att därefter ge kontext till deras upplevelser. Daniella beskriver hur hon påverkades av klasskamraternas prestationer:

*De kunde skryta om det här provet, 'Och jag fick A på det här provet. Vad fick du - minus F?!' Nej, det kändes inge vidare. Alltså, när jag gick om nian...och då gick jag från början, då fick jag ett C på en uppgift och då vart jag skitglad för jag hade inte jobbat nånting, och då var det en kille i nya klassen som*

*typ började till och med grina för att han fick ett C och klagade på läraren. Och då sa läraren att 'Ja, jag ska kolla på det där en gång till' och då kände ju jag mig värdelös för att han började grina över ett C, och jag var ju jätteglad först liksom.*

Clara svarar på frågan om hon jämförde sig med sina klasskamrater:

*Ja, jag gjorde ju faktiskt det, för att jag sa 'Du är så mycket bättre än mig' och jag sa ju till mina mentorer att jag ligger på en lägre nivå än de andra, för att de får godkänt på alla proven, och sen så liksom tänkte jag att jag är mycket dåligare än de andra, fast de (mentorena) sa att det inte är så.*

Clara beskriver hur hon upplevde sig själv i jämförelse med de andra: ”Ja, jag är en sån person som bara fick dåliga (resultat på prov)”. Jennys upplevelse av att jämföra sig med klasskamrater var så jobbig att hon än i dag påverkas av det:

*Det är nog någonting som jag fortfarande påverkas av. Vissa gånger...jag måste typ gå ifrån mina kompisar och sätta mig i bänken på andra sidan klassrummet. Inte för att jag ser att de ligger före, utan att jag ser att de byter sidan medan jag fortfarande är på den sidan och får en slags inre stress. Och bara jag sitter själv så tänker jag inte på det. Men när vi började ha spanska och fick språk i skolan (grundskolan), var det ju några som var bättre och hade lättare för att lära sig ord, och då fick man ju mer stress när man insåg att man inte kunde. Och typ såg att andra fick en annan bok som var svårare och för att de kunde det redan (...).*

Miranda ger sin syn på andra elevers prestationer: ”Alltså, vi hade ju väldigt många i klassen som verkligen brydde sig om sina betyg och hade högsta betyg i flera ämnen. Och då fick man ju också lite stress liksom”. Med tanke på att Miranda berättat att hon skolkat mycket i grundskolan, reflekterade intervjuaren med en uppföljningsfråga om det kan ha varit så att istället för att känna att hon (Miranda) också skulle prestera bättre, istället kände en uppgivenhet, då hon såg att de andra var högpresterande. På detta svarade Miranda: ”Ja, man gav typ upp. Man kände liksom, nej, nu är det ändå försent”.

Theo beskrev hur han upplevde tiden efter han fått sin diagnos grov dyslexi i årskurs åtta, men fortfarande fick gå i särskolan, då han jämförde sig med andra *normala* (eget uttryck) elever:

*Mm, det är liksom...och så satt jag där jag satt också, jag satt i särskolan liksom. Jag hade liksom inga normala studier. Jag...alla såg mig som utvecklingsstörd som gick förbi mig, de här normala (eleverna) liksom...för det var en normal skola också vid sidan (av särskolan). Sen hade man samma matsal, sen kunde det gå folk förbi en liksom, så kunde de kolla snett (...) Då kände man sig så där; Jag sitter i särskolan, jag går inte efter några bra ämnen, jag kommer inte att ha några bra betyg, och ja...jag har dyslexi. Det var som att sitta på dödsbädden nästan och bara...*

Theo påverkas än i dag av att han inte fått samma möjligheter till utbildning, som de flesta andra. Han jämför sig även med de övriga IM-elevernans prestationer och mår dåligt av att han inte fick hjälp med sin dyslexidiagnos mycket tidigare:

*Alltså, än i dag...jag mår ju inte...alltså, jag mår ju inte bra, fast jag ska må bra över att folk klarar sina betyg liksom här på IM...men jag vet ju att jag kommer inte att göra det, så man får ju ångest liksom (...) Ja, jag gillar ju inte att jämföra mig egentligen, men min hjärna gör så automatiskt när folk säger liksom...och samma sak när de säger att de ska göra nationella(prov). Jag kan inte göra nationella(prov) liksom, så då blir jag liksom så här.*

Löfgren och Löfgren (2016) såg i sin studie att eleverna talade en hel del inbördes kring betyg. Vanligt förekommande var det vid nationella prov, inför terminsslut eller utvecklingssamtal. Av förståeliga skäl varierade reaktionerna från elev till elev. En del undvek att tala med en kamrat eller synade resultatet eller betyget på egen hand, medan andra jämförde med varandra eller tog det med jämnmod. En del elever menade att det var jobbigt att ”hålla masken” angående de betyg de fått då de kände sig spända och nervösa inför klasskamraterna (ibid.).

#### 5.1.4 Hur andra elevers behandlande påverkar

De flesta av informanterna upplevde att andra elevers sätt att behandla dem påverkade dem negativt och att detta gav dem en känsla av utanförskap. Miranda berättade tidigt i intervjun att hon och hennes bästa vän började skolka i sjuan. Men hon uppgav inte förrän senare av vilken anledning de började skolka och hur det egentligen började:

*Grejen är ju den att xxx (namnet på Mirandas bästa vän) ...hon blev tillsammans med en kille i sjuan, som gick i våran klass. Och sen när det tog slut mellan de två, så började han bli taskig mot både mig och xxx. Typ kommenterade våra kläder, våran frisyra för dagen...alltså, bara sådär allmänt taskiga kommentarer. Och då gick liksom hela klassen med honom typ, så vi blev väl utstötta.*

Daniella beskrev hur klassen behandlade henne på grund av hennes skolkande. Hon upplevde att trots de tillfällen hon var i skolan, kändes det ändå inte som hon tillhörde den.

*Det var några elever i klassen som började hacka på en skulle jag säga, och skrattade för att man kom (till skolan), bara för att man var (en av) dem som typ skolkade. Så när man var där (i skolan) så var man typ inte riktigt där.*

Theo flyttade en fjärde gång och gick sista terminen i nian i den nya skolan. Han gick även om nian ett år på denna skola, med förhoppningen om att ta igen det han missat under de tidigare

åren, före dyslexi-diagnosen. Bemötandet från de nya klasskamraterna var inget Theo upplevde som något positivt.

*Eleverna på xxx (skolans namn) tycker jag är ganska kaxiga och inte så trevliga kanske. Ganska svårt att ha en bra diskussion med dem, så alltså...Jag har alltid haft en bild av att särskoleelever är mycket mer enklare. De är mycket mer äkta liksom, personliga...medan det finns alltid en baktanke när det kommer till grundskoleelever liksom, känns det som.*

Theo fortsatte tänka tillbaka och beskrev svårigheten han upplevde med att komma in i en ny klass efter skolbytet:

*Ja, de (nya klasskamraterna) är mindre öppna och de har sina sådär liksom...de har känt varandra ganska länge och bott på samma ställe. Sen kommer det en ny kille in liksom. De tror först att han (Theo själv) är utländsk, (Theos pappa är från ett utomeuropeiskt land), sen så kommer det fram att jag är svensk och...ja, jag lärde väl känna två, tre vänner där kanske. Men det är svårt att komma in i en grupp när gruppen liksom har känt varandra så länge. Men jag har alltid varit en sån som kör lite mera solorace. Jag är ju liksom van med det, för jag har flyttat så mycket...så att man vänjer sig.*

IM-läraren Birgitta (personlig kommunikation, 17 april 2018) berättade om sina erfarenheter av en fungerande klass:

*I en bra klass respekterar man varandra, trots fel och brister, trots tillkortakommanden. Man retas inte, man förlåter och uppmuntrar varandra. I en bra klass får alla vara med och man träffas ibland och gör roliga saker tillsammans. Man håller ihop och alla får höra till.*

De informanter som upplevt någon form av kränkning beskriver en upplevelse av utanförskap, som att de inte hör till. Den utsatthet som mobbning medför får en förödande konsekvens för offret i form av psykosocial karaktär, vilket kan vidare övergå till ett sämre mående, både kroppsligt och själsligt (Beckman, Hagquist & Hellström, 2012; Gini & Pozzoli, 2012, refererad i Folkhälsomyndigheten, 2014). Den drabbade kan få åkommor som oro, ängslighet, nedstämdhet och känna ett starkt utanförskap i en social kontext (Wang, Nansel & Lanotti, refererad i Folkhälsomyndigheten, 2014).

## 5.2 Svårigheternas början och skolans bemötande

Samtliga informanter upplevde att svårigheterna började runt sexan då kraven höjdes i och med betygsfokus, men framför allt blev svårigheterna mer märkbara i övergången från mellanstadiet till högstadiet, samt vid skolbyten. Informanternas upplevelse av skolans bemötande var att den var bristfällig och de skapade inte några starkare relationer till lärarna. Detta beskrev



informanterna berodde på att de upplevt att ytterst få och tillfälliga lärare uppmärksammat dem. Skolan brast även i kontinuitet av sådant som planerats för att ge stöd till dessa elever och informanterna upplevde inte heller att skolan hade särskilt höga förväntningar på dem.

### 5.2.1 Bristfälliga övergångar

De fem tillfrågade IM-eleverna har av olika skäl bytt skola någon gång under sin grundskoletid, en till tre gånger per elev. Tillsammans har de gått på tio olika grundskolor i fem olika kommuner i landet. Tre av informanterna har vid något tillfälle även gått på friskola. En av informanterna har även gått 2,5 årskurs på särskola. Då Clara flyttade från en kommun till en annan i årskurs tre följde inte informationen från den gamla skolan med till den nya, så lite hänsyn togs till hennes svårigheter i matematik. Detta medförde att Clara upplevt att hon ständigt fått kämpa i motvind med detta ämne och att skolbytet blev starten på hennes svårigheter i grundskolan.

*Ja, och där uppe (nya skolan) började jag i trean och då sjönk det (resultaten). Alltså, då gick det jättedåligt(...) Ja, de förstod ju inte att jag hade problem. Fast då så sa mina föräldrar att de hade skickat papper från skolan här (gamla skolan) till skolan jag gick på där. Och så sa de (nya skolan) att 'Nej vi har inte fått några papper'.*

Att flytta eller byta skola kan vara en orolig tid för eleven. Det kan kännas jobbigt med kravet att prestera och samtidigt anta de utmaningar som eleven möter i samband med övergången till en ny klass eller skola. Specialpedagogen ses i detta sammanhang som en viktig kompetens med hänsyn till hans roll och hen kan vara till stor nytta vid övergång och samordning av insatser. Denna kompetens kan förmedla en övergripande bild av elevens behov, ge värdefull information gällande anpassning eller annat till annan berörd personal kring eleven vid en överlämning (Skolverket, 2014).

Trots att Theo redan i trean fått diagnosen lätt förståndshandikappad och man var medveten om hans läs-/skrivsvårigheter, togs ingen hänsyn till detta då han flyttade från en kommun till en annan i årskurs sex. Förmodligen berodde detta på att den nya skolan inte fått denna information. För att dölja att han varken kunde läsa eller skriva ljög han för lärare och klasskamrater att han kunde läsa, men inte på svenska, då hans pappa kommer från ett utomeuropeiskt land. Theo själv är dock född i Sverige, där han bott med sin svenska mamma i hela sitt liv.

*Jag flyttade i sexan till en annan liten stad där fick jag läsa resten av årskurs sex. Det var jättejobbigt att komma till en ny skola och inte kunna läsa och skriva. Jag hade ju ingen diagnos (dyslexidiagnos), förutom lätt förståndshandikappad när de nya klasskompisarna undrade varför jag inte kunde läsa eller skriva och det var ju inget jag sa till dem. Min pappa är från xxx (ett utomeuropeiskt land), så då sa jag nån gång att jag kunde läsa, men inte på svenska.*

Skolverket (2014) pekar på olika risker som kan uppstå vid byte av skola eller andra liknande förändring, exempelvis kan värdefull information gå förlorad på vägen eller hamna mellan stolarna i övergången. Extra sårbart blir det för elever som är i behov av särskilt stöd då detta kräver anpassning, relevanta arbetsmetoder, dokumentation eller/och särskilda emotionella färdigheter från skolpersonalen för att ge eleven stöd på bästa sätt. Viktigt är att tydliga, begripliga och genomförbara rutiner finns för en så lyckad övergång som möjligt för att främja en god skolgång. IM-läraren Birgitta (personlig kommunikation, 17 april 2018) har erfarenheten av att just övergångar i skolan är känsliga, främst för de elever som redan har svårigheter av olika slag:

*Det brister ofta vid övergångar från det ena stadiet till det andra. För dessa elever är det livsavgörande att de får rätt mottagande på nästa stadie - oavsett om det är mellan trean och fyran, sexan och sjuan eller mellan grundskolan och gymnasiet. Den svåraste övergången är ofta från grundskolan till gymnasiet. Men övergången från sexan till sjuan kan också bli svår eftersom man ofta på högstadiet får eget skåp och olika klassrum, olika lärare i olika ämnen och så vidare.*

Enligt avsnitt 2.8 i Skolverkets (2017) läroplan för grundskolan ska skolan tillhandahålla strategier och konkreta arbetsmetoder så att tillvaron blir så bra som möjligt för de nya eleverna. För en elev som anländer till en ny klass är det av stor vikt att pedagogen delges information så att inskolningen och mottagandet blir så bra som möjligt för alla parter. Inom rektorns ansvarsområde ingår personalens möjlighet till adekvat fortbildning rörande en elevs behov för att bidra till ett kvalificerat lärande och uppnå ökad förståelse och för att möta upp de behov som efterfrågas ur ett elevperspektiv.

### 5.2.2 Bemötande från lärare

Bemötande av deras svårigheter upplevde alla informanterna som märkbart bristfällig. Skolans agerande, eller brist på agerande, upplevdes ofta som otryggt och informanterna beskrev hur de med tiden förlorade tilliten till skolan, framför allt lärarna. Detta gjorde att informanterna oftast inte fick några starkare band till de lärare de hade. Jenny upplevde att vissa lärares bemötande gjorde det extra svårt för henne att fråga om hjälp och klara av att hänga med på lektionerna:

*”De lärare som jag inte har förstått alls under alla år de...alltså man upplevde dem mera arga typ, för att man inte förstod. Men man är ju bara ett litet barn, man kan ju inte göra nånting liksom”. Vid frågan om hon kunde utveckla hur hon upplevde dessa lärare svarade hon: ”Alltså jag upplevde dem som typ obrydd, eller som att de typ inte velat så mycket att vi (eleverna) skulle få den hjälp vi behövde...att vi skulle förstå utifrån dem”. Jenny fick frågan om hon upplevde att dessa lärare var oengagerade, men enligt Jenny handlade det dock mer om en bristande anpassningsförmåga hos dessa lärare: ”Nej, inte att de struntade i det, men mer typ att om de (lärarna) lär ut på deras sätt så ska alla vi förstå det... tjugo stycken elever typ. Men det är ju inte alla som tänker lika”. Hon beskrev hur hon reagerade på stressen då inte förstod en uppgift, men inte kände att hon fick tillräckligt med hjälp:*

*Jag var ganska utåtagerande. Så det var väl att jag blev less och vissa gånger blev man väl ledsen för man försökte så mycket, men det gick ändå inte...Då klandrade man ner sig själv när det väl kom en motgång liksom. Sen så började man förstå också att det inte bara var jag, som det fel på, utan det var ju faktiskt lärarna.*

Clara fick i omgångar extra stöd av specialpedagoger/extralärare för sina svårigheter med matematik, men hon upplevde stödet bristfälligt. Hon berättade att ordinarie mattelärare visste att Clara även hade extra stöd i matte av annan lärare, och trots att denna lärare (extra stödet) inte fanns på mattelektionerna tyckte den ordinarie läraren att Clara kunde vänta med att få hjälp med svåra matteuppgifter tills hon gick till extra läraren. Den extrahjälp hon blivit lovad var alltid tillfällig och försvann efter en kort tid. Clara beskriver hur hon upplevde mattelektioner och vissa lärares bemötande när hon inte förstod en uppgift:

*Ja alltså, både bra och dåligt. För vissa tyckte jag var sådär ’Vi vill inte ta det där på riktigt allvar just nu, utan vi förklarar för dig nu...så får du göra det där med henne’ (extraläraren). Och då kände jag bara sådär nej, men va?!*

När intervjuaren frågar om hon i princip bara fick sitta bort lektioner, i väntan på att få hjälp av den andra (extraläraren), bekräftar informanten detta. För att undvika risker med avbrott från skolan kan man se att vardagens klassrumsinteraktioner är avgörande för elever med svårigheter i någon form. Instruktionell undervisningsmetodik och extra känslomässigt stöd från läraren reducerar riskerna för ett senare avbrott från skolan, och gynnar elevernas skolresultat och deras relationer till lärarna (Hamre & Pianta, 2005). Trots att Theo bytt skola ett flertal gånger under sin tid i grundskolan minns han endast två lärare som engagerade sig i honom:

*Jag hade typ, vad var det...kanske två bra lärare. Det var min musiklärare, som jag tror...han hade oss i svenska också (...) sen hade jag en speciallärare och hon hade en sån här typ specialgrupp (...) det är nog ändå de två lärarna jag skulle tänka tillbaka på (...). Jag tycker ändå de gjorde ett tappert försök med mig liksom. Sen om det slutade bra, kan man väl inte säga, men ja, man visste ju egentligen inte vad jag hade för problem (...) alltså, om jag inte hade haft den där stämpeln (diagnosen lätt förståndshandikappad), så hade de kanske försökt att plugga matte med mig, eller engelska.*

De lärare Theo inte tycks vilja minnas upplevde han behandlade honom och hans problematik negativt: *"De såg mig mer som ett problem. De såg mig vara nåt som var i vägen liksom. Och jag kommer inte ihåg nåt sådant där. Sätter dem inte på minnet. Jag kommer bara ihåg såna som gjorde nåt bra liksom."*

Daniella upplevde att de flesta lärarna kunde ignorera situationer där det öppet förekom mobbning. Daniella berättade tidigare om hur hon upplevt att det fanns klasskamrater som behandlade henne illa då hon väl dök upp på lektioner. Daniella upplevde inte att kränkningarna av henne blev tagna på allvar av lärare.

*(...) alltså om läraren kunde höra, jag hade...mitt ex gick i den klassen och jag hade gjort slut med honom. Då började han jävlas med mig liksom och då kunde läraren se att han pekade finger åt mig och sånt, men de (lärarna) sa inget, och det hade de kunna gjort och typ 'Sluta med det där'. Ja, för det var tre högljudda killar så att alla hörde, och det är jag stensäker på.*

Clara berättade att hon i början av årskurs sju gjorde alla matteproven, men fick inte godkänt på ett enda prov. Så i årskurs åtta när hon fick F slutade hon göra matteprov och höll sig undan från mattelektionerna. Det kändes meningslöst att gå in på lektioner där hon ändå inte kände att hon klarade av att göra något arbete och heller inte fick någon hjälp. Clara berättade att om ett tillfälle i årskurs nio då hennes mentor hittade henne i skolkorridoren, blev arg och tvingade in henne på en mattelektion:

*'Men du måste gå in på dina lektioner' och jag sa 'Ja, men jag ska'. Så gjorde jag ju det, för då gick han ju efter mig tills jag gick in och satte mig. Jag kände bara 'Åh nej!'...och så tittade alla på mig i klassen bara och så tittade de på min mentor och han bara 'Jobba nu!' och jag...de (eleverna) tittade ju på mig, sen tittade de i boken och jobbade. (...) Ja, alltså...det vart lite jobbigt ändå. För jag hade ju ingen bok med mig, så jag fick bara gå in och sätta mig och så...*

Miranda kände att på grund av att hon skolkade så mycket från skolan fick hon aldrig några starkare band till någon lärare och kände därför inte heller att hon hade någon (vuxen) att vända sig till i skolan. *"Ja. ...alltså, jag har inte haft nån jättebra kontakt med någon lärare, förutom*

nu då (på IM)”. Miranda upplevde inte lärarna som varken motståndare eller några att anförtro sig till: ”Nej. Det var ingen som var taskig mot mig, eller att jag kände att någon (lärare) hade nåt agg emot mig. Men det var inget sånt där speciellt band. De bara var, typ (...)”. Lärarnas reaktion på Mirandas skolkande bemöttes (uppfattar hon), som att de tröttnade på henne och hennes kompis, men inga direkta åtgärdsplaner genomfördes: ”Ja, alltså man märkte att de blev mer och mer less på oss (henne och bästa kompis)”. I en lägesrapport från Skolverket (2017) görs bedömningen att skolan ska få bättre förutsättningar att möta varje elevs behov; genom undervisning med hög kvalitet med särskilt stöd för de elever som behöver och med en organiserad elevhälsa. Ansvaret ligger hos huvudmän och rektorer (ibid.). IM-läraren Birgitta (personlig kommunikation, 17 april 2018) beskrev sina upplevelser om de faktorer som kan försvåra elevers skolgång:

*Den främsta faktorn till att några barn inte klarar grundskolan är nog att de inte blir sedda, uppskattade, att de inte får beröm, att lärare inte ser deras potential och att ingen har höga förväntningar på dem. Det ska egentligen inte spela någon roll vilken bakgrund en elev har - de har rätt att få en gedigen utbildning, så att de sedan ska kunna själva välja vilken riktning i livet de vill ha. Ytterligare en faktor som är av stor betydelse är naturligtvis i vilken grad en skola lyckats rekrytera behöriga lärare eller inte. En behörig lärare ger en högre garanti för att undervisningen sker i enlighet med skolans kursmål och en erfaren och kunnig lärare ger högre garanti för alla elever ska lyckas med sitt arbete.*

Normen eller den rådande maktutövningen har ”decentraliserats” på så sätt att den flyttats till individen, dvs. eleven (Dovermark, 2008). Eleven har därmed blivit ett underordnat subjekt för skolan. Denne har ett större egenansvar gällande skolresultat och prestationer. Ur ett lärarperspektiv så har den rådande diskursen utifrån elevens prestation mer och mer hänvisats till att läraren vilar på utsagor där ”olika elever satsar mot olika betyg”. Det gäller även konsekvenser som kan uppstå vid sämre skolprestationer. Dovermark (2008) menar att lärare lägger ansvaret på subjektet, eleven. Det är denne som själv aktivt väljer vilket betyg hen ska skaffa sig. Om eleven väljer ”fel” får denne ”skylla sig själv” (ibid.). Denna tillämpning fungerar för vissa, men det finns också elever som inte hänger med i samma takt som andra elever och alla har inte samma utgångsläge som klasskamraterna, vilket kan medföra både stress, oro och en känsla av otillräcklighet.

### 5.2.3 Diskontinuitet och kravlöshet

I Skolförordningen kan man läsa om strukturerad undervisning enligt följande:

*Eleverna ska genom strukturerad undervisning ges ett kontinuerligt och aktivt lärarstöd i den omfattning som behövs för att skapa förutsättningar för att eleverna når de kunskapskrav som minst ska uppnås och i övrigt utvecklas så långt som möjligt inom ramen för utbildningen (SFS 2011:185, kap. 9, 2 §).*

Trots detta har de flesta av informanterna upplevt diskontinuitet och bristande struktur under sin tid i grundskolan. De har blivit lovade någon form av anpassad undervisning för att klara svårigheterna med sina studier, men dessa överenskommelser har av olika skäl inte följts upp. Informanterna har upplevt att det ibland berodde på att skolan inte följde upp det man under möten kommit överens om, men även att alla inblandade lärare inte alltid tycktes få all information eller att handlingsplanerna inte höll på grund av ständiga lärarbyten. Detta försvårade informanternas möjlighet att skapa relationer till lärare eller att ta skolan på allvar. En del informanter upplevde också att deras problem eller beteende, som skolk, inte uppmärksammats tillräckligt från skolan håll och att kraven på dem var låga. Jenny beskrev hur lärarna hade möten med henne och hennes föräldrar då hon inte hade uppnått kunskapsmålen. På mötet upprättade en handlingsplan. Trots överenskommelsen skedde ingen förändring. För Jennys del verkade handlingsplanen betydelselös för skolan:

*Nej, för lärarna...alltså, för om det var en lärare som bestämde med mig, och jag var ju så liten, så det är väl klart att de pratar med de andra lärarna...och det trodde ju mina föräldrar också för det var ju typ så de sa. Men så tog det bara någon vecka och så fick jag skäll för att jag satt utanför klassrummet och pluggade för mig själv (överenskommelsen i handlingsplanen). Så det vart lite kaos. (...) Man, blev ju jävligt less på skolan när de inte höll det de lovade liksom.*

Intervjuaren undrade vad Jenny ansåg om lärarens agerande och hur detta påverkade hennes inställning till skolan ”Ja, först så blev jag positivt överraskad att jag skulle få en planering för mig typ, men sen så blev det ju. ...man blev ju jävligt less på skolan när de inte höll det de lovade liksom”. De skolor som visar framgångsrika resultat karakteriseras av stabilitet och sammanhang. Skolledning och lärarlag har tillsammans byggt upp ett sammanhang bestående av regler, normer och värderingar. Detta ger en känsla av kontinuitet i det vardagliga arbetet. Huvuduppgiften är i dessa framgångsrika skolor att förbättra elevernas resultat genom att utveckla undervisningen. Denna strävan delas av både lärarna och av skolledningen (Jarl, Blossing & Andersson, 2016).

Clara beskrev att det var många lärarbyten under hennes tid i grundskolan, framför allt av de speciallärare som skulle hjälpa henne i matte. Detta medförde att det utlovade stödet ofta

uteblev och Clara förlorade tillit och motivation. Hon tänker tillbaka när det var som mest turbulent:

*Det var mellan sjuan och nian (...) och då var det liksom så här att de (lärarna) hann ju liksom aldrig förstå mig (...) Jag kände varje gång vi skulle få en ny lärare att nej, nu kommer inte det här att gå (den utlovade hjälpen).*

Miranda berättade att skolans agerande då hon skolkade bestod i början av att de skickade SMS till hennes mamma och hon kallades till några möten, men efter ett tag slutade lärarna med detta. Miranda fortsatte att skolka, men ser nu i backspegeln skolans agerande som otillräckligt. Vid frågan vad skolan kunde ha gjort bättre enligt Miranda, svarade hon: *”Jag hade velat att de satte sig ner med mig och pratade liksom ordentligt, så att jag verkligen märkte att de brydde sig, och ville liksom”*. Flera informanter upplevde skolan som ganska kravlös. Trots att en del av informanterna hade hög frånvaro på grund av skolk togs inte detta på särskilt stort allvar. Intervjuaren undrade om det fanns något av skolans krav som Daniella som elev upplevde som mindre kravfyllt att uppfylla: *Jag vet inte...inget, eller? (...) Alltså det enda kravet på högstadiet så har det varit...alltså, jag tyckte inte att de hade så höga krav. Jag kunde liksom skolka och de brydde sig knappt typ, neej, jag kände inga krav typ”*.

Samtliga informanter upplevde en avsaknad av intresse för dem som individer och de beskrev en känsla av att inte ses som fullvärdiga elever. I Skolinspektionens granskning (2010:14) framkom att en envägskommunikation där läraren undervisar och lågt aktivitets- och reflektionsutrymme ges till eleven medför att undervisningen inte blir behovsanpassad sett ur ett individperspektiv. Det kan med all sannolikhet medföra att vissa elever halkar efter och känner sig stämplade för att de inte klarar av skolan. Skillnaden mellan högpresterande och de som behöver stödinsatser men inte får detta, skapar en ojämn kvalitet i undervisning som bör uppmärksammas (ibid.).

## **6. Analys**

I detta avsnitt tolkas empirin med analysverktyget KASAM. Analysen är uppdelad i tre teman som vidrör de tre komponenterna: begriplighet, meningsfullhet och hanterbarhet.

### **6.1 Avsaknad av begriplighet**

Resultaten visar att informanterna har haft svårt att finna begriplighet på grund av bristande stöd från skolan. Enligt Antonovsky (2005) handlar begriplighet om hur mycket individen

förstår av det som händer runt omkring hen. Att det som händer är greppbart och följer en viss förutbestämd ordning. Informanterna beskrev sina upplevelser av skolan, främst högstadietiden diskontinuerlig. De upplevde att det inte fanns någon "röd tråd" för dem att följa, utan de lämnades ofta med sina svårigheter. Enligt Antonovsky behövs en stabilitet i ens omvärld och konstruktiv feedback för att individen ska uppleva sin värld som förutsägbar (ibid.).

Då och då blev det möten där överenskommelserna skulle leda till extra stöd, men dessa planeringar omvandlades sällan till någon konkret förändring för informanterna. Barn och ungdomar behöver ett begripligt sammanhang, så det finns tydlighet till exempel i planering då man behöver förändra något (jfr Cederblad & Hansson, 1995, refererade i Hult & Waad, 1999) Jenny beskrev hur hon förväntade sig att skolan, de vuxna, skulle reda ut och stödja henne i de växande svårigheter hon hade med den frustration som utvecklades till panikångest, då hon inte hängde med på lektionerna. Jenny förväntade sig att lärarna skulle hålla sig till den planering som hade gjorts, men hon upplevde att de svek henne. Som Jenny tidigare beskrev; hon själv var ett barn och litade på att de vuxnas ord gällde. Att hon skulle få det överenskomna stödet. Hon beskrev att hon upplevde detta kaotiskt, o(be)gripbart. För hennes del förlorade hon tilltron till skolan och drabbades tillslut av psykisk ohälsa då stressen blev för stor IM-läraren Birgitta (personlig kommunikation, 17 april 2018) beskrev vad hon upplever som de största skillnaderna mellan Introduktionsprogrammet om grundskolan:

*Vi har lagt upp arbetet att var och en gör sin "egen" resa genom studierna – vilket sker på bekostnad av gemensamma genomgångar, något som jag tror skulle gynna inläringen i hög grad. Istället får man upprepa och förklara för varje individ, vilket gör att vi inte kan ha fler elever än femton stycken samtidigt. Jag förstår ju att det inte är ekonomiskt försvarbart i en "fattig" kommun, men frågan är ändå om det inte skulle gå att göra specialanpassningar i högre utsträckning för de elever som man ser behöver det.*

Clara behövde mycket stöd med ämnet matematik, vilket hon även fick under de första åren i grundskolan. Detta ändrades dock när hon flyttade i årskurs tre till en annan kommun och en större skola. Trots att den nya skolan snart blev medvetna om hennes svårigheter med matematik uteblev det stöd hon blev lovad gång på gång. Hon upplevde förvirring och frustration, vilket blev till ett växande fenomen. Hon beskrev själv vid flera tillfällen att hon kände att hon inte skulle klara grundskolan. Det som krävs för att en individ ska uppleva sig ha resurser till att bemöta omvärldens krav är en klar bild över vad som faktiskt är som krävs av hen. Om man däremot uppfattar situationen som oförutsägbar och upplever den kaotisk, vilket Clara beskrev med alla utvecklingsplaner som aldrig fullföljdes och stödet som uteblev, är det



svårt för en individ att tro att hen ska klara sig bra (jfr Antonovsky, 2005). Informanterna har alla upplevt situationer under sin tid i grundskolan där det funnits en avsaknad av begriplighet i form av en förutbestämd ordning för vad som förväntas av dem. En av de skyddande faktorerna i den salutogena modellen pekar på att en individ behöver tydliga regler för att känna förutsägbarhet (Cedelblad & Hansson, 1995, refererade i Hult & Waad, 1999). Den bristande kontinuiteten har även bidragit till att dessa elever tycks ha svävat i ovisshet och känt sig ”utvisade” ur skolsystemet, då de inte kunde hänga med på grund på lektionerna på grund av sina svårigheter. För att skapa begriplighet av ens sammanhang behöver individen känna tillit till att den inre och yttre världen är förutsägbar och strukturerad, (ibid.). Detta har inte varit fallet för informanterna i denna studie. Antonovsky (2005) menar att om en individ upplever ständig stress på grund av lågt KASAM, där individen inte känner att dennes resurser räcker till eller att hen har några rollmöjligheter (som informanterna som upplevde sig som de ”misslyckade”) utvecklas denna känsla av brist på sammanhang till något som kan liknas vid ett kroniskt tillstånd, (ibid.).

## 6.2 Förlorad mening

Informanterna upplevde att skolan blev en sorts plats att närmast kravlöst driva omkring på. Antonovsky (2005) kallade meningsfullhetskomponenten i KASAM för ”motivationskomponenten” och han ansåg att den komponenten var den viktigaste. Det är meningsfullhet som driver individen framåt och kravet för att denna komponent ska vara funktionell är att hen får känna sig delaktig och engagerad i det som rör hens liv. Att individen upplever att det är värt att investera energi och tid på de utmaningar hen möter (ibid.). Daniella beskrev tidigare hur hon fått betyget C på ett prov vid ett tillfälle, vilket gjorde henne glad till en början. En annan elev fick också ett C men denne blev istället upprörd över detta. Även läraren antydde att något kanske blivit fel och att han skulle kolla upp det. Elevens, och även lärarens reaktion förminskade betydelsen av Daniellas C-betyg, upplevde hon. Vilket i sin tur minskade hennes känsla av meningsfullhet, fast hon egentligen hade fått ett för henne bra betyg. Cederblad och Hansson (1995, refererad i Hult & Waad, 1999) menar att meningsfullhet grundas i en känsla att kunna påverka sitt liv, men också i känslan av att vara värdefull och att det man gör är värdefullt (ibid.). För Claras del handlade detta inte om att hon inte själv var medveten om att en förändring behövde komma till stånd. Tvärtom, hon berättade att hon ständigt påpekade att hon behövde stöd med matematiken, inte bara någon gång då och då, utan kontinuerligt under lång tid. Därför var det svårt för henne att finna meningsfullhet i mattelektionerna, då lärarna

inte inbjöd henne till ett engagerat lärande. Det var inte motiverande att "sitta av" lektioner för Miranda (jfr Cederblad & Hansson, 1995, refererad i Hult & Waad, 1999).

Informanterna hade med få undantag upplevt att de fått några nära relationer till lärarna. Miranda berättade att hon aldrig knöt några band till de lärare hon haft under sin tid i grundskolan. Utifrån ett salutogent perspektiv kunde Cederblad och Hansson (1995, refererade i Hult & Waad) finna i sin studie att en nära och öppen kommunikation inkluderas som en av friskfaktorerna (ibid.). Miranda önskade dock, så här i efterhand att skolan hade tagit hennes skolk på allvar och visat att de brytt sig.

Theo upplevde största delen av sin tid i grundskolan som meningslös. Han hade inget som var "hans uppgift" mer än att befinna sig på plats. Största delen av dessa år hade han inga ämnen mer än svenska och det fanns inga större krav på honom i detta ämne heller, som han själv uttrycker det: *"Jag fick aldrig sådana förväntningar på mig liksom i skolan faktiskt. I matte hade jag inga...i svenska vet jag inte heller. Alltså, nej, nej...Det var inte så mycket förväntningar"*. I Theos fall blev skolan mest en plats att spendera tid på, men i övrigt meningslös för själva utbildningen, då inga direkta krav ställdes. Han beskrev att han inte tänkte på krav över huvud taget, då dessa inte fanns på honom från skolans sida. Han "bara levde". Att inte ha några förväntningar på sig eller utmaningar gör att en individ inte heller ser någon mening med det hen gör. Meningen skapas i ett engagemang, i en känsla av att vilja investera sin tid och energi i något som utvecklar och utmanar en (jfr Antonovsky, 2005). För informanterna blev skolan något av ett tidsfördriv eller något vissa av dem undvek genom skolk. Claras skolkade dock enbart från mattelektionerna, då dessa inte hade någon mening för henne, då hon varken förstod uppgifterna eller fick det stöd hon behövde. Istället upplevde Clara att hon ofta blev utskälld för att hon i ren protest undvek det hon upplevde som meningslösa lektioner. Meningsfullhet skapas ur erfarenheter av att känna sig delaktig i olika skeenden som berör individens liv och genom att hen får en positiv respons från sin omvärld, (Antonovsky, 2005).

För att skapa mening med det man möter i livet behövs en känsla av att "höra till". Om individen känner mening med tillvaron, kan hen uppleva de uppgifter den möter som utmaningar (jfr Antonovsky, 2005). Både Daniella och Miranda beskrev att de upplevde att skolan inte brydde sig om ifall de var där eller inte, då det inte fanns något engagemang för att motivera flickorna att verkligen ta skolan på allvar. Detta i sin tur gjorde att de upplevde att, om inte skolan bryr

sig, varför skulle de göra det då? Antonovsky menade att för en individ ska känna sig delaktig i sitt liv behöver hans förmågor uppmärksammas, inte negligeras (ibid.).

### 6.3 Strategier till hanterbarhet

I empirin framkom det att informanterna under högstadietiden upplevt förlorad meningen och begripligheten med skolan, då de mest kände sig åsidosatta och svikna av skolsystemet, trots att de från skolstarten beskrivit att de upplevt skolan som något hanterbart. För att hantera känslan av avsaknad av sammanhang använde några av informanterna sig av olika strategier. De som inte hittade tillräckligt bra strategier för att hantera skolan utvecklade tillslut psykisk ohälsa. För att kunna hantera utmanande situationer behöver individen uppleva att hen har de resurser som krävs. Det kan vara ens egna resurser, eller att man kan vända sig till någon utanför som kan ge stöd. Med hög känsla av hanterbarhet känner man sig inte som ett offer för omständigheter (Antonovsky, 2005). Precis som i Claras fall upplevde Jennys att det inte fanns stöd utifrån, och eftersom hon inte heller själv förstod uppgifter fanns där tillslut inga resurser för henne att ta av. Detta kan ha varit en av orsakerna till att hennes psykiska mående tillslut gav vika, när stressen blev alltför stor.

Trots att Theo såg tillbaka på tiden i grundskolan med sorg, då diagnosen grav dyslexi inte blev ställd förrän i årskurs åtta och skolan bemött honom som lätt förståndshandikappad på grund av den felaktigt ställda diagnosen under större delen av tiden, så hindrade det inte honom att gå dit varje dag. Fast han berättat att han skämdes för att han inte kunnat läsa och skriva svarar han att det inte fanns någonting i skolan han upplevde som direkt jobbigt: *”Nej, faktiskt inte. Jag hade ganska bra självförtroende och jag kunde liksom inte tänka de tankarna”* Fan vad jobbigt det här kommer att bli”. Cederdal och Hansson (1995, refererad i Hult & Waad, 1999) beskriver att en av friskfaktorerna för att kunna hantera stress är ett positivt självförtroende. Detta skapar en tilltro att det går att övervinna situationer trots dåliga odds (ibid.).

Theo skolkade som sagt aldrig från skolan på så sätt att han inte gick dit, trots att han upplevde tiden meningslös, då inga krav ställdes på honom och trots de otrevliga klasskamraterna. Han använde sig istället av andra strategier för att skapa någon form av meningsfullhet, vilket i sin tur skapade en form av hanterbarhet i skolan:

*Jag gillade ju basket en period i xxx (skolans namn) och då spelade jag ju mycket basket ute och jag kände att jag hade ingen motivation där för jag kände att jag...jag satt liksom...jag hade satt mig i ett*

*sånt där lite rum för jag ville inte vara i klassrummet där det var femton elever liksom och jag kände att jag kommer ingenstans. Jag lyckades knappt med några prov. Jag gjorde så då...gick oftast ut och hade min basketboll i skåpet, så då gick jag ut och spelade basket istället.*

Då intervjuaren följde upp med frågan om detta skedde under lektionstid, svarar Theo: ”*Ja, alltså när jag satt i mitt eget rum liksom, så gick jag istället ut och spelade basket. För det var ju ändå där jag kände mig som...när jag mådde som bäst liksom*”. Cederblad och Hansson (1995, refererad i Hult & Waad, 1999) såg i sin studie att en av de framgångsrika faktorerna (friskfaktor) i hur en individ med hög hanterbarhet handskas med en svår situation var att hen medvetet, på en kognitiv nivå hanterar sin stress för att undvika problem. Om individen utvecklar ett specialintresse, som Theo som upptäckte att han gillade basket, vilket fick honom att må bra, så leder detta ofta till att hen får ett bättre självförtroende och kan enklare uttröna mening med de livssituationer han behöver hantera (ibid.). Theo beskrev även att det inte bekom honom nämnvärt att klasskamraterna var otrevliga, då han var van vid att ”*köra solorace*”. Vare sig detta visade oberoende var frivillig eller inte, så är en av friskfaktorerna, enligt Cederblad och Hansson (1995, refererad i Hult & Waad, 1999) att individ kan vara självständig. Detta innebär att villkoren för hur individen bemöter sin omvärld är hans egna och individen står upp för sig själv.

En annan strategi att hantera situationen var att inte ta skolan på allvar. Daniella som beskrivit sig som en ”skolflicka” från början, började på högstadiet att skolka och då hon var i skolan arbetade hon inte under lektionerna, utan fördrev mest tiden med sin bästa vän. Daniella beskriver hur hon löste situationen under lektionstid när hon inte förstod en uppgift: ”*I grundskolan jobbade jag ju inte. Jag satt ju bara där och skrattade med min kompis, så jag gjorde inte så mycket*”. Det framkom i studien Cederblad och Hansson (1995, refererad i Hult & Waad, 1999) utförde att om en individ har en person i sitt liv som hen kan identifiera sig med så kan detta kompensera för bristen av trygghet i en annars svårhanterad situation. Daniella beskriver genom hela intervjun hur hon och bästa vännen uthärdade de andra elevernas utstötning av dem. Tillsammans blev de starka och härdade ut högstadiet och utstötningen av klassen. Detta skulle dock även kunna tolkas som något negativt, då de båda vännerna förstärkte varandras vilja att fly ifrån skolsituationen genom skolka.

## 7. Slutdiskussion

I detta kapitel presenteras studiens centrala resultat för att sedan i avsnittet som följer diskutera de presenterade resultaten. Därefter följer en metoddiskussion och slutligen förslag till vidare forskning.

### 7.1 Studiens centrala resultat

Syftet med studien var att se vad informanterna upplevt var de försvårande faktorerna under deras skolgång och vad de saknat från skolan. De framkom att diagnoser inte tagits på allvar och utretts, eller som i Theos fall, där det tidigt ställdes en felaktig diagnos. Jämförelser med klasskamrater var också något som framkom som högst signifikant och går att koppla till skolprestationernas påverkan på informanterna. Klasskamraternas beteende gentemot informanterna har också påverkat dem negativt. Samtliga informanter beskrev att deras svårigheter hade börjat eller tilltagit under högstadiet eller vid skolbyten. De centrala resultaten i denna studie var skolans bristande bemötande, bristfälliga övergångar, diskontinuitet och kravlösa förhållningssätt gentemot informanterna.

### 7.2 Resultatdiskussion

I denna studie fann vi flera faktorer som försvårade för informanterna att fullfölja sin skolgång med fullständiga betyg. Dessa elever har upplevt att det har funnits en otrygghet i diskontinuiteten i grundskolan, där strategier planerats för att stötta eleven, men som sedan inte fullföljts. Detta har skapat oförståelse och en känsla av förlorad mening för dem, då de känt att de inte hängt med i utbildningen, utan mer eller mindre bara stått ut. Det tycks som att dessa informanter fallit mellan stolarna och inte riktigt betraktats som fullvärdiga elever på grund av sina svårigheter. Skolans förhållningssätt gentemot informanterna skapade i sin tur en känsla av obegriplighet och meningslöshet som blev svår för dem att hantera. Dessutom bidrog det bristfälliga stödet till att skapa en klyfta mellan informanterna och resten av klassen. Deras känsla av sammanhang i skolan blev därmed lågt.

Med tanke på att man börjar skolan som väldigt ung är det lätt att börja identifiera sig med sina misslyckanden med åren, om man inte kan vända förloppet i tid genom stöd från engagerade lärare och andra vuxna. Flera misslyckanden i skolan leder till frustration som sedan utvecklas till dålig självkänsla som i sin tur, beroende på personlighet och hur svårigheterna ser ut, kan leda till psykisk ohälsa som till exempel utmattning och depression. Sammantaget kan detta ge

elever en känsla av maktlöshet och förlorad motivation till att vilja fortsätta i skolan (Kjelsson & Kjelsson, 2000).

Ser man till informanternas svårigheter och skolans brist på att möta upp dessa, förstår man att dessa elever haft svårt att känna sammanhang under sin grundskoletid helst med tanke på den turbulenta tid som uppväxten ändå är, med självtvivel och förvirring ju högre upp i ålder man kommer (jfr Antonovsky, 2005). Informanternas strategier för att hantera skolan har sett olika ut. Några av informanterna hanterade känslan av brist på sammanhang med att inte ta skolan på allvar, utan skolkade och när de var på plats arbetade de inte, utan hängde mest runt och fördrev tiden. En annan informant utvecklade panikångest och depression, som tillslut ledde till att hon inte klarade av att gå till skolan. För att hantera svåra situationer där man inte har de övriga två komponenterna; begriplighet och meningsfullhet, är det enligt Antonovskys självsvarsinstrument ovanligt att individen har hög hanterbarhet. Dessa tre komponenter är nämligen intimt sammanlänkade (Antonovsky, 2005).

Nio skolår, varav de tre viktigaste på slutet i högstadiet rann mer eller mindre bara bort, enligt informanternas utsagor. Det tycks som att skolan varken haft resurser eller adekvata handlingsplaner för dessa elever. Lärarbytena skapade också en diskontinuitet, som resulterade i bristande tillit och dåliga eller obefintliga elev-lärrrelationer. Grundskolan förändrade informanternas syn på sig själva. De såg sig själva som kompetenta individer tills svårigheterna blev cementerade som misslyckanden, och det var den synen på sig själva de kom med till IM-programmet. Vid frågan om IM-läraren Birgitta (personlig kommunikation, 17 april 2018) sett någon ”gemensam nämnare” för de elever som inte klarat grundskolan svarar hon:

*Ja, alla de elever som jag har mött första skoldagen på IM kommer hit med nedböjt huvud och bär med sig skam. De vet redan att de har misslyckats i sina studier av en eller annan anledning. Många av dem är så 'unga' och kanske inte har nått den mognad som krävs för att skilja på betyget och dem själva, som personer. Därför kommer de med en skamkänsla, vilket är det sämsta man kan lämna någon människa med. Skam sprider sig som olja på vatten och förgiftar hela den människans själ.*

Alla medborgare i Sverige är berättigad till en utbildning. Skolan ska vara till för alla, men alla kan inte anpassa sig efter samma snäva struktur som skolan har i dag med sina kunskapsmål, läroplaner och kunskapsmätningar genom de nationella proven. I dag är kraven höga på varje elevs individuella ansvar över sin utbildning, men om elever med svårigheter inte kan få uppleva känslan av begriplighet som skapar meningsfullhet, hur kan de då förväntas klara av

att hantera skolans krav, om de inte får det stöd de behöver? Frågan som kvarstår är; måste varje elev anpassas till skolan för att få samma möjlighet, eller ska den obligatoriska grundskolan anpassas så varje individ, oavsett bakgrund eller livssituation får en chans till utbildning, arbete och ett drägligt liv?

### 7.3 Metoddiskussion

Valet av en kvalitativ studie var för oss den mest passande för att få svar på våra forskningsfrågor och för att uppfylla syftet. Med de halvstrukturerade intervjufrågorna möjliggjordes en djupare dialog med informanterna (jfr Kvale & Brinkmann, 2014). Uppföljningsfrågorna kom naturligt och blev varierande och resulterade i en bredare kunskap om informanternas upplevelser (jfr *ibid.*). Det vi möjligen inte hade tagit i beräkning var att informanterna stundvis tog över samtalet, vilket kunde leda till samtalsämnen utanför forskningsområdet.

Då det empiriska materialet blev så omfattande efter datainsamling tog det mycket av vår tid att transkribera det hela, men detta gav oss i slutänden värdefullt material för meningskoncentreringen till resultat och analys-kapitlet (jfr Eriksson-Zetterquist & Ahrne, 2015). Eventuellt kan man se att resultat-kapitlet blev en aning rörigt på grund av valet att blanda empirin och den valda litteraturen, men det fanns en baktanke med detta. Litteraturen och IM-lärares erfarenheter kontextualiserade informanternas upplevelser mer direkt.

Utfallet av en studie som denna, med en kvalitativ forskningsmetod, ger inte samma mätbara värde av resultaten, som en kvantitativ studie ger, där till exempel flera skolklasser får besvara på enkätfrågor (jfr Ahrne & Svensson, 2015). Även urvalet kan ha påverkat resultaten i och med att informanterna blev tillfrågade av lärare som anade att de skulle vilja delta i studien. Detta kan ses både som en nackdel och en fördel. Nackdelen är kanske att det närmast strategiska urvalet (jfr Eriksson-Zetterqvist & Ahrne, 2015), var intresserade elever som verkligen ville ge sin version av vad de upplevt och kanske hade de färgats av syftet i vår studie vilket formade deras återberättande. Fördelen var dock att informanterna var villiga att berätta och gav oss insyn i sina upplevelser på ett detaljrikt och levande sätt, vilket resulterade i den rika empirin i denna studie. Om informanterna inte hade varit lika intresserade hade vi kanske inte fått ett så innehållsrikt datamaterial som vi fick. Bortfallet var lågt. Endast en elev av de sex tillfrågade avböjde att delta.

Förmodligen skulle studien fått en mer mångfacetterad analys om vi använt oss av flera teorier, (till exempel Festingers *Social comparison-theory* eller Foucaults *Maktteori*). Eftersom informanternas upplevelser av känslan av sammanhang i skolan kändes som det mest relevanta perspektivet för vår analys valdes dock övriga teorier bort.

Om man ska granska denna studie kritiskt kan man titta på de avgränsningar vi valde och de konsekvenser detta kan ha fått. Man skulle kunna ha frågat hur föräldrarna agerat för att stötta sina barn genom grundskolan och hur skolorna/skolhälsan dessa elever gått på uppfattat elevernas situation. Man skulle även ha kunnat undersöka hur läkare, psykiatrin, socialtjänsten, logopedier och andra berörda aktörer agerat/inte agerat under dessa elevers tid i grundskolan. Denna studie ger dock endast elevernas version, och det var även syftet – att sätta *deras* upplevelser i fokus.

Vi har båda tagit lika stort ansvar i detta uppsatsarbete och vi har kompletterat varandra utomordentligt bra genom att fördela arbetet likvärdigt efter våra olika kompetenser.

#### 7.4 Förslag till fortsatt forskning

Som inledningsvis nämndes så visar forskning att det finns ett samband mellan låg utbildning och en rad ökade risker för de individer som inte klarat att fullfölja sin utbildning. Decennier tillbaka har man varit medveten om dessa förhöjda risker, där man bland annat funnit risker för en förtidig död, psykisk och somatisk ohälsa och flera olika välkända sociala problem. Forskning har visat att medellivslängden skiljer sig mellan lågutbildade och högutbildade och tilltar även fortsättningsvis. Men trots att det finns en medvetenhet om kopplingen mellan dessa faktorer, så finns det mindre kunskap mellan barns skolprestationer och deras framtida utveckling. Endast få vetenskapliga undersökningar finns om skolbetyg och hur dessa kan påverka barns framtida psykiska hälsa/ohälsa (Socialstyrelsen, 2010). Skolplikten skulle också kunna vara något för forskningen att undersöka. Till exempel i grannlandet Finland där de har läroplikt istället för skolplikt. Där kan man se att nära på alla barn (99,7 %) slutför sin grundläggande utbildning och får avgångsbetyg (oph.fi). Skolans struktur kanske inte lämpar sig för alla barn och det behövs alternativ, utan att barnet ska behöva känna sig misslyckat.



## 8. Referenslista

Adler, B (2003). Dyskalkyli-Matematiksvårigheter. Lärartidningen (2003).

Hämtad från <http://www.dyskalkyli.nu/dyskalkyli.pdf>

Ahrne, G., & Svensson, P. (2015). Kvalitativa metoder i samhällsvetenskap. I G. Ahrne & P.

Svensson (red.), *Handbok i kvalitativa metoder*. (s. 8 - 16). Stockholm: Liber.

Almqvist, A., & Linblad, I. (2016). *Samverkan om barn och ungdomar med komplex problematik : Utvärdering av projektet SAX i samarbete mellan Högskolan i Gävle och FoU Välfärd/Region Gävleborg* (FoU Välfärd). Högskolan i Gävle/ FoU Välfärd.

Hämtad från

[http://www.regiongavleborg.se/globalassets/samverkanswebben/utveckling\\_samverkan/fou/barn-och-unga/fou\\_2016\\_4.pdf](http://www.regiongavleborg.se/globalassets/samverkanswebben/utveckling_samverkan/fou/barn-och-unga/fou_2016_4.pdf)

Antonovsky, A. (2005). *Hälsans mysterium*. (2. utg.) Stockholm: Natur och kultur.

Biterman & Berlin. (2010). Sammanfattning och Social rapport 2010 – en översikt. Social Rapport 2010, s. 7–14.

Cederblad, M. (2013). Ungas psykiska hälsa förbryllar forskare. I *Läkartidningen* (Vol. 110:36,). Läkartidningen Swedish Medical Association. Hämtad från

<http://portal.research.lu.se/ws/files/4228753/4253414>

Davidsson, T. (2016). Är arbete inkluderande?: Ett kritiskt perspektiv på det tidiga 2000-talets arbetslinje. I F. Petersson & T. Davidsson (red.), *Social exkludering: Perspektiv, processer, problemkonstruktion* (s. 59 - 86). Lund: Studentlitteratur AB.

Dovemark, M. (2008). *En skola [Elektronisk resurs] skilda världar*. Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik. Hämtad från

<http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:hb:diva-4403>

Dyselexiföreningen. (u.å). Vad är läs- och skrivsvårigheter/dyselexi?. Hämtad 2018-05-13 från <https://www.dyslexiforeningen.se/vad-ar-dyselexi/>

Dyskalkyli.se (2012–2018). Vad är dyskalkyli?. Hämtad 2018-05-13 från

<https://dyskalkyli.se/vad-ar-dyskalkyli/>

- Eriksson-Zetterqvist, U., & Ahrne, G (2015). Intervjuer. I G. Ahrne & P. Svensson (red.), *Handbok i kvalitativa metoder*. (s. 34 - 54). Stockholm: Liber.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2005). Can instructional and emotional support in the first-grade classroom make a difference for children at risk of school failure? *Child Development*, 76(5), 949–967. Hämtad från <http://web.a.ebscohost.com.webproxy.student.hig.se:2048/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=3&sid=77019d76-bb7d-4cc8-b0fc-fcb7d8809ba6%40sessionmgr4008>
- Jacobsson, C. (2006). Hur kan vi se på läs- och skrivsvårigheter?. *Dyslexi-aktuellt om läs- och skrivsvårigheter nr.4:2006*. Hämtad 2018-05-13 från [https://www.spsm.se/contentassets/e5b66454842b4432b786e43307ed6d1d/jacobson\\_hemsidan.pdf](https://www.spsm.se/contentassets/e5b66454842b4432b786e43307ed6d1d/jacobson_hemsidan.pdf)
- Jarl, M., Blossing, U. & Andersson, K. (2016). Att organisera för skolframgång. *Resultatdialog 2016*, s. 73–77. Hämtad 2018-05-13 från Vetenskapsrådets webbplats: [https://publikationer.vr.se/produkt/resultatdialog-2016/?\\_ga=2.10726900.1777160581.1523008497-884919369.1523008497](https://publikationer.vr.se/produkt/resultatdialog-2016/?_ga=2.10726900.1777160581.1523008497-884919369.1523008497)
- Kjelsson & Kjelsson (2000). Skolhälsovården i framtiden: Unika barn i en skola för alla. *Läkartidningen*. Hämtad från: <http://www.lakartidningen.se/OldPdfFiles/2000/20570.pdf>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Löfgren, R. & Löfgren, H. (2016). *Att få sina första betyg [Elektronisk resurs] en rapport om elevers berättelser om sina erfarenheter av att få betyg i årskurs 6*. Stockholm: Skolverket.
- Riksförbundet Attention (2011). *"Allt är en kamp"[Elektronisk resurs]: en undersökning om skolsituationen för elever med neuropsykiatriska funktionsnedsättningar*. Stockholm: Riksförbundet Attention.
- Riksförbundet Attention (u.å). *Neuropsykiatriska funktionsnedsättningar*. Hämtad 2018-05-13 från <http://attention.se/npf/om-npf/>
- SFS 2011:185. Skollag. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Skolinspektionen. (u.å). *Skolpersonal och huvudmän*. Hämtad 2018-05-13 från <https://www.skolinspektionen.se/>

- Skolverket. (2018). Läroplaner och kursplaner för grundskoleutbildning. Hämtad 2018-05-13 från <https://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/grundskoleutbildning>
- SOU (2000:39). *Välfärd och skola*. Stockholm: Fritzes offentliga publikationer. Från <http://www.regeringen.se/rattsdokument/statens-offentliga-utredningar/2000/09/sou-200039/>
- SOU (2017:13). *Finansiering av infrastruktur med privat kapital*. Stockholm: Fritzes offentliga publikationer. Från <http://www.regeringen.se/rattsdokument/statens-offentliga-utredningar/2017/03/sou-201713/>
- Svensson, P. & Ahrne, G. (2015). Att designa ett kvalitativt forskningsprojekt. I G. Ahrne, & P. Svensson (Red), *Handbok i kvalitativa metoder*. (2., [utök. och aktualiserade] uppl., s. 17–31) Stockholm: Liber.
- Sverige. Folkhälsomyndigheten (2014). Skolbarns hälsovanor i Sverige 2013/14 [Elektronisk resurs]: grundrapport. Solna: Folkhälsomyndigheten.
- Sverige. Skolinspektionen (2010). Rätten till kunskap [Elektronisk resurs]: en granskning av hur skolan kan lyfta alla elever. Stockholm: Skolinspektionen.
- Sverige. Skolverket (2014). *Övergångar inom och mellan skolor och skolformer: hur övergångar kan främja en kontinuitet i skolgången från förskolan till gymnasieskolan*. Stockholm: Skolverket.
- Sverige. Skolverket (2017). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011: reviderad 2017*. [Stockholm]: Skolverket.
- Utbildningsstyrelsen. (u.å). Läroplikt och skola. Hämtad 2018-05-13 från [https://www.oph.fi/utbildning\\_och\\_examen/grundlaggande\\_utbildning/laroplikt\\_och\\_skola](https://www.oph.fi/utbildning_och_examen/grundlaggande_utbildning/laroplikt_och_skola)
- Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Östlund, D. (2017). Alla elevers inflytande över sitt eget lärande. I *Ingår i Skolverkets kompetensutvecklingssatsning "Specialpedagogik och lärande"*. Hämtad från <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1067189/FULLTEXT01.pdf>

## **Vill Du delta i en studie som undersöker vad Du som elev upplevt gjorde det svårt för Dig att klara grundskolan med godkända betyg?**

Vi är två studenter som ska genomföra en studie till vårt examensarbete, våren 2018.

Syftet med studien är att undersöka hur Du som elev upplevt grundskolan och vad som gjorde det svårt för Dig att klara den obligatoriska skolgången med fullständiga betyg. Vi kommer att besöka xxx (skolans namn) inför denna studie och vi vänder oss till de elever som inte klarat av att fullfölja grundskolan med fullständiga betyg.

Studien är ett examensarbete på avancerad grundnivå (kandidatexamen) och är en del av utbildningen till socionom vid Högskolan i Gävle. Studien kommer att genomföras med intervjuer under vecka 15 – vecka 16 2018. Intervjun kommer att beröra din uppfattning/erfarenhet av grundskolan och det Du anser var svårt under din tidigare utbildning. Intervjun beräknas ta 45 – 60 minuter, och det är viktigt att intervjun sker i ostörd miljö, på en tid och plats som Du tillsammans med din lärare kommer överens om. Intervjun kommer att spelas in och skrivas ut i text.

Den information som Du lämnar kommer att behandlas säkert och förvaras inlåst så att ingen obehörig kommer att få ta del av den. Redovisningen av resultatet kommer att ske så att ingen individ kan identifieras. Resultatet kommer att presenteras i form av en muntlig presentation till andra studerande samt till lärare (gäller socionomprogrammet) samt i form av ett examensarbete. När examensarbetet är färdigt och godkänt kommer det att finnas i en databas vid Högskolan i Gävle. Inspelningarna och den utskrivna texten kommer att förstöras när examensarbetet är godkänt. Du kommer ha möjlighet att ta del av examensarbetet genom att få en kopia av arbetet. Vi planerar att eventuellt höra av oss till Dig när vi analyserat klart vår studie och kommit fram till ett resultat. Detta för att Du ska få möjlighet att ge oss Dina åsikter om vad vi kommit fram till.

Vi frågar härmed om Du vill delta i denna studie och om din/dina vårdnadshavare samtycker till detta. Vi önskar att få ett skriftligt samtycke av både en vårdnadshavare och framför allt av Dig! Se bifogat blad (Informerat samtycke). OBS! Deltagandet är helt frivilligt och Du kan när som helst avbryta din medverkan utan närmare motivering.

Ansvariga för studien är Mia Bellelind och Chanda Borvall. Vår handledare är Inger Linblad, Har Du frågor om studien är Du välkommen att höra av dig till någon av oss.

### **Studenter**

Mia Bellelind  
ofk15mbd@student.hig.se  
Mobilnr. 073-813 99 31

### **Student**

Chanda Borvall  
ofk15cbl@student.hig.se  
070-601 05 89

### **Handledare**

Inger Linblad  
inger.linblad@sh.se

## Bilaga 2. Samtycke (elev/vårdnadshavare)

### **Informerat samtycke**

Om Du som elev är intresserad av att delta i vår studie behöver vi din och din vårdnadshavares namnskrift för samtycke. Vi behöver få in detta samtycke så fort som möjligt, men senast **torsdag den 29 mars 2018**. Inlämnas till lärare på IM.

Härmed samtycker jag som elev att delta i er studie.

Härmed samtycker jag som vårdnadshavare att mitt barn deltar i er studie.

### Avseende

Elevens namn: \_\_\_\_\_

Elevens underskrift: \_\_\_\_\_

Vårdnadshavares underskrift/er: \_\_\_\_\_

Ort och datum: \_\_\_\_\_

Vi tackar på förhand och hoppas Du är intresserad av att delta i vår studie!

Med vänliga hälsningar

*Mia Bellelind & Chanda Borvall*

## Bilaga 3. Samtycke (rektor)

### Rektorns samtycke

*”Försvårande faktorer i grundskolan” – En kvalitativ studie om tidigare grundskoleelevers upplevelser*

Ovanstående studie genomförs av Mia Bellelind och Chanda Borvall och är ett examensarbete, som ingår i socionomprogrammet på Högskolan i Gävle. Vi vill undersöka hur elever själva upplevt svårigheter under sin tid i grundskolan. Elevernas röster uppmärksammas inte alltid av skolsystemet, därför skulle vi vilja göra en studie där fokus ligger på *deras* upplevelser. Vår önskan är att studien ska kunna öka kunskapen och förståelsen för vad elever själva anser är försvårande faktorer i grundskolan genom att intervjua ungdomar på Introduktionsprogrammet om deras upplevelser.

Intervjun kommer att vara mellan 45 min – 60 min och kommer att spelas in. Eleverna i studien kommer att aidentifieras och vi kommer att ge dem kodnamn som sedan kommer att användas i studien. Eleverna liksom skolan de studerar på kommer alltså att vara anonyma. Deltagandet är helt frivilligt och intervjun kan, om så eleven vill, avbrytas när som helst utan att eleven behöver ange skäl till detta.

Jag har läst igenom ovanstående information och samtycker till att de tillfrågade eleverna får delta i studien.

Rektorns underskrift: \_\_\_\_\_

Ort/datum: \_\_\_\_\_

Har du ytterligare frågor om studien är du välkommen att kontakta oss eller vår handledare!

#### **Studenter**

Mia Bellelind  
ofk15mbd@student.hig.se  
Mobilnr. 073-813 99 31

#### **Student**

Chanda Borvall  
ofk15cbl@student.hig.se  
070-601 05 89

#### **Handledare**

Inger Linblad  
inger.linblad@sh.se

## Bilaga 4. Intervjuguide

### **Inledning**

- Kan du berätta lite kort om dig själv?
- Minns du vad du hade för föreställning om skolan innan du faktiskt började i den?
- Vad minns du om dina egna förväntningar på hur du skulle klara grundskolan, innan du började i den?
- Minns du om du förstod vad grundskolan innebar när du började i skolan?

### **Försvårande faktorer**

- Hur har du själv uppfattat skolan och betyg? Har skolan och betyg varit en viktig del i ditt liv eller har skolan och betyg mer känts som ett onödigt krav?
- Hur såg din relation ut till dina lärare?
- Fanns det någon lärare som du upplevde var bättre/sämre, och i så fall - vad anser du gjorde dessa lärare bättre/sämre?
- Vilka delar av skolans förväntningar/krav på dig som elev var enklare för dig att uppfylla?
- Vad var det som gjorde dessa delare enklare för dig, anser du?
- Vilka delar av skolans förväntningar/krav på dig som elev var svårare för dig att uppfylla?
- Vad anser du var det svåra med dessa delar av skolan?
- Hur såg klasserna ut som du gick i under din tid i grundskolan?
- Kände du dig trygg i klassen? Vågade du vara dig själv?

### **Tidsmässig aspekt**

- I vilken årskurs upplever du att det började kännas jobbigt i skolan/med skolarbetet?
- Hände något speciellt under den årskursen, och i så fall vad?
- Hur utvecklades de svårigheter som uppmärksammats genom din grundskoletid?

### **Bemötandet från skolan**

- Var det du själv som upplevde att något blivit svårare i skolan eller var det lärare som påpekade att du inte uppnådde kunskapsmålen eller något liknande?
- Hur upplevde du att du blev bemött av lärarna i skolan när du började få svårigheter?
- Hur agerade skolan när du inte uppnådde kunskapsmålen/skolkade eller liknande?
- Hur upplevde du skolans agerande?
- Var skolans sätt att agera till hjälp för dig? I så fall varför/varför inte?
- Förändrade skolans agerande din inställning till skolan, och i så fall på vilket sätt?
- Vad anser du hade kunnat hjälpa dig i din skolgång för att uppnå fullständiga betyg?
- Hur hade skolan kunnat stärka din motivation anser du?

### **Hanterbarhet**

- Hur hanterade du situationen när du inte kunde eller förstod en uppgift?
- Varför tror du att du hanterade situationen med en svår uppgift på detta sätt?
- Hur påverkades du av andra elevers prestationer i klassen?
- På vilket sätt var det möjligt för dig att hantera stress under din skoltid?
- Om du behövde kunde/vågade du berätta om sådant som rörde känslor, mående och eventuella problem för någon vuxen inom skolan?
- Hur hanterade du dina känslor om du inte kunde/vågade berätta?

### **Grundskolans påverkan av individen**

- Hur upplever du att grundskolan påverkat din syn på dig själv?
- Hur tänker du om din tid i grundskolan i dag?

**Avslutningsvis:** Är det något du själv skulle vilja fråga eller tillägga?



## Bilaga 5. Frågeformulär (IM-lärare)

1. Hur har din verksamhet (din roll) i grundskolan sett ut?
2. Under hur lång tid har du varit verksam inom grundskolan?
3. Vad är din uppfattning om varför vissa elever har svårare att klara/inte klarar grundskolan? (Vilka försvårande faktorer har du sett under din tid i grundskolan?)
4. Har du märkt någon speciell årskurs som utmärker sig, där svårigheterna börjar för de elever som har svårare att klara/inte klarar grundskolan?
5. Vad anser du skulle kunna förändra dessa ovan nämnda elevers skolgång, så att de klarade av att gå ut nian med fullständiga betyg?
6. Anser du att det finns något som är utmärkande för de elever som *klarar* grundskolan med fullständiga betyg?
7. Vad är en fungerande klass anser du?
8. Har du uppmärksammat något särskilt hos de elever som kommer till IM, (deras attityd till skolan/syn på sig själv/självförtroende o.s.v.)?
9. Har du upplevt någon förändring/utveckling hos de elever som börjat på IM under deras tid på IM, (deras attityd till skolan/syn på sig själv/självförtroende o.s.v.)?
10. Vad anser du är de största skillnaderna mellan grundskolan och IM?
11. Finns det någon ”gemensam nämnare” för de elever som inte klarar av grundskolan (något mönster du sett)?
12. Är det något vi inte frågat, som du skulle vilja tillägga om vad gäller din uppfattning kopplad till elever som inte klarar grundskolan med fullständiga betyg?