



Anpassad studiegång och sen då?

Nätverket kring två gymnasieelevers skolgång

Ulla Morales-Adefalk

Handledare: Rolf Helldin

Anpassad studiegång och sen då?

Nätverket kring två gymnasieelevers skolgång

Ulla Morales-Adefalk

Publikationen kan
utan kostnad laddas ned
i pdf-format från
<http://www.lhs.se/iol/publikationer>

Handledare: Rolf Helldin

Lärarhögskolan i Stockholm

Institutionen för individ, omvärld och lärande

Magisterprogrammet 61-80 p

Titel

Anpassad studiegång...och sen då? Nätverket kring två gymnasieelevers skolgång.

Författare

Ulla Morales-Adefalk

Handledare

Rolf Helldin

Sammanfattning*Syfte och metod*

Erik och Tomas är två pojkar som under högstadietiden haft anpassad studiegång på grund av skolsvårigheter. Syftet med denna uppsats är att belysa åtgärden anpassad studiegång ur två perspektiv. Det ena perspektivet utgår från pojkarnas och deras föräldrars upplevelser av åtgärden och det andra utgår från skolans erfarenheter. Den empiriska undersökningen består av 13 intervjuer som utgör navet i studien. Jag har gjort en fallstudie eftersom det här är en undersökning av en specifik företeelse.

Teori

I uppdelningen av de två perspektiven har jag använt mig av Habermas teori om livsvärlden och systemvärlden och utgått ifrån att pojkarna och deras föräldrar hör till livsvärlden medan systemvärlden representeras av skolan. I min teoribakgrund använder jag även Bourdieus begrepp om habitus och kulturellt kapital. Språkets stora betydelse för utvecklandet av kommunikation och tänkande finns även med.

Analys

Med denna studie vill jag visa på likheter och olikheter i upplevelser kring uppsatsens frågeställningar. Analysen sker mot bakgrund av den teoretiska ramen, skolans styrdokument, tidigare undersökningar, forskningsrön och en resumé av den svenska skolans historia i ett specialpedagogiskt perspektiv.

Resultat och diskussion

Intervjuerna visar att informanternas utsagor sammantaget ger en bred beskrivning av hur åtgärden anpassad studiegång kan påverka både individ och skola. Informanterna i livsvärlden tyckte att åtgärden var bra för dessa elever men däremot ansågs det inte bra som en generell lösning på skolproblem. I systemvärlden rådde det delade meningar. På grundskolan var man mer positiv till åtgärden än på gymnasiet, där ingen av de intervjuade menade att det var en lösning för elever med skolsvårigheter.

Nyckelord

Anpassad studiegång, skolsvårigheter, kulturellt kapital, habitus, språk och kommunikation, livsvärlden, systemvärlden, praktisk och teoretisk kunskap

Stockholm Institute of Education

Department of Human Development, Learning and Special Education
Masters' programme 61-80 p. (91-120 credits)

Title

Adjusted study programmes... and what next? Two pupils in the Upper Secondary School and the network involved in their schooling.

Author

Ulla Morales-Adefalk

Tutor

Rolf Helldin

Abstract*Aims & Methods*

Erik and Tomas are two boys who have had an adjusted study programme during their final three years at the compulsory school because of educational difficulties. The aim of this dissertation is to shed light onto this measure -the adjusted study programme- from two perspectives. One perspective is that of the boys and their parents concerning their experience of this measure, and the other view is the perspective of the school. The empirical material consists of 13 interviews forming the hub of the study. I have carried out a case study as this research is concerned with a specific phenomenon.

Theory

In dividing the two perspectives I have employed Habermas' theories concerning the lifeworld and system and have considered the boys and their parents as belonging to the lifeworld, while the system is represented by the school. As a basis of my theories I have also used Bourdieu's concepts of habitus and cultural capital. The significant importance of language for the development of communication and thought is also included.

Analysis

Through this study I wish to show the similarities and differences of experience concerning the problems raised in the title of this dissertation. The analysis is set against the background of the theoretical framework, policy documents for schools, previous research and observations, as well as a summary of the history of the Swedish school system from the perspective of special education.

Results and discussions

The results show that the statements made by the participants, as an entity, provide a broad description of how the adjusted study program can affect both the individual and the school. The participants in the lifeworld considered this study programme as being beneficial for these pupils. However, it was considered an inadequate solution for problems at school. In the system, there were divergent opinions. In the compulsory school there was a more positive attitude towards it than in the upper secondary schools, where none of those interviewed saw it as a solution for pupils with educational difficulties.

Key words

Adjusted study programme, educational difficulties, cultural capital, habitus, language and communication, lifeworld and system, practical and theoretical knowledge.

Innehåll

Sammanfattning

Abstract

Förord

1 Inledning	1
1.1 Bakgrund	1
2 Syfte och frågeställningar	2
3 Metod och urval	3
3.1 Analysprocessen	4
3.2 Etiska aspekter	5
3.3 Överblick av uppsatsen	5
4 Teoretiska utgångspunkter	6
4.1 Bourdieu och det symboliska kapitalet	6
4.1.1 Habitus och reproduktionen	7
4.2 Habermas, språket och offentligheten	8
4.2.1 Språkets betydelse	9
4.3 En jämförelse mellan Bourdieu, Habermas och Willis	11
4.4 Min teoretiska ram	11
5 Olika synsätt	12
5.1 Samhällssyn	12
5.2 Kunskapssyn	13
5.3 Bildningssyn	14
5.4 Värdegrund	15
6 Styrdokument och gymnasiet	16
6.1 Läroplaner	16
6.1.1 LGR 62	16
6.1.2 LGR 69	16
6.1.3 Skolans inre arbete	17
6.1.4 LGR 80	17
6.1.5 LPO 94 / LPF 94	18
6.1.6 Den dolda läroplanen	19
6.2 Betygssystem	20
6.3 Gymnasiet	20
6.3.1 Individuella programmet	21
7 Specialpedagogik i skolan genom tiderna	22
7.1 Folkskolan	22
7.2 Minimikurser och kvarsittning	23
7.3 Avskiljning	23
7.4 Hjälpklasser	24
7.5 Normalitet och handikappsyn	24
7.5.1 Det relativa handikappbegreppet	26
7.5.2 Ordblindhet, läs- och skrivsvårigheter eller dyslexi	26

7.6 Specialundervisningens förändring	27
7.6.1 Kritik av dagens specialundervisning	28
8 Anpassad studiegång	30
8.1 Tidigare undersökningar om anpassad studiegång	33
8.1.1 Undersökningar på 70-talet	33
8.1.2 Undersökningar på 80-talet	34
8.1.3 SOU 1983:63	35
8.1.4 Undersökningar på 90-talet	37
9 Resultat och diskussion	39
9.1 Intervju med Erik E1	39
9.1.1 Presentation av Erik	39
9.1.1.1 Eriks enkät	39
9.1.1.2 Låg- och mellanstadietiden	39
9.1.1.3 Högstadietiden	41
9.1.1.4 Den anpassade studiegången	42
9.1.1.5 Eriks åsikt om anpassad studiegång	44
9.1.1.6 Individuella programmet	44
9.1.1.7 Industriprogrammet	45
9.1.1.8 Eriks syn på framtiden	46
9.1.1.9 Sammanfattning av E 1	47
9.1.2 Intervju med hemmet E 2	47
9.1.2.1 Hemmets syn på låg- och mellanstadietiden	47
9.1.2.2 Hemmets syn på högstadietiden och den anpassade studiegången	48
9.1.2.3 Hemmets syn på gymnasietiden	50
9.1.2.4 Sammanfattning av E 2	52
9.1.3 Intervju med studievägledaren på högstadiet E 3	51
9.1.3.1 Studievägledarens syn på Erik under högstadietiden	51
9.1.3.2 Sammanfattning av E 3	53
9.1.4 Intervju med specialläraren på högstadiet E 4	54
9.1.4.1 Speciallärarens syn på Erik under högstadietiden	54
9.1.4.2 Sammanfattning av E 4	56
9.1.5 Intervju med den klassansvarige på IV-programmet E 5	56
9.1.5.1 Den klassansvarige lärarens syn på Erik under IV-året	56
9.1.5.2 Sammanfattning av E 5	59
9.1.6 Intervju med studievägledaren på gymnasiet E 6	59
9.1.6.1 Studievägledarens syn på Erik under gymnasietiden	59
9.1.6.2 Sammanfattning av E 6	62
9.2 Intervju med Tomas T 1	63
9.2.1 Presentation av Tomas	63
9.2.1.1 Tomas enkät	63
9.2.1.2 Låg- och mellanstadietiden	63
9.2.1.3 Högstadietiden och den anpassade studiegången	64

9.2.1.4	Tomas åsikt om anpassad studiegång	66
9.2.1.5	Individuella programmet	67
9.2.1.6	Fordonsprogrammet	68
9.2.1.7	Tomas syn på framtiden	69
9.2.1.8	Sammanfattning av T 1	70
9.2.2	Intervju med hemmet T 2	70
9.2.2.1	Hemmets syn på låg- och mellanstadietiden	70
9.2.2.2	Hemmets syn på högstadietiden och den anpassade studiegången	71
9.2.2.3	Hemmets syn på gymnasietiden	73
9.2.2.4	Sammanfattning av T 2	74
9.2.3	Intervju med studievägledaren på högstadiet T 3	74
9.2.3.1	Studievägledarens syn på Tomas under högstadietiden	74
9.2.3.2	Sammanfattning av T 3	76
9.2.4	Intervju med specialpedagogen på högstadiet T 4	77
9.2.4.1	Specialpedagogens syn på Tomas under högstadietiden	77
9.2.4.2	Sammanfattning av T 4	79
9.2.5	Intervju med rektorn på högstadiet T 5	79
9.2.5.1	Rektorns syn på Tomas under högstadietiden	79
9.2.5.2	Sammanfattning av T 5	82
9.2.6	Intervju med den klassansvarige på IV-programmet T 6	82
9.2.6.1	Den klassansvariges syn på Tomas under IV-året	82
9.2.6.2	Sammanfattning av T 6	84
9.3	Intervju med gymnasiechefen E T	84
9.3.1	Gymnasiechefens syn på åtgärden anpassad studiegång	84
9.3.2	Sammanfattning av E T	87
10	Avslutande diskussion och analys av informanternas utsagor	87
10.1	Livsvärldens perspektiv	87
10.1.1	Lågstadiet	88
10.1.2	Mellanstadiet	88
10.1.3	Högstadiet	88
10.1.4	Det individuella programmet och det nationella programmet	88
10.2	Systemvärldens perspektiv	89
10.3	Möten mellan livsvärlden och systemvärlden	89
10.3.1	Självförtroendet i livsvärlden och systemvärlden	91
10.3.2	Läs- och skrivsvårigheter / dyslexi	91
10.3.3	Anpassad studiegång	92
10.4	Likheter och skillnader	93
10.5	Hur ska en bra skola se ut?	95
10.6	Slutreflektion	95

10.6.1 Samspel och sammanhang	97
10.6.2 ...och sen då?	98
Referenser	99
Bilaga 1 Värderingsskala	104
Bilaga 2 Frågeområden	105
Bilaga 3 Frågeområden	106
Bilaga 4 Tackbrev	107
Figur- och tabellförteckning	
Figur 1 Livsvärlden och systemvärlden	90
Tabell 1 Elever som ej uppnått målen	32
Tabell 2 Elever som haft anpassad studiegång i kommunen	32
Tabell 3 Lågstadiet	88
Tabell 4 Mellanstadiet	88
Tabell 5 Högstadiet	88
Tabell 6 Individuella programmet	88
Tabell 7 Det nationella programmet	89
Tabell 8 Elevens självförtroende i livsvärlden	91
Tabell 9 Elevens självförtroende i systemvärlden	91
Tabell 10 Läs- och skrivsvårigheter / dyslexi	91
Tabell 11 Anpassad studiegång generellt	92
Tabell 12 Anpassad studiegång för eleven	92

Förord

Att skriva denna uppsats har varit som att göra en spännande och annorlunda resa. I sammanträffandet med mina informanter har jag mött mycken klokskap tack vare att de så generöst har delat med sig av sina erfarenheter. De har på många sätt bidragit till att vidga min förståelse för de problem jag studerar.

Redan i början på 1980-talet skrevs flera av mina källor och det har således tagit mig nästan två decennier att få ögonen på dem. Ett sådant verk är "Skolans krav - Elevernas behov" (Ahlström et al) från 1986 och för mig förefaller den dagsaktuell och kunde varit skriven i morgon. Ett annat inspirerande alster som haft stor betydelse för mig är SOU:1983:63 från 1983 med den talande titeln "Utslagningen i grundskolan". Under 1990-talet publicerades också mängder av litteratur som jag först nu hittat; ingen nämnd och ingen glömd. Ibland undrar jag om det bara är jag som missat dessa skatter, för de innehåller precis den typ av visdom som jag anser behövs för att kunna utveckla dagens skola.

Om människans kunskap ryms i ett klot, så kan man tänka sig att klotets volym ökar i takt med att människan förvärvar mer kunskap...men samtidigt ökar ytan mot det okända. (Fritt efter Gandhi) Många gånger har jag känt att ju mer jag läser desto mindre förstår jag, men med Gandhis synsätt finner jag en godtagbar förklaring.

Skrivandets resa har stundtals varit jämförbar med att utföra en ensamseglat. Ibland har jag stött på stormbyar och brottsjöar men emellanåt har jag haft vind i seglen. Jag har emellertid haft lotshjälp av min handledare Rolf Helldin som hjälpt mig att kryssa över ibland stora främmande vatten. Min livsvärld, bestående av nära och kära, har haft stor förståelse för min ibland utbredda frånvaro som oftast varit själslig men ibland även kroppslig. I mitt skrivande har jag även känt ett starkt stöd på min arbetsplats och av vänner. Utan all lotshjälp, förståelse och stöd hade jag inte kunnat genomföra detta. Tack kära människor.

Hedby i augusti 2001

Ulla Morales-Adefalk

"Att lära utan att tänka är förlorad möda; Att tänka utan att lära är farligt." *Konfucius*

1 Inledning

Människan är icke ett färdigt väsen. Hon är ett väsen i vardande: Ju mer hon får möjlighet att varda desto mer fyller hon sin verkliga uppgift. (Rudolf Steiner)

Det går inte en dag utan att skolan figurerar i massmedia på ett eller annat sätt och det är positivt att det finns ett intresse för skolfrågor. Skolan måste naturligtvis få utsättas för kritisk granskning för det hör till ett demokratiskt förhållningssätt att olika åsikter ventileras men det är också viktigt att det finns en balans i diskussionerna så att inte den negativa kritiken tar överhanden. Här följer ett exempel på massmedial uppmärksamhet i ett nummer av Dagens Nyheter. På första sidan finns följande blänkare *Var fjärde elev inte godkänd* och i en halvsidesartikel inuti tidningen får läsaren veta att antalet elever som ej klarat godkändgränsen i ett eller flera kärnämnen i årskurs 9 ökat drastiskt. Inte mindre än 30.000 elever har ej fått behörighet till gymnasiet. Författaren poängterar vikten av att få till stånd en positiv förändring annars finns risk för uppgivenhet och permanent sänkta ambitioner. Tydliga stressymtom kan noteras hos elever och skolpersonal och det bekymrar Skolverket. (Eliasson 2001) Detta är dåliga nyheter även om de inte är nya och frågan är vad man kan göra i skolan. Är eleverna mindre begåvade nu för tiden? Skolan genomgår i rasande fart en förändringsprocess och vi som arbetar där har fullt upp hela tiden, men det är sällan vi hinner med att diskutera skolans roll och problematik på djupet. Egerbladh och Tiller (1998) talar om att den traditionella skolkulturen skiljer sig från en reflekterande kultur men en övergång till det senare skulle utmana skolans maktstruktur. Är en reflekterande skolkultur kanske en lösning? Vidare säger de beträffande lärande, som ju är en av skolans hörnstenar:

En skola som lär är en skola som bygger på de erfarenheter som dagligen görs av elever, lärare, skolledare, föräldrar och andra med anknytning till skolan. Alla aktörerna reflekterar över erfarenheterna och knyter ihop dem med den pedagogiska teorin. (s 227)

Hur kan skolan ge eleverna tillgång till de kunskaper de har nytta av? Stämmer citatet av Rudolf Steiner om att människan inte är ett färdigt väsen utan ett väsen i vardande?

1.1 Bakgrund

I mitt arbete som specialpedagog på en gymnasieskola med c:a 675 elever, i en liten mellansvensk ort, har jag genom åren kommit i kontakt med många elever som på olika sätt haft det motigt i sina studier. Orsakerna till deras motgångar har givetvis varierat. Jag har dock stött på elever som äger både ambition, praktisk och social kompetens samt haft bra stöd hemifrån och ändå har inte målen i grundskolan uppnåtts. *Allihop är ju inte lämpade för att gå i skolan...* är ett citat som kommer från en av de intervjuade föräldrarna i denna undersökning och av någon anledning har det fastnat i mitt medvetande.

De intervjuade eleverna i denna undersökning kommer från jordbrukarhem och därför vill jag något beröra hur viss kunskap erhöles i det gamla bondesamhället. Då fanns inte dagens pedagogiska problem eftersom produktion och reproduktion var naturligt sammanlänkade inte minst genom att arbete och boende inte var separerade. Var havren mogen var det också dags för skörd och de yngre lärde sig av de äldre hur det skulle gå till. De äldre var givna förebilder för de yngre och mycket förenklat kan man säga att det rörde sig om två huvudprocesser. *Socialisationen* var enligt SOU 1989:114 den ena processen och där handlade det om att överföra värderingar och normer för att utveckla exempelvis arbetsmoral. Den andra processen var *kvalificeringen* som handlade om att överföra färdigheter och kunskaper som behövdes för att kunna delta i produktionen och vuxenlivet. En påtaglig skillnad mellan

bondesamhällets ”kunskapsinhämtande” och dagens är att skolan måste göra ett urval av kunskaper och det finns ingen självklar koppling mellan kunskapen och den konkreta verkligheten och ofta blir därför begreppen abstrakta.

Hallerdt (1995) åsyftar med begreppet *hemmets läroplan* det komplicerade samspel som råder mellan elevens hemkultur och skolgång och hur skolklimatet påverkas av dessa faktorer. Hemkulturen rymmer bland annat föräldrarnas förhållningssätt och attityd till barnens levnadsförhållanden och skolgång och dessa omständigheter påverkar starkt barnets habitus. Enligt Löfgren och Löfqvist i Hallerdt (1995) är hemmets läroplan ett samlingsbegrepp för de faktorer som kan ge ett mått på kontakt i familjen och dess samhörighet. De beskriver bland annat en undersökning i skriftlig framställning i en årskurs 6 där ett direkt samband mellan hemkultur, läsintresse och betyg återfanns. Ett exempel på hemmets läroplan är, enligt min mening, när de intervjuade eleverna i den här uppsatsen uttrycker att de känner sig främmande för att satsa på en skolkarriär och deras föräldrar är av samma åsikt. Däremot är det mycket viktigt för både elever och föräldrar att genomföra skolgången på ett så bra sätt som möjligt.

I vårt land har vi i utbildningspolitiken betonat att skolan är till för ”alla” men vissa elever hamnar ändå utanför systemet. I skolans styrdokument påpekas vikten av att grundskolan för ”alla” ger alla elever de grunder som behövs i vårt samhälle.

Skolan skall förmedla sådana kunskaper som är nödvändiga för varje individ och samhällsmedlem. Dessa ger också en grund för fortsatt utbildning. (Lpo 94 s 9)

Att lyckas förverkliga dessa mål är inte helt okomplicerat och trots många goda insatser tycks vissa elever falla mellan stolarna. I min uppsats ska jag studera denna breda problematik och det gör jag dels genom ett antal intervjuer centrerade kring åtgärden anpassad studiegång och dels genom att diskutera hur skolan genom historien avskilt elever från undervisning, speciellt de som kommit från hem utan studietradition. Det empiriska materialet består av intervjuer med två gymnasieelever och deras föräldrar samt personer ur olika yrkeskategorier inom skolan. De intervjuade eleverna har under högstadietiden haft anpassad studiegång. Läs- och skrivsvårigheter har funnits med i bilden men det är enligt skollagen ingen orsak till att vidtaga denna åtgärd. Jag vill också belysa begreppet anpassad studiegång ur två perspektiv. Mitt ena fokus handlar om några elever och deras föräldrars upplevelser av ”verkligheten” bakom skollag, läroplaner och betygsdokument. Mitt andra fokus visar de intervjuade elevernas skolgång sett ur ett skolperspektiv och hur den anpassade studiegången påverkat de fortsatta studierna. Nedan följer en specificering av syftet.

2 Syfte och frågeställningar

Under förberedelsearbetet med uppsatsen har undan för undan en problemställning vuxit fram, för att så småningom ta form i följande allmänna frågor: Varför hamnar somliga elever utanför skolsystemet i den obligatoriska skolan? Är verkligen ”En skola för alla” till för alla? Som övergripande syfte och problemformulering har jag valt att undersöka hur åtgärden anpassad studiegång upplevts av de intervjuade eleverna, deras föräldrar, några lärare, studieväglare och rektorer. Jag har också undersökt vilka konsekvenser denna åtgärd haft på de intervjuade elevernas gymnasiestudier. En bidragande orsak till min problemformulering var följande uttalande som gjordes av en intervjuad förälder...*allihop är ju inte lämpade för att gå i skolan*. Genom att vända på ordalydelsen till ...*skolan är ju inte lämpad för allihop* så ändras också perspektivet, och kanske blir det mer reflekterande.

Jag har utgått från följande frågeställningar:

- Hur har de intervjuade eleverna upplevt sin egen skolgång och den anpassade studiegången?
- Hur har de intervjuade föräldrarna upplevt sina söners skolgång och den anpassade studiegången?
- Hur ser den intervjuade skolpersonalen på dessa elevers skolgång?
- I vilken mån överensstämmer och skiljer sig de intervjuade personernas utsagor åt, beträffande elevernas skolgång.
- Kan innehållet i informanternas utsagor öka förståelsen för elever med skolsvårigheter och bidra till en pedagogisk utveckling i en skola för alla?

3 Metod och urval

För att besvara frågeställningarna har jag gjort undersökningar som kretsat kring ”pojarna” Eriks och Tomas skolsituationer med utgångspunkt från deras egna upplevelser. På högstadiet hade de i grundskolan anpassad studiegång och jag vill belysa hur elever i vår ”skola för alla” kan hamna i utkanten av skolvärlden. Trots ofullständiga betyg från grundskolan har de kunnat fortsätta sina utbildningar på nationella program i gymnasieskolan och det är anledningen till att jag gjort detta ”målriktade” urval som också är ett icke-sannolikhetsurval. *Ett målriktat urval baseras på antagandet att man önskar upptäcka, förstå och få insikt.* (Merriam 1994 s 61) Valet baseras på att jag utgått från *en unik eller sällsynt egenskap* som jag tycker finns hos de två intervjuade pojkarna. (s 63) Skälet till att jag gjort detta urval är att båda har haft skolsvårigheter under grundskoletiden och det har lett till åtgärden anpassad studiegång. På gymnasiet har de däremot klarat av att sköta sina studier och i analysen av intervjumaterialet har jag granskat vad som bidragit till denna positiva utveckling. En annan orsak till mitt målriktade urval är också att det är den lämpligaste urvalsstrategin eftersom det är omöjligt att intervjua *alla* i pojkarnas närhet, att observera *allting* och att samla in *allt* relevant material. (Ibid)

För att beskriva åtgärden anpassad studiegång har jag gjort en fallstudie. Enligt Merriam (1994) lämpar sig metoden väl vid undersökning av en specifik företeelse eller situation. Han säger vidare att en fallstudie kan förbättra förståelsen för den företeelse som skall studeras och det kan vara en lämplig metod för att beskriva olika pedagogiska situationer. Dessutom kan tidigare okända förhållanden uppdagas och i bästa fall leda till en ny syn på det man undersöker.

Kunskaper från fallstudier är mer konkreta och mer i samklang med vår erfarenhet eftersom de är levande, konkreta och direkta snarare än abstrakta och teoretiska. (Ibid s 28)

En fallstudie är en process där man eftersträvar att beskriva och analysera en viss enhet under en viss tidsperiod och det främsta syftet är att genom processen förstå innebörden i en viss företeelse eller upplevelse. (Ibid)

Pojkarnas skolgång utforskas ur två olika perspektiv i den empiriska delen av undersökningen. Den utgår från pojkarnas egna upplevelser av skoltiden och breddas sedan

med deras föräldrars reflektioner om sönernas skolgång. Undersökningen rymmer även intervjuer där olika yrkeskategorier av skolpersonal från grundskolan och gymnasiet kommer till tals. I intervjuerna har olika uppfattningar framkommit om pojkarnas skolsituationer alltifrån lågstadiet till gymnasiet och jag har delat upp intervjumaterialet i två delar. Det som hör till Erik ingår i del E och det som hör till Tomas finns i del T. För att samla in fakta om personernas olika upplevelser har jag gjort intervjuer med bandspelare samt direktobservationer. Ibland har det skett hemma hos informanten och ibland på en arbetsplats. Intervjuerna har jag sedan skrivit ut och låtit informanterna ta del av för att de sedan skulle kunna ge mig tillåtelse att använda materialet i min uppsats, se följebrev (bil 4). Den första kontakten med samtliga intervjupersoner har skett per telefon då jag berättat om uppsatsens syfte och redogjort för de etiska reglerna (3.1) samt frågat om de ville ställa upp och bli intervjuade. Samtliga tillfrågade har accepterat att delta. Intervjuerna är mellan en halv- till två timmar långa.

Pojkarna och deras föräldrar fick före intervjun fylla i en värderingsskala (bil 1) som jag sedan utgick från för att informanterna skulle ha samma utgångspunkter att reflektera kring. Omdömena gällde lågstadiet, mellanstadiet, högstadiet, IV-programmet och det nationella programmet. Jag använde mig under intervjun av en *delvis strukturerad intervju* dvs jag utgick från en lista av frågeområden (bil 2 och 3) i stället för ett frågeformulär med i förväg utformade frågor. (Merriam 1994) Informanten får på så vis frihet att berätta eller som Trost (1993) uttrycker det:

Man skall ju i möjligaste mån låta den intervjuade styra ordningsföljden i samtalet och val av delasppekter i intervjun. (s 25)

Minnen från pojkarnas låg- och mellanstadietid finns med för att belysa bakgrunden till beslutet om att genomföra åtgärden anpassad studiegång under delar av högstadietiden. Eftersom både Erik och Tomas har gått på gymnasiets individuella program (IV-programmet) samt efter det på ett nationellt program, berättar de även om det. Avslutningsvis finns några av deras funderingar om hur framtiden kan komma att se ut.

Jag har även gjort vissa observationer som jag antecknat i anslutning till intervjuerna. I utskrifterna av intervjuerna framkommer ju inte speciella ansiktsuttryck som visar exempelvis eftertänksamhet, entusiasm eller tveksamhet, vilket ibland kan vara relevant att ha med vid tolkningen. (Merriam 1994) Mina frågor är skrivna med kursivt typsnitt medan informanternas svar är med vanlig rak stil. Vid själva utskriften av intervjuerna har jag beaktat Trosts (1993) synpunkt att det kan vara oetiskt att *i stor utsträckning använda talspråk i citaten*. (s 77) Med andra ord har jag lätt "friserat" exempelvis ords böjningar för att underlätta läsandet. Jag visar här ett exempel på skillnaden mellan originalutskriften och den bearbetade versionen:

Originalversion: *Ja jussom att hä skull finnes mer praktiske ämnen...så en får höll på med händran mer...om ja säj sö...*

Bearbetad version: *Ja... att det skulle finnas mer praktiska ämnen...så att man får hålla på med händerna mer...om jag säger så...*

3.1 Analysprocessen

Samtliga intervjuer överfördes till text. Analysarbetet av det empiriska materialet började egentligen redan i nedtecknandet av de bandade samtalerna. Då upplevde jag det nämligen som att en dörr öppnats till informanternas verklighet bakom orden i deras intervjuer. Till följd av

de återkommande genomläsningarna av materialet i kombination med ständiga reflektioner, vilka även de nedtecknades under arbetes gång, började så småningom olika mönster skönjas i informanternas utsagor. Detta ledde till ett sorterande av bland annat likheter och skillnader. Analysen har utgått från och formats av modellen *Livsvärlden och systemvärlden* (fig 1). I resultatredovisningen visar jag med citat, kommentarer och tabeller de data jag funnit vara betydelsefulla i undersökningen.

Efter de intervjuavsnitt jag valt ut ger jag min tolkning av citatet. Ibland finns även ett sammandrag av relevanta fakta som framkommit under intervjun i syfte att göra läsaren väl förtrogen med kontextuella förhållanden som varit betydelsefulla. Efter varje intervjuavsnitt följer en kort sammanfattning av informantens utsaga.

3.2 Etiska aspekter

För att skydda informanternas identitet är samtliga namn på personer, orter och skolor fingerade. Orsaken till att namnen ändrats och inte ersatts med bokstäver eller siffror är att jag eftersträvat att uttrycka en verklighet för att kunna beskriva dessa personer som levande, kännande människor. Min strävan har varit att nå det svårgripbara som finns bakom utredningar och diagnoser. Jag har utgått från HSFR:s rekommendationer och informanterna har fått ta del av dessa dels muntligt vid intervjutillfället dels skriftligt i samband med den utskrivna intervjun. De fyra etiska hörnstenarna är:

- **Informationskravet** Forskaren skall informera de av forskningen berörda om den aktuella forskningsuppgiftens syfte.
- **Samtyckeskravet** Deltagare i en undersökning har rätt att själva bestämma över sin medverkan.
- **Konfidentialitetskravet** Uppgifter om alla i en undersökning ingående personer skall ges största möjliga konfidentialitet och personuppgifterna skall förvaras på ett sådant sätt att obehöriga inte kan ta del av dem.
- **Nyttjandekravet** Uppgifter insamlade om enskilda personer får endast användas för forskningsändamål. (HSFR 1996)

3.3 Överblick av uppsatsen

Här följer nu en kort överblick av uppsatsens olika delar. I kapitel 4 kommer ett avsnitt med mina teoretiska utgångspunkter. Det följs av kapitel 5 som innehåller en redogörelse av olika synsätt på bl.a. kunskap och värdegrund som påverkat skolans styrdokument. I kapitel 6 behandlas några läroplaner och Lgr 62 är den första jag tar upp för att sedan gå igenom de övriga läroplanerna fram till och med de nu rådande som heter Lpo 94 och Lpf 94. En översikt av de senaste betygssystemen finns också med i detta kapitel samt en orientering om gymnasieskolan och det individuella programmet. Kapitel 7 består av en diskussion om skolans historik sett ur ett specialpedagogiskt perspektiv för att sedan följas av ett avsnitt om specialundervisningen förr och nu. Anpassad studiegång, som specialpedagogisk åtgärd, behandlas i kapitel 8 och där finns också en redogörelse av några tidigare arbeten i ämnet. Kapitel 9 innehåller resultat och diskussion. Det empiriska materialet består av 13 intervjuer som ur olika perspektiv beskriver två elevers skolgång. Diskussionen finns kontinuerligt med genom hela resultatdelen. I kapitel 10, som är det sista, finns en avslutande diskussion och analys av informanternas utsagor samt en avslutande reflektion.

4 Teoretiska utgångspunkter

Teoriavsnittet inleds med en kort presentation av Pierre Bourdieu, Jürgen Habermas, och Paul Willis samt förklaringar av de begrepp jag valt att använda mig av.

4.1 Bourdieu och det symboliska kapitalet

Pierre Bourdieu (född 1930) är en fransk socialantropolog som sedan 1982 innehar en professur i sociologi vid Collège de France, ett välrenommerat universitet, i Paris. Bourdieu är bondson och han har genom sina studier förmått skaffa sig en prestigefylld samhällsställning och således gjort en klassresa. Bourdieu använder begreppet kapital och det innebär tillgångar som för människan är värdefulla. Han skiljer mellan *Socialt kapital*; dvs tillgång till värdefulla kontakter, släktrelationer etc. *Ekonomiskt kapital*; dvs tillgång till pengar och kapital; *Kulturellt kapital*; dvs utbildning och behärskande av "finkulturen" samt *symboliskt kapital*. I mitten på 1950-talet kom han i kontakt med kabyllerna, som är ett berberfolk i den då franska kolonin Algeriet, och detta bondefolk hade fram till denna tidpunkt levt ett tillbakadraget och undanskymt liv med sina levande traditioner och urgamla seder. Bourdieu fick möta dessa människors hederskänsla och de erfarenheter han gjorde kom att inspirera honom i den fortsatta sociologiska verksamheten. I sina undersökningar har han sedan dess fokuserat på hur människor påverkas av sina livsmiljöer och kabyllernas hederskänsla blev i Bourdieus tolkning det han kallar symboliskt kapital. (Carle i Månson 1998)

Begreppet *symboliskt kapital* t ex, som ursprungligen användes om de kabylliska böndernas hederskänsla kan också användas för att förstå den maktstruktur som finns i det franska samhället. Denna maktstruktur byggs upp med de symbolvärden som erhålls via utbildning, titlar, lägenheter, matvanor, bilar, kläder och pengar. (Ibid s 382)

Symboliskt kapital kan även vara hur minnen av det förflutna bevaras. I det kabylliska bondesamhället ägde man inget skriftspråk och för att kunna föra sina minnen vidare lagrades de *huvudsakligen i människors kroppar. Den muntliga traditionen fördes vidare i det fysiska mötet mellan människor* (Bourdieu 1986 s 10) Med skrivkonsten infinner sig andra möjligheter till bevarande av det symboliska kapitalet exempelvis i form av texter. Dessa kan i sin tur lagras i teorier och i institutioner och olika sociala grupper kan utöva kontroll över hur texterna används. (Broady 1985) Dessa kulturella tillgångar kallar Bourdieu för kulturellt kapital som i min tolkning består av olika komplicerade system där smaken dvs varseblivning och värdering vävs samman med erfarenheter som resulterar i individens livsstil. (Bourdieu 1986) Innehavare av stort kulturellt kapital är exempelvis människor som hanterar språket på ett övertygande sätt, kan citera kända författare, värdesätter klassisk musik eller har en hög examen från någon respektabel institution.

Fördelningen av det kulturella kapitalet samt reproduktionen säkerställer således denna ordnings fortsatta existens. Att skolan besitter makt över både elevers skolgång och vardagens ordning i samhället beskrivs i följande citat:

Med en slags magisk kraft som samhället tilldelar det, indelar utbildningssystemet den sociala världen, ger anvisningar om vars och ens sociala plats och instiftar, välsignar, de utvalda som utvalda. (Broady 1985 s 60)

Det är alltså två sidor av samma mynt som i ett slags symbios är sammanflätade för att bibehålla systemet. Centralt är det kulturella kapitalets betydelse för bland annat skolprestationerna. Elever med stort kulturellt kapital gynnas även i det svenska skolsystemet.

4.1.1 Habitus och reproduktionen

Ett av Bourdieus huvudbegrepp är *habitus* och i min tolkning innebär det i korthet att varje människa bär på en symbolisk "ryggsäck" som innehåller alla dittills upplevda erfarenheter. Denna ryggsäck går inte att ta av sig utan den är införlivad med bäraren och innehållet styr bärarens stil och smak. Habitus har således stor betydelse för hur livet formas och inte minst hur individens skolgång blir. Jag har använt begreppet för att tolka de intervjuade pojarnas upplevelser. Bourdieus teori om *habitus* utgår ifrån tanken att

....människors habitus, som formats av det liv de hittills levt, styr deras föreställningar och praktiker och bidrar därmed till att den sociala världen återskapas eller ibland - nämligen i händelse av bristande överensstämmelse mellan människors habitus och den sociala världen förändras. (Broady 1991 s 225)

I Sverige har vi en skola för alla men elevens habitus kan med Bourdieus sätt att resonera bli avgörande för hur eleven lyckas. Alla människor besitter en unik habitus och i en familj där kroppsarbete värderas högre än studier kan habitus påverka barnens skolgång på ett negativt sätt beroende på hur skolan möter detta. Uttalandet ... *allihop är ju inte lämpade för att gå i skolan* vittnar om en sanning baserad på egna upplevelser och det är en utmaning för skolan att tackla denna sanning. Enligt Broady (1991) hänger habitusbegreppet ihop med kapital och han menar vidare att habitus är ett förkroppsligat kapital som alla äger. Om man däremot vänder på steken visar det sig att visserligen äger vi alla en habitus men det är marknaden som avgör vilka beståndsdelar som fungerar som kapital. Helldin (1990) påpekar att habitus inte är ett oföränderligt begrepp utan det utgår från en struktur som grundlägges tidigt i livet och sedan "fylls på" och formas om av nya upplevelser och erfarenheter. Det handlar om ett slags bakhuvudsfunktion eller en kunskap som undan för undan införlivas i den mänskliga organismen och det styr omedvetet individens handlande "horisont" och varseblivning.

Visst är det också så, som Bourdieu påpekar, att denna ordning inte kan brytas enbart med information och upplysning, inte heller bara genom att få bort något falskt medvetande....ordningen ligger bortom viljan och medvetandet, eftersom den är inristad i kroppen och uttrycker sig genom skam och skuld, men också kärlek, respekt och beundran...(Ulmanen 2000 s 25)

Människors habitus formas också av hur det kulturella kapitalet fördelas av bland annat utbildningssystemet. Detta är även ett socialt system som för att vidmakthålla en speciell ordning delar in människorna i olika klasser. (Broady1985) Klassindelningen benämner Bourdieu *reproduktion* och han har i olika studier i det franska samhället sökt visa hur klassamhället genom utbildningssystemet reproduceras. Bourdieu har bland annat studerat den franska elitens livsstil relaterat till föräldrarnas utbildning och vill med dessa undersökningar påvisa hur människan formas av olika miljöer. Han konstaterar att en individ som kommer från enkla förhållanden men har ambition och målmedvetenhet att nå en högre befattning kommer att möta svårigheter. Det handlar inte enbart om att nå boklig bildning och kunskap utan den sociala bakgrunden och klasstillhörigheten har stor betydelse. Många av dessa målmedvetna studenter som är beredda att göra en klassresa kan uppleva utbildningen som abstrakt. (Månson 1998)

För att utbildningen skall bli det många ur de lägre klasserna hoppas på, nyckeln till social framgång, krävs ofta ett omfattande anpassningsarbete.....Vill man förändra sin klassposition genom utbildning handlar det om att tillägna sig det sociala mönster som bär fram utbildningens klassinnebörd och idé, att gå i de rätta skolorna och tillägna sig dess språk, beteende och kunskapsformer.(Ibid s 383)

För att ge elever möjligheter att, om ambitionen och viljan finns, nå en högre samhällsposition menar Bourdieu att reproduktionsbegreppet kan användas så att elever och lärare vet att det inte räcker med att läsa på och kunna läxan utantill, kunskapen måste dessutom omformas och användas i en kommunikation med den makt som värderingarna kommer ifrån. (Ibid) Stämmer denna reproduktionsteori in på det svenska skolsystemet? Jag citerar Bernstein & Lundgren (1983) som säger att *...uppfostran och undervisning är de processer genom vilka kulturen återskapas från en generation till nästa...*(s 11) Om det franska utbildningssystemet menar Bourdieu enligt Broady (1985) att det... *formar människornas habitus så att de blir disponerade att erkänna det slags värden varpå det kulturella kapitalet vilar.* (Ibid s 59)

I verket *La reproduction* från 1970 tar Broady (1985) upp hur Bourdieu och hans medförfattare Passeron beskriver det franska utbildningssystemet där de bland annat menar att varje pedagogisk handling är en symbolisk våldshandling. De menar att den förutsätter att vissa kunskaper är mer värdefulla att förmedla än andra. Att som Bourdieu och Passeron kalla alla pedagogiska handlingarna för våldshandlingar är starka ordalag men de skildrar situationen i det franska skolsystemet och orsaken till att jag har valt att ta med denna infallsvinkel är att jag tycker att det finns påståenden som delvis är överförbara på några av mina intervjupersoners upplevelser av det svenska skolsystemet.

4.3 Habermas, språket och offentligheten

Med sentensen *...mitt språks gränser betyder min världs gränser....* tycker jag att Habermas (1994 s 160) beskriver något av komplexiteten i språkets betydelse för den enskilda individen. Vikten av att skolan ger alla elever en solid språklig grund att stå på kan inte nog poängteras. Jürgen Habermas betraktas som en av samtidens viktigaste samhällsteoretiker och han är professor emeritus i filosofi vid J. W. Goethe universitetet i Frankfurt am Main. Han föddes år 1929 i Västtyskland och redan 1965 erhöll han ovanstående professur. Habermas har en kritisk inställning till dagens välfärdssamhälle och anser att det råder brist på en demokratiskt ömsesidig kommunikation mellan människor. Tillgången till ett levande språk är en förutsättning för att kunna föra samtal. I det goda kommunikativa samtalet kan människan undvika auktoritetsförtryck och få möjligheten att återerövra det egna jaget för att skapa ett demokratiskt samhälle. Habermas är kritisk till expertkunskap som saknar denna ömsesidighet och menar att kunskapen bör nås genom ett kommunikativt handlande dvs genom samtal, reflektion och argumentation. Resultatet av det kommunikativa handlandet kan bli kunskap. (Reese-Schäfer 1998)

Kommunikation är mer sammansatt än direkt genomdrivande. I kommunikationen kan man erkänna den andre som kommunikationsdeltagare och likväl låta det vara osagt om dennes yttranden kommer att bestridas eller godtas. Detta ger den dess överlägsenhet gentemot andra handlingsformer. (Ibid s 28)

Habermas använder begreppet *livsvärld* och säger att det är *...en sådan horisont av intersubjektivt delade bakgrundsantaganden, som varje kommunikationsprocess redan från början är inbäddad i.* (Ibid s 36) Jag tolkar Habermas livsvärld som att förståelsen alltid utgår från individens kultur och språk, med andra ord det dagliga livet med familj, vänner och arbete. Livsvärlden representerar den privata sfären och offentlighet medan dess motsats är

systemvärlden som representerar makt och pengar. I systemvärlden är individen anonym. Skolan hör enligt denna definition till systemvärlden. Enligt Månson (1998) menar Habermas att båda dessa världar är nödvändiga för att kunna få en korrekt förståelse av samhällsutvecklingen. Han poängterar språkets och samtalets betydelse för att kunna erhålla denna förståelse, eftersom det mänskliga sociala livet grundas i kommunikationen. I varje förståelseprocess måste man ta vissa saker för givna eller *alltid redan* som är ett berömt uttryck i detta sammanhang. Habermas säger också att *vi står på skuldrorna till dem som förstått före oss*. (Reese-Schäfer 1998 s 37) Hans språkspels grammatik tolkar jag som att varje livsform har sin egen logik som motsvaras av bestämda språkspelsregler. Verkligheten tolkas olika eftersom det finns lika många typer av *sakförhållanden som grammatiker och i dessa speglas olika världars väsen*. (Habermas 1994 s 155) Språket påverkar i hög utsträckning fastställandet av gränserna i det sociala handlandet och det betyder då att ett bristfälligt språk kan resultera i begränsningar i det sociala handlandet. Den specialpedagogiska åtgärden anpassad studiegång innebär ibland att undervisningstimmar i svenska reduceras och för elever med denna typ av åtgärd kan konsekvenserna av detta bli förödande för deras framtid, eftersom eleverna förpassas till livsvärlden vilket ytterligare kan försvåra tillträdet till systemvärlden. Däremot kan det vara en attraktiv och lockande lösning i det korta perspektivet för både elev, föräldrar och skola.

Det är av stor vikt att hitta en plats, *det offentliga rummet*, där goda och kommunikativa samtal kan föras menar Habermas. I dagens värld kan det vara svårt att hitta ett lämpligt ställe för detta ändamål. Många rum har ockuperats av främmande intressen, exempelvis TV-tittande, som tillåts stjäla vår tid. Vår tids människor saknar ett offentligt rum där de kan mötas och där de goda samtalen kan föras. I Aristoteles Aten kunde de fria männen samtala nästan överallt, exempelvis på torg och gator, i bibliotek och badinrättningar. Att diskutera var en helt naturlig företeelse och dessa män kom följaktligen att vara väl insatta i de aktuella politiska händelserna. Det offentliga rummet kan vara nästan var som helst och jag menar att skolan skulle kunna vara en av dessa platser. (Ibid)

4.3.1 Språkets betydelse

De intervjuade pojkarna i denna uppsats har haft anpassad studiegång vilket för deras del inneburit färre undervisningstimmar i bland annat ämnet svenska. Språket har en stor betydelse i både skolvärlden och i samhället och utgör det kanske främsta verktyget i utbildningsprocessen. Jag ska nu diskutera begreppet ”språk” med hjälp av några texter.

I SÖ 1980:6 står det att människans språk hör nära ihop med hennes personlighet, livserfarenhet och sociala situation. Det betyder att om barn märker att det språk som de har lärt sig hemma inte duger i skolan och att deras erfarenheter och kunskaper inte känns värdefulla, kan utvecklingen av deras språk och personlighet hämmas och påverka självkänslan på ett negativt sätt. Språket påverkar således både självkänslan och identitetsuppfattningen och det har en avgörande betydelse för individens klasstillhörighet. Vikten av att det språkliga arbetet utgår från att eleven själv betonas i Lpo 94 där det står:

Skolan skall sträva efter att varje elev utvecklar ett rikt och nyanserat språk samt förstår betydelsen av att vårda sitt språk (s 9)

Samtidigt värdesätter skolan det teoretiska kunskapsinhämtandet inte minst genom uppdelningen av skoldagen i olika ämnen men också genom systemet med olika lärare i de olika ämnena. Det senare gäller mest på högstadiet och gymnasiet men det förekommer även i de lägre årskurserna. Bourdieu påpekar i Sivertun (1997)

...den typ av språkbehärskning, som i skolan ses som ett - aldrig uttalat - ideal, kan man bara tillägna sig tidigt under uppväxten, i familjen, och alltså paradoxalt nog aldrig i det sammanhang där det krävs av individen, nämligen i utbildningssystemet. (s 37)

Denna paradox återfinns även i vårt skolsystem och Bernstein och Lundgren (1983) visar på kopplingen mellan språk och dominans. Även begreppet hemmets läroplan kan bidra till förståelsen, eftersom författarna anser att det språkbruk barnet får med sig från hemmet bidrar till att placera barnet i antingen kategorin *dominerande* eller kategorin *dominerade*. Hos barn från den dominerade gruppen är kunskap ofta byggd på en koppling till en konkret företeelse, medan barn hos dominerande grupper oftare kommit i kontakt med ett resonande och abstrakt sätt att inhämta kunskap på. I vårt utbildningssystem gynnas ju de elever som äger stort kulturellt kapital och det innebär att elever från medelklassen lättare klarar av utbildningens krav än elever från arbetarklassen. Bergecliff (1999) sammanfattar resonemanget när hon säger *arbetarbarnens habitus predestinerar dem till att sortera bort sig själva*. (s 39) Att skolan sorterar och på så sätt bidrar till att reproducera samhällets sociala klasser sker ständigt oavsett om aktörerna är medvetna om det eller inte.

I Bourdieus anda har Paul Willis (1991) gjort en numera klassisk undersökning som i min tolkning styrker reproduktionsteorin. Han beskriver möten mellan dominerande och dominerade kulturer i en praktiskt inriktad sekundärskola i en engelsk industristad. Skolan kan upprätthålla den dominerande kulturen med hjälp av en materiell bas som består av organisation, byggnader, scheman och hierarki. I intervjuer med tolv industriarbetares söner utvecklar Willis begreppet motkultur. Pojkarna känner inte igen sig i skolans värderingar, de upplever att skolan står för en påtvingad och dominerande kultur och de vägrar att assimileras i skolsystemet. I klassrummet pågår en ständig kamp mellan lärare och elever om vem som ska bestämma och pojkarna utvecklar ett systematiskt motstånd mot skolan och ser lärarna som sina fiender. Pojkarna är "anti" den vedertagna skolkulturen. Med hjälp av de intervjuade arbetarsönerna tillåts Willis tränga in under ytan för att där hitta en värld av känslöyttringar som formats av attityder i ett speciellt mönster. Att dessa pojkar tar avstånd från skolan kan vara ett sätt att försöka bibehålla den egna djupt rotade kulturella identiteten. Motkulturen är, som jag uppfattar den, pojkarnas livskonst som bygger på hemmets läroplan, skolans värderingar och marknaden. Willis ställer följande frågor:

Det svåra när det gäller att förklara hur medelklassen får medelklassjobb är varför andra går med på det. Det svåra med att förklara hur arbetarbarn får arbetarjobb är hur de går med på det själva. (Ibid s 38)

Det här gänget besitter ett slags känsla av kulturell överlägsenhet och de upplever inte skolan som ett misslyckande. Att de hamnar i okvalificerade arbeten är helt i sin ordning enligt deras egna och hemmets värderingar av vad ett bra jobb är. (Prieto Pérez 1992) Dewey (1966) ser språket som kunskapsförmedlarens främsta instrument och han betonar vikten av språkets betydelse för att vinna kunskap. Språket har alltså en central funktion i lärandeprocessen och därför är det av stor vikt att reflektera över hur språket används och i vilket syfte.

The importance of language in gaining knowledge is doubtless the chief cause of the common notion that knowledge may be passed directly from one to another. It almost seems as if we have to do to convey an idea into the mind of another is to convey a sound into his ear. (page 14)

Den språkliga kompetensen är av stor betydelse eftersom språket som kommunikationsmedel är en nödvändighet för samhällets fortsatta existens, men Dewey menar också att kommunikationen i sig *är* själva samhället. Han säger:

Society not only continues to exist by transmission, by communication, but it may fairly be said to exist in transmission, in communication. (page 4)

I Berg, Groth, Nyttell och Söderberg (1999) påpekas också vikten av att kommunicera och när det gäller skolans värld kallas det för *pedagogiska samtal*. Det innebär då att det är motsatsen till konversation. I de pedagogiska samtalen handlar det om undervisning och lärande i skolans vardag och aktörerna är alla som har med skolans värld att göra exempelvis elever, lärare, skolledare och föräldrar. Dessa samtal är argumenterande och reflekterande och de *rör sig i spännvidden mellan och inom områdena pedagogik och didaktik och skolans samhälleliga funktioner*. (s 236)

4.4 En jämförelse mellan Bourdieu, Habermas och Willis

Finns det likheter mellan Bourdieus habitus, Habermas' livsvärld och Willis' motkultur? I habitusbegreppets symboliska ryggsäck ryms bland annat individens vanor och smak som sedan på ett omedvetet kroppsligt sätt påverkar både tänkande och handlande. Individen bär enligt Bourdieu varje stund med sig denna ryggsäck, en "stil" som är "home-made", och det går ständigt att glänta på locket och tillföra någon upplevelse som kan leda till en förändring och/eller utveckling. Språket är bara ett av många uttrycksmedel som visar vad som döljer sig i denna ryggsäck. Habermas' livsvärld är enligt samma resonemang individens egen rymd eller sfär och inte ett "föremål" som går att bära med sig. I denna sfär finns de nära och kära och i individens kulturmöten med dem formas och slipas kontaktytan utåt. En bra kontakt kan uppnås genom goda kommunikativa samtal och då är det viktigt att individerna förstår varandras livsvärldar. Språket är återigen det verktyg som behövs och Habermas har, till skillnad från Bourdieu, regler för hur det ska gå till.

Willis påvisar, med sin undersökning, att de intervjuade pojkarnas habitus och livsvärldar formar dem så att de känner sig främmande i systemvärlden, i detta fall skolvärlden. De passar helt enkelt inte in där. Ur denna frustration växer det fram en motkultur som hjälper dem att överleva. Språket, som skiljer sig från skolans, används som ett av flera vapen i kampen mot lärarna i en strävan mot den egna "friheten". Jag ser individens hantering av språket som en gemensam nämnare hos Bourdieu, Habermas och Willis eftersom det utgör en kanal som förbinder individen med omgivningen. Språket utgör alltså ett slags kod för att komma in i ett visst sammanhang. Bourdieu och Habermas nyttjar språkdräkten som ett verktyg medan Willis använder den som ett vapen.

4.5 Min teoretiska ram

Med min tolkning av Bourdieus habitus- och reproduktionsteori, Habermas livs- och systemvärld samt deras tankar kring språkhanteringen har jag utstakat den teoretiska ramen för analysen av denna uppsats. Både Bourdieu och Habermas lägger stor vikt vid språkets betydelse. Som jag uppfattat det verkar Bourdieu lägga tonvikten vid hur språket påverkar människans habitus och väg till kunskap, eftersom ett stort kulturellt kapital breddar vägen till de högre utbildningarna och befattningarna. Med hjälp av reproduktionsteorins idé förstår jag innebörden i ordstävets...*det har varit i säck innan det kom i påse*...nämligen hemmets stora betydelse av hur individen utvecklas. Beträffande min tolkning av Habermas språksyn så tror jag att han ser språket som ett verktyg. Det kan användas till att tillägna sig den kunskap som

behövs för att kunna förstå och förändra samhället. Systemvärlden breder ut sig och inkräktar mer och mer på livsvärldens sfär och jag tror att det är av yttersta vikt att bevaka dess gränser så att inget utrymme går förlorat. För att uppnå detta och för att kunna återställa det som redan förlorats krävs både vetande och förståelse och det är intimt förknippat med språket. Elever som med lätthet hanterar språket och är vana vid att lyssna, reflektera och argumentera har goda möjligheter att lyckas i skolan. Genom att äga ett ändamålsenligt språk och vanan att använda det, ges också tillfällen till resonemang som i sin tur kan leda till diskussioner som kanske kommer att föras på en abstrakt nivå och det behövs träning för att nå dit.

Skolan kan också väsentligt bidra till att eleverna får ett rikt och användbart språk som de i demokratiska argumentativa situationer kan vässa och bruka i skolans offentliga rum innan de är redo att kliva in i samhällsdebatten.

De demokratiska principerna att kunna påverka, ta ansvar och vara delaktig, skall omfatta alla elever. Elevernas kunskapsmässiga och sociala utveckling förutsätter att de tar ett allt större ansvar för det egna arbetet och för skolmiljön samt att de får ett reellt inflytande på utbildningens utformning. Enligt skollagen åligger det alla som arbetar i skolan att verka för demokratiska arbetsformer. (Lpo 94 s 13)

5 Olika synsätt

Skolans styrdokument grundar sig ofta på speglingar av det rådande politiska synsättet. Termer som ofta används i dessa sammanhang är samhällssyn, kunskapssyn, bildning och värdegrund. Eftersom dessa termer besitter olika värden beroende på vem som tolkar dem följer här en kort orientering av dessa begrepp.

5.1 Samhällssyn

Länge påverkas den svenska skolan av kyrkans trosuppfattning och budskapet innehåller en fostran till underdanighet men kyrkans oinskränkta makt börjar luckras upp när 1919 års skolreform får genomslagskraft. (Englund 1992) I slutet av andra världskriget är kyrkans påverkan nedtonad för att successivt övergå i den demokratifostran som pågår än i dag. I denna fostran innehar språket och kommunikationen en central plats, inte minst för att man lättare ska kunna förstå varandra.

Not only is social life identical with communication, but all communication (and hence all genuine social life) is educative. To be a recipient of a communication is to have enlarged and changed experience. One shares in what another has thought and felt and in so far, meagrely or amply, has his own attitude modified. (Dewey 1966 page 5)

Dewey (1966) menar också att de vuxna aldrig fostrar direkt, utan indirekt genom miljön men att skolan är ett typiskt exempel på en miljö som tydligt utformats för att påverka. Ett exempel på Bourdieus reproduktionsteori och skolans sorterande funktion tycker jag finns i Englunds (1992) påstående att samhället är ett system av samverkande delar som påverkar individen. Englund säger vidare att individen är underordnad och inplacerad beroende på den sociala ställningen. Själva placeringen avgörs av habitus och individens kulturella kapital. Han menar också att skolans roll är av stor vikt när det gäller förmedlingen av samhällssynen till de unga. Däremot är inte skolan en avspegling av samhället och kan heller aldrig vara neutral. I Lpo 94 s 5 står det:

Skolan har en viktig uppgift när det gäller att förmedla och hos eleverna förankra de värden som vårt samhällsliv vilar på.

Ahlström (1986) uttrycker, enligt min mening, ungefär samma sak som Englund men på följande sätt, nämligen att skolan är en institution med uppdraget att dels integrera individen i samhället dels indoktrinera individen till den rådande samhällsideologin och se till att vederbörande inordnas i rätt samhällsskikt. Skolan har alltså en starkt samhällsbevarande uppgift och denna uppgift förändras beroende på vilken samhällsordning som råder. Att demokratifostran med ett jämlikhetsideal skulle vara en av hörnpelarna i skolan ifrågasätts av Sandgren (1979) i följande citat:

Ojämlighet är en strukturell effekt, dvs det är en nödvändig effekt av ett samhällssystem, som i grunden drivs och utvecklas genom konkurrens, egennytta och exploatering av människor och miljö. (s 75)

Sandgren menar vidare att denna ojämlikhet inte kan reformeras bort på ett enkelt sätt. Om skolan skall kunna bli ett instrument för samhällsförändring krävs en ”sektorsövergripande reformansats” där såväl arbetsmarknaden, den sociala servicesektorn som utbildningssystemet samarbetar.

5.2 Kunskapssyn

Kunskap som begrepp har en central plats i styrdokumentet men synen på kunskap varierar och i Helldin (1998) ger ett antal specialpedagoger han intervjuat intrycket av att kunskap är något som överlämnas från ett subjekt (läraren) till ett objekt (eleven). Det talas om kunskap som om det vore ett föremål och specialpedagogens huvudsakliga uppgift är att detta föremål anpassas efter mottagarens kunskapsbank så att det kan fogas ihop med den befintliga kunskapen. Skolan har haft och har fortfarande en kunskapssyn som innebär att kunskap kan kvantifieras och avgränsas och då handlar undervisningen om att på en viss tid lära ut ett visst mått av kunskap till alla elever. (Helldin 1990) När kunskapen förtingligas kan den överlämnas som ett föremål men kunskap kan också vara en process som aldrig upphör.

Habermas visar på en annan väg till kunskap med hjälp av bland annat språkfilosofin och det kommunikativa handlandet. Genom att människor kan föra goda samtal med varandra, reflektera och argumentera sätts en process igång som hela tiden leder till att nya möjligheter yppar sig. Ytterligare infallsvinklar och andra perspektiv kommer ständigt att dyka upp för att förhoppningsvis resultera i mer kunskap. Denna process kan också visa vägen till ett solidariskt samhälle där alla får plats. (Helldin 1998) Världen vi lever i är varken ordnad eller definitiv och i denna ständiga förändring är uppdaterad kunskap ett viktigt verktyg.

While all thinking results in knowledge, ultimately the value of knowledge is subordinate to its use in thinking. For we live not in a settled and finished world, but in one which is going on, and where our main task is prospective, and where retrospect - and all knowledge as distinct from thought is retrospect - is of value in the solidity, security, and fertility it affords our dealing with the future. (1966 page 151)

Citatet ovan kommer från amerikanen John Dewey (1859-1952) som är en av 1900-talets viktiga pedagogiska kritiker och hans skolsyn framstår än i dag för många som mycket radikal. Dewey ansåg att den amerikanska skolan var en onaturlig värld för eleverna på grund av alla abstrakta ämneskunskaper och att detta skapade en mur mellan kunskaperna och

eleverna. Mest känd är han för begreppet *learning by doing* som är en problemlösande metod där kopplingen till praktiskt undersökande arbete förordas. Deweys (1966) tänkande har påverkat också den svenska grundskolans läroplaner. Han talar om ett nytt erfarenhetsbegrepp som bygger på den gamla grekiska teorin där det finns en motsättning mellan erfarenhet och sann kunskap och där erfarenhet till största delen anses vara praktisk och inte kognitiv.

But the ancient theory is transformed by realizing that doing may be directed so as to take up into its own content all which thought suggests, and so as to result in securely tested knowledge. "Experience" then ceases to be empirical and becomes experimental. (page 276)

Uppfattningen att människors erfarenhet är den största källan till lärande för både barn, ungdomar och vuxna, hävdas också av Egerbladh och Tiller (1998) som menar att livserfarenheterna ofta förnekas som kunskapspotential inom hela skolväsendet, även på högskolor och universitet. Skolans uppgift borde vara att se till att människor lär sig ombilda sina erfarenheter till ny kunskap och det sker bäst genom samtal, anser de. *Samtalet innehåller samtidigt den viktiga sociala dimensionen, den varma kärnan i en lärande process.* (s 219)

I SOU 1992:94, som utgör ett underlag för Lpo 94, används följande struktur på kunskap

Fakta – information

Förståelse – förståelsens byggstenar

Färdighet – att veta hur något ska göras och kunna utföra det

Förtrogenhet – att veta hur och när man ska tillämpa tidigare erfarenheter

Vikten av att det sker ett samspel mellan kunskapens ovan angivna former betonas. Vidare står det

Skolans uppdrag att förmedla kunskaper förutsätter en aktiv diskussion i den enskilda skolan om kunskapsbegrepp, om vad som är viktig kunskap i dag och i framtiden och om hur kunskapsutveckling sker. Olika aspekter på kunskap är naturliga utgångspunkter i en sådan diskussion. (s 26)

5.3 Bildningssyn

Genom historien har ofta den bildade människan givits eftersträvensvärda och "uppburna" platser i samhället. Begreppet *bildning* är dock mycket värdeladdat och det är långt ifrån ett enhetligt begrepp. Helldin (1998) tar upp hur bildningsidealet under 1800-talet är starkt influerat av Immanuel Kant (1724-1804), en tysk filosof, som starkt betonar vikten av frihet från förtryck och frigörelse för den enskilda individen. Kants värderingar och tankar har formats i skuggan av de spår som fortfarande fanns kvar sedan feodaltidens herravälde. För dåtidens människa innebär bildning att försöka höja sig själv genom att utveckla sin förmåga och idealbilden är en frigjord människa som drivs framåt av sin egen kraft och som själv kan påverka sin situation. Dagens läroplan lpo 94 är influerad av dessa tankar. När den allmänna skolan år 1842 införs diskuteras bland annat följande frågor: Hur ska bildningen av det svenska folket se ut? Skall det vara en skola för alla elever eller bara för vissa? Var ska gränsen gå för uteslutning? Dessa frågor äger fortfarande aktualitet i dagens skola.

Berg (1999) beskriver bildning som ett samlingsbegrepp för olika synsätt på mänsklig utveckling och mognad och bildningsidealen växlar genom historien. Kyrkans inflytande över skolans värderingar och styrning är under 1800-talet betydande men under 1900-talet sker en

gradvis förändring där samhället mer och mer tar över denna funktion. De allt snabbare samhällsförändringarna innebär att institutionerna i vårt samhälle utvecklas i olika grad och en del på bekostnad av andra. De institutioner som är nära kopplade till staten tillhör inte vinnarna och dit kan skolan räknas. Skolans pedagogiska arv kan enligt Berg i dagens läge ses som en smältdegel av olika värdebaser. Värden som grundas på medborgarfostran kommer exempelvis från industrisamhällets struktur. Nykomlingen i sammanhanget är den värdebas som utgår från marknadskrafterna i stället för fördelningspolitiken. Naturligtvis är dessa värdebaser inte renodlade utan de förekommer i många kombinationer och de är intimt förknippade med det bildningsideal som råder. I läroplanerna har bildning som begrepp ofta använts synonymt med fostran och utveckling men det hindrar inte att det är ett oerhört mångtydigt begrepp. I dagens skola har det ju skett stora förändringar på kort tid men dessa förändringar har mestadels varit organisatoriska. Berg säger vidare att tiden ännu ej har kommit för att i praktiken förändra innehållet, det vill säga bildningssynen som hör ihop med människosynen och kunskapssynen. (Ibid)

Bildningsbegreppet har varit ett centralt begrepp inom pedagogiken. Det syftar på en kunskapstilläggen som inte enbart sitter på ytan utan blir en del av personligheten. Det handlar om den grundläggande synen på människan som lärande och vad som är värt att lära. I denna frågeställning ligger också frågan om vilka värden som skall styra pedagogikens mål, inriktning och genomförande. (Skolverket 1999 s 9)

5.4 Värdegrund

Vilka värden skall få styra skolans mål, inriktning och genomförande? Värdegrunden i skolan är i min tolkning en sammanfattande väv av synen på kunskap, fostran och bildning där varpen består av moral och människosyn. Begreppet värdegrund är ytterst svårfångat eftersom det är så föränderligt beroende på vem som väver. För att uppnå så enhetliga begrepp som möjligt utger Skolverket kontinuerligt kommentarer och referensmaterial för att stödja och stimulera skolornas arbete mot de nationella målen. Värden är enligt SOU 1992:94 grundläggande utgångspunkter som ständigt påverkar handlandet och därför är det av stor vikt att dessa värden stämmer överens med de demokratiska begreppen. Läroplanen bygger på en läroplanskod som är moralisk och därför grundas på bestämda värden. Den är också ett styrinstrument och spänningen mellan värden och mål inrymmer bildningsarbetet som måste formas av lärare och elever gemensamt. Bildningsarbetet måste också bygga på vetenskap, samlad erfarenhet och ett samspel med samhällets förändringar. Dessa värden är således kopplade till skolans uppgifter, i första hand när det gäller den fostrande uppgiften men också vad beträffar kunskapsuppdraget och det är värdegrunden som förenar skolans fostrande och kunskapsförmedlande roll. Det är lärarens uppdrag att utifrån läroplanen och kursplanerna göra urvalen och i detta arbete är den etiska hållningen nödvändig. (Skolverket 1999)

Kunskap och fostran är två väsentliga begrepp i varje läroplan. Kunskap kan sägas organisera omvärlden i meningsfulla strukturer, fostran att överföra grundläggande värden, regler och handlingskompetens. En läroplan anger vilka kunskaper och vilken fostran utbildningen skall ge och utveckla. (Ibid s 33)

Skolans ansvar är omfattande och enligt den senaste läroplanen skall kommunen och den enskilda skolan bland annat formulera hur omvärlden skall struktureras på ett meningsfullt sätt för varje elev.

6 Styrdokument och gymnasiet

Grundskolans företrädare folkskolan påbörjades när Carl XIV Johan den 18 juni 1842 undertecknade "Kongl. Maj:ts Nådiga Stadga". Av den framgick det att varje socken och stadsförsamling hade skyldighet att inrätta skolor. När folkskolan grundades fanns det dock ingen läroplan och den första kom till år 1878. Den följdes av nya läroplaner 1919 och 1946. (Lpo 94) Den underdånighetsfostran som präglade den svenska folkskolan börjar krackelera och i 1919 års läroplan tas katekesrabblandet bort till förmån för exempelvis de nya ämnena hembygdsundervisning och medborgarkunskap. Samhörighet och medborgerligt ansvar betonas och en spirande demokrati börjar se dagens ljus. Efter det andra världskriget ändras skolans villkor och det uppstår ett slags spänningsfält mellan dels individens demokratiska fostran, dels det ekonomiska uppsvinget i Sverige. Genom den ekonomiska och tekniska utvecklingen får vetenskapen en mer framträdande roll i samhället och i kölvattnet får skolans förhållande till experter betydelse. Vägen mot en demokratifostran breddas men skolan pendlar mellan nya och gamla värderingar. (Englund 1992)

6.1 Läroplaner

Sedan grundskolan började införas har läroplaner utkommit 1962, 1969, 1980 och 1994. Grundskolans läroplaner ska enligt lagen inte bara bedriva undervisning utan också odla samarbetet med hemmet samt uppmuntra till kontakter både i närsamhället och internationellt. Principen om likvärdighet är central. Ett av skolans mål är enligt skollagens §1 att:

Den genom samhällets försorg bedrivna undervisningen av barn och ungdom har till syfte att meddela eleverna kunskaper och öva deras färdigheter samt i samarbete med hemmen främja elevernas utveckling till harmoniska människor och till dugliga och ansvarskännande samhällsmedlemmar.

De läroplaner som här följer har jag valt att i korthet redovisa ur ett specialpedagogiskt perspektiv och det betyder att jag ej berör den allmänna klassundervisningen. Jag omnämner även betygssystemen, gymnasiet samt det individuella programmet som ofta kallas IV-programmet.

6.1.1 LGR 62

Under 1950-talet fick folkskolan för första gången en lagstadgad specialundervisning. När grundskolans första läroplan Lgr 62 introduceras utökas specialundervisningen markant. Den vanligaste formen av specialpedagogiska åtgärder är den så kallade klinikundervisningen vilket innebär att elever kan gå till en klinicklärare några timmar i veckan för att få extra träning i exempelvis läsning, skrivning eller matematik. De typer av specialklasser som förekommer är hjälpklass, skolmognadsklass, synklass, hörselklass, CP-klass obs-klass, friluftsklass, hälsoklass, läsklass, särskild specialundervisning samt särskild hjälpundervisning. Målsättningen med dessa åtgärder är att minska elevernas olikheter. Börjesson (1997) påpekar att man i denna läroplan anser att orsakerna till elevers skolsvårigheter står att finna hos eleven själv. Det individuella ansvaret för demokrati tonas ner och i stället blir det viktigt att skolan förbereder eleverna för arbetsmarknaden. Tron på experter som problemlösare väger tungt. (Englund 1992)

6.1.2 LGR 69

År 1969 får grundskolan en ny läroplan Lgr 69 och i den rekommenderas bland annat en ökad integration av elever med handikapp i de vanliga klasserna, för man har uppmärksammat att skolmiljön kan vara en möjlig orsak till att somliga elever har svårt att uppnå skolans krav.

Man eftersträvar att förnya det pedagogiska arbetet genom att fokusera både på elever och arbetssätt. Expansionen av specialundervisningen står att finna, dels i ett ökat behov av att nivågruppera undervisningen, dels för att statsbidragsbestämmelserna ändrats och blivit generösare. Resultatet av denna satsning blir ej som väntat och statsmakten blir därför ytterst oroad. Upp till 60 procent av grundskoleeleverna erhåller någon form av specialundervisning och eftersom endast 27 procent av undervisningen sköts av utbildade speciallärare bleknar den specialpedagogiska metodiken. (Persson 1995) Jämkad studiegång införs och det innebär att högstadiel elever med särskilda skolsvårigheter har möjlighet att förlänga PRYO:n den praktiska yrkesorienteringen, till högst 36 dagar under läsåret. (Lgr 69) Bakom de olika reformförslagen, att individualisera på olika sätt, döljer sig egentligen skolans grundläggande problem och reformerna erbjuder snarare förvirring än lösning. (Englund 1992)

6.1.3 Skolans inre arbete SIA

Det visar sig att många i skolvärlden är mycket kritiska till Lgr 69 och vissa menar att skolan producerar avvikare genom att många elever blir specialutbildade specialelever. De som har sociala funktionshinder är de stora förlorarna. Regeringen beslutar att tillsätta en utredning om "skolans inre arbete" SIA. Uppdraget är att utreda vilka åtgärder som behövs för att komma till rätta med de elever som har särskilda svårigheter och hur dessa problem är kopplade till miljön. SIA-utredningen pågår åren 1970 till 1974 och i den framförs kritiska synpunkter på den rådande specialundervisningen. SIA-utredarna betonar vikten av att den specialpedagogiska metodiken måste genomsyra hela verksamheten i skolan och man rekommenderar genomgripande förändringar. Att se eleven som en del i skol- och samhällssystemet är centralt. Begreppet "elever med skolsvårigheter" kan i viss mån ersättas av begreppet "skola med undervisningssvårigheter". (Alin Åkerman & Strinnholm 1999) På 70-talet införs begreppet "samordnad specialundervisning" och det innebär att speciallärare går in och undervisar i klasserna, huvudsakligen i svenska och matematik, men i ett långsammare tempo och med särskilt undervisningsmaterial. SIA-utredningen rekommenderar förändringar av både elevsyn och kunskapssyn. (Persson 1995)

6.1.4 LGR 80

SIA-utredningens rekommendationer resulterar i nästa läroplan, Lgr 80. I den försöker man lansera en förändrad elevsyn, kunskapssyn och pedagogisk organisation. Elevsynen har ändrats eftersom man utgår från elevernas möjligheter istället för deras begränsningar.

Människan är aktiv, skapande, kan och måste ta ansvar och söka kunskap för att i samverkan med andra förstå och förbättra sina egna och sina medmänniskors livsvillkor. Skolans innehåll och arbetssätt måste vara så utformat att de befrämjar denna samhälls- och människosyn. Skolan har skyldighet att ge eleverna ökat ansvar och medinflytande i takt med deras stigande ålder och mognad. (Lgr 80 s 13)

Skillnaden mellan specialundervisning och vanlig undervisning minskas också och man eftersträvar att motverka uppkomsten av svårigheter för elever i skolan. Vikten av att dessa elever så fort som möjligt bör få återgå till den vanliga undervisningen i klassen betonas. (Persson 1995) Specialklasserna försvinner och ersätts av arbetsenheter, särskilda undervisningsgrupper, skoldaghem, skolveckohem och i denna läroplan införs åtgärden anpassad studiegång som en specialpedagogisk åtgärd. (Börjesson 1997) Målet är att elever med svårigheter ska få hjälp genom att det specialpedagogiska perspektivet hela tiden ska finnas med i undervisningen. (Alin Åkerman & Strinnholm 1999) Mellan Lgr 69 och Lgr 80 skiljer sig uppfattningen av och synen på vad normalitet är och begreppet får nu en annan innebörd. Genom att budskapet i denna läroplan är att inte segregera eleverna signaleras ett

annat förhållningssätt i undervisningen eftersom *alla* elever ska vara med i klassen och en skola för alla eftersträvas. De elever som ändå inte klarar av skolgången kan exempelvis få anpassad studiegång som specialpedagogisk insats. I de tidigare läroplanerna har det varit viktigt att ge en harmonisk samhällsbeskrivning men i Lgr 80 tar man tag i verkligheten genom att förorda både saklighet och allsidighet och vill inte väja för konflikter. Skolan skall vara ett realistiskt medel för att den ska kunna delta i den demokratiska processen. (Englund 1992)

6.1.5 LPO 94 / LPF 94

Om Lgr 80 är en rekonstruktion av demokratifostran så är den nya läroplanen, LPO 94/LPF 94, en restaurering av den traditionella skolan. Nya krav ställs på skolan och en ny läroplan behövs. Ett av kraven är att återerövra den traditionella skolan och att förstärka den med en internationell breddning bland annat i form av en utökad språkundervisning. Ett annat krav är att skolan ska profilera sig och anpassas till marknaden. Den historiskt grundade utgångspunkten att skolan är en kollektiv medborgerlig rättighet förändras och individen kan nu själv välja skola och profilering. Skolans samhällsfostrande funktion prioriteras ej och det blir föräldrarna som genom sina valmöjligheter kan bestämma vilken utbildning deras barn och ungdomar skall få. (Englund 1992)

Skolans nya och nu gällande läroplaner är dels Lpo 94, där förkortningen står för *Läroplaner för det obligatoriska skolväsendet* och dels den i samma publikation ingående Lpf 94 som betyder *Läroplan för de frivilliga skolformerna*. Lpo 94 och Lpf 94 skiljer sig på flera punkter från de tidigare läroplanerna, dels för att både de obligatoriska och frivilliga skolformerna ingår i samma dokument och dels för att omfånget ändrats till totalt 37 sidor till skillnad mot exempelvis Lgr 62 som har tio gånger så många. Till det obligatoriska skolväsendet hör förskolan, grundskolan, sameskolan, specialskolan och den obligatoriska särskolan. Till de frivilliga skolformerna räknas gymnasieskolan, gymnasiesärskolan, komvux och särvux.

Lpo 94 bygger på tre grundpelare som förutsätter tre aspekter på professionell kompetens nämligen

Kompetens att konkretisera läroplanens mål

Kompetens att skapa goda villkor för lärande

Kompetens att verka utifrån värdegrunden och därmed ha en tydlig etisk hållning (SOU 1992:94)

Bildningsidealet i Lpo 94 vilar delvis på Kants idéer då självständighet, individens betydelse och den egna förmågan betonas medan gemenskap och samhörighet är av underordnad betydelse. (Helldin 1998) Mellan läroplanerna Lgr 80 och Lpo 94 har ett paradigmskifte ägt rum. Det har inneburit stora förändringar som sammanfattningsvis kan formuleras som att det svenska skolväsendet gått från regelstyrning till målstyrning. Staten är fortfarande skolans yttersta uppdragsgivare men kommunerna har till uppgift att verkställa uppdraget inom de statliga ramarna. Staten utövar via Skolverket tillsyn, utvärderar och följer upp den kommunala verksamheten. En högre grad av den kommunala ansvarsfördelningen i styrningen av skolan eftersträvas av staten. Man kan säga att staten vill utgöra en formuleringsarena; dvs staten skapar styrdokumentet, medan kommunen får bli en realiseringsarena; dvs det forum där styrdokumentets intentioner efterlevs. (Berg et al 1999) Genom att ansvarsfördelningen förändrats får varje kommun med utgångspunkt från det 37-sidiga dokumentet formulera en egen verksamhetsplan och varje skola en lokal arbetsplan. I Skolverkets rapport nr 160 påpekas att texterna i läroplaner, skollag och förordningar lämnar utrymme för olika uppfattningar där man kan läsa in tolkningar för både ett inkluderande

synsätt och ett som ger möjlighet till ett särskiljande. I skollagen och grundskoleförordningen står det att hänsyn skall tas till *elever med särskilda behov* medan den reviderade läroplanen Lpo 94 valt uttrycket *elever i behov av särskilt stöd* och det står:

Hänsyn skall tas till elevernas olika förutsättningar och behov. Det finns också olika vägar att nå målet. Skolan har ett särskilt ansvar för elever som av olika anledningar har svårigheter att nå målen för utbildningen. Därför kan undervisningen aldrig göras lika för alla. (s 6)

Hur ovanstående citat tolkas och vilka åtgärder som vidtages kan se olika ut i de lokala verksamhets- och arbetsplanerna. Ett exempel på hur skoltiden kan upplevas ger Berg (1999):

Alla har vi varit elever och många av oss är föräldrar till barn i skolan och vi tycker därför att vi känner den svenska skolan. En väsentlig anledning till att skolan känns så välbekant är att den burit vidare sådana institutionella drag som har sin grund i lärares traditioner eller kåranda. Detta har gjort, att de motsägelsefulla politiska målsättningarna för skolan inte blivit synliga i de olika läroplanerna och de övergripande målsättningarna har fått vara en poesidel att möjligen finna njutbar men för de flesta något att bortse ifrån. (s 33)

Berg säger vidare att skolans formella styrning genom politiska ambitioner, skolplaner och läroplaner är av underordnad betydelse i förhållande till den informella styrningen som förekommer inom de enskilda skolorna och framför allt genom de dominerande kulturerna. Med detta menar han att lärarna har ett dominerande inflytande medan skolledarna försöker att framhäva den formella styrningen.

6.1.6 Den dolda läroplanen

Under 80-talet förekommer begreppet *den dolda läroplanen* i den svenska skoldebatten och enligt Berg (1992) finns det spår av den än i dag. Den dolda läroplanen utgör egentligen ett samlingsbegrepp för hur det pedagogiska arvet fortfarande lever kvar i dagens skola i form av värderingar och styrning. Undersökningar som gjorts visar att det finns belägg för ett samband mellan den dolda läroplanens kriterier och den pedagogiska verkligheten. (Ibid) Begreppet den dolda läroplanen myntades under 60-talets förra hälft av författaren Philip Jacksons. Hans besök i några amerikanska klassrum i Chicago och Californien kom att resultera i dokumentationen *Life in classrooms*. Den skildrar och synliggör både lärares och elevers livsföring på ett sätt som fått stor genomslagskraft i skoldebatterna både i USA och Europa. I undersökningen framkommer det att ämnen som exempelvis matematik och modersmål, i detta fall engelska, inte är de primära kunskaperna eleverna erhåller, utan i stället läggs stor vikt vid att lära sig vänta, visa uthållighet, självkontroll och över huvudtaget underordna sig den befintliga maktapparaten. Inövning av tålmod är Jacksons summering av skolans krav. (Broady 1982) Liknande undersökningar har gjorts i bland annat Danmark med samma resultat. Broady menar att den dolda läroplanens krav inte alltid är av ondo i sig själv, däremot är det av ondo att den är dold. Han säger också att skolans elever naturligtvis måste lära sig arbetsrutiner och vanligt ”folkvett” men det blir fel när man i debatter ställer kunskapsförmedling mot fostran.

Ordlöst och som en underström till den schemabundna undervisningen lär de sig sitt sociala värde, halten av sin intellektuella förmåga och en passande ambitionsnivå för framtiden. Ingen är så obegåvad att han inte lär sig dessa kunskaper om sig själv. Dessa kunskaper glömmar man inte på samma sätt som regentlängder och Sibiriens floder. (Sandgren 1979 s 72)

För de elever som känner igen sig i ovanstående citat är den dolda läroplanen en realitet. Är man nöjd med den traditionella skolan och det ändå visar sig att vissa elever inte lyckas hänga med i undervisningen, så är det lätt att dra slutsatsen att det är fel på eleverna. Ofta kommer dessa elever ur arbetarklassen och den mest genomgripande lärdomen de får kan då vara känslan av att inte duga. Det är bekvämt för skolan att lära de som misslyckas att det är deras eget fel. Den slutsatsen passar mycket väl in i den krympande arbetsmarknaden och ungdomsarbetslösheten och frågor kring den dolda läroplanen måste ständigt diskuteras. (Ibid) Skolans elevsyn blir i dessa diskussioner central eftersom den är en förutsättning för att det specialpedagogiska arbetet ska kunna vila på solidaritetens idé. (Helldin 1997) Enligt Andersson (2000) talar den norske sociologen Christie om skolans dolda samhällsfunktioner dvs de som inte står i läroplanen. Christie menar att skolan i huvudsak har tre funktioner nämligen: förvaring, sortering och kunskapsöverföring. Elevernas habitus och livsvärld avgör vilken kunskap de inhämtar och hur de sorteras i denna systemvärld.

6.2 Betygssystem

Betygssystemet har ändrats ett antal gånger under skolans historia. Från en betygsskala i fyra steg (A,B,C och D) via en relativ betygssättning använder dagens grundskola en tregradig skala. I grundskolans första läroplan Lgr 62 slopas den så kallade "godkändgränsen" och skolkommitténs intentioner kan närmast betraktas som en följd av erfarenheter från kriget. Enligt Ahlström (1986) beror detta på den auktoritetstro och undergivenhet som praktiserats i de fascistiska nationerna eftersom det visar på negativa verkningar som man skyr. I stället skall nu eleverna i den "nya" skolan själva ta ansvar för sina studier och skolans uppgift är att ge eleverna optimala möjligheter utifrån de egna förutsättningarna. Betygssystemet som införs är ett så kallat relativt betygssystem och betygen 1 – 5 fördelas i enlighet med en normalfördelningskurva. Enligt Egerbladh & Tiller (1998) kom förebilden från intelligensmätningar i USA och England.

Dagens grundskola har ett tregradigt mål- och kunskapsrelaterat betygssystem där godkändgränsen är tillbaka. Betyg sätts fr. o. m. höstterminen år 8 i grundskolan. Stegen är godkänd (G) Väl godkänd (VG) och Mycket väl godkänd (MVG). Avgångsbetyget från grundskolans år 9 medför inträde i gymnasieskolan under förutsättning att eleven minst har godkänt i de tre kärnämnen svenska, matematik och engelska. (Ahlström 1986) På gymnasiet är däremot betygsskalan fyrgradig eftersom man där även har betyget Icke Godkänd (IG).

Beträffande återinförandet av godkändgränsen ställer Ahlström (1986) följande frågor: Att bli godkänd i förhållande till vad? Hur definieras den kunskap som är nödvändig för att bli delaktig i samhället? Betygskriterier och godkändgränser är enligt honom godtyckliga konstruktioner som egentligen inte säger något om vad man behöver för att klara sig i samhället och livet.

6.3 Gymnasiet

Gymnasiets läroplan heter LPF 94 och det betyder läroplan för de frivilliga skolformerna vilket innebär att gymnasieskolan formellt inte är obligatorisk. Många ungdomar inser dock vikten av att ha en gymnasial utbildning för att ha en större chans att så småningom kunna få arbete. Det har nämligen visat sig att över 80 procent av de långtidsarbetslösa saknar gymnasieutbildning. (SOU 1997:107) Av de elever som lämnar grundskolan är det 98 procent som går direkt vidare till gymnasiet. Det betyder att det inte alltid är ett frivilligt val eftersom så många ungdomar fortsätter sina studier trots att somliga är skoltrötta. Elever som inte är studiemotiverade ställer andra krav på undervisningen och det innebär en utmaning både för

eleverna själva och skolans personal. Att hitta en balans mellan elevernas önskemål och skolans möjligheter kräver vissa förändringar i dagens gymnasieskola. (Wallin1997)

Gymnasieskolan har i huvudsak tre syften nämligen att ge allmänbildning, yrkesförberedelse och förberedelse för fortsatta studier. Dessa syften står också att finna hos medeltidens katedralskola som utgör grunden för dagens gymnasium. Alltsedan denna tid har enligt Wallin (1997) diskussioner förts med dessa syften som utgångspunkt men målet med diskussionerna har inte varit att prioritera det ena eller andra syftet utan att hitta en lämplig avvägning dem emellan. Olika ekonomiska och idémässiga riktningar har genom historien påverkat de skoldebatter som förts och med dagens mått mätt skulle dessa skolstrider kunna beskrivas som kaotiska. Exempelvis så lär detta yttrande ha fällts 1785 under Gustav III:s tid: *För tidig förståndsodling leder endast till ohämmad egoism, vilken redan under namn av tankefrihet insmugit sig vid akademierna.* (s 22) Gustav III som fruktade att den franska revolutionen skulle få fotfäste i Sverige ville bevara 1600-talets lärda skola och han fann stöd i de krafter som motarbetade de nya strömningarna. Gymnasieskolan är fortfarande i stöpsleven och det är viktigt att fortsätta med samtalen om dess syften och mål.

Dagens gymnasieskola består av 17 nationella program och de är samtliga 3-åriga. Fjorton av programmen är i första hand yrkesförberedande och tre är studieförberedande. Alla programmen ger grundläggande behörighet för högskolestudier. Gymnasieskolan är kursutformad vilket innebär att ämnena byggs upp av på varandra följande kurser som ger möjlighet till flexibilitet och valfrihet inom ramen för ämnet. Varje kurs ger betyg. (Ibid) Svensson (1998) har studerat hur elever lyckas i den nya gymnasieskolan och redovisar sina resultat i en rapport. I undersökningen ingår faktorer som självuppfattning, studieförutsättningar, skoltrivsel och stöd från föräldrar och lärare och hur dessa faktorer påverkar studieresultaten. Studieavbrotten har nämligen ökat och c:a 20 procent av eleverna har på något sätt frångått den påbörjade utbildningen. Till dessa elever räknas de som avbrutit studierna, bytt program eller fått reducerat program och Svensson har undersökt vilka faktorer som kan ligga bakom detta fenomen. Det framkommer att elever från arbetarhem visar en större benägenhet att inte fullfölja sina utbildningar. En av orsakerna kan vara att avbrytarna startar med svagare kunskaper. Svensson kommer också fram till att de kunskaper, eller snarare brist på kunskaper, som eleverna förvärvat i grundskolan bidrar till att de får större problem med att fullfölja studierna i gymnasieskolan.

Det kan inte nog understrykas hur viktigt det är att eleverna har en god grund av kunskaper från grundskolan när de börjar gymnasieskolan. Kommittén vill också framhålla betydelsen av att grundskolan förmår bibehålla och förstärka elevernas lust att lära. (SOU 1997:107 s 153)

I april 1994 tillsattes därför en kommitté för gymnasieskolans utveckling med uppdraget att följa utvecklingen. I delbetänkandet "Den nya gymnasieskolan - problem och möjligheter" behandlas problematiken med att det på senare år dels har skett en ökning av "avbrytare" och dels att det skett en ökning av elever som lämnat grundskolan utan betyg i flera ämnen.

6.3.1 Individuella programmet

Alla elever som genomgått grundskolan och har minst godkänt i de tre kärnämnen svenska, matematik och engelska är behöriga att söka till ett nationellt program. De elever som däremot ej är behöriga kan börja på det individuella programmet, även kallat IV-programmet, på gymnasiet. Det är dessutom till för de elever som inte vet vilken utbildning de ska söka, ej kommit in på den sökta utbildningen, har börjat gymnasieskolan men hoppat av eller som har ett annat hemspråk och behöver lära sig mer svenska. Dessa elever kan även välja ett

programinriktat individuellt program PRIV. Det innebär att de kan läsa ett eller flera ämnen från något gymnasieprogram, kärnämnen såväl som yrkesinriktade ämnen fast de formellt är inskrivna på IV-programmet. (SOU 1997:107) Följande riksdagsbeslut ligger till grund för utformandet av det individuella programmet.

Genom de individuella programmen får kommunerna ett arbetsredskap för att uppfylla sina skyldigheter att erbjuda ungdomar utanför de nationella programmen en gymnasieutbildning. (Skolverket 1993 s 7)

Detta förslag omfattar även en flexibilitet i tid med möjlighet för eleverna att på kortare eller längre tid än tre år, genomföra sin gymnasieutbildning. Inom IV-programmets ram kan eleverna få hjälp med att prova olika former av studier. De kan exempelvis läsa in grundskolans kärnämnen för att bli godkända, läsa vissa ämnen på ett nationellt program eller ha en praktikplats. Tanken är att eleverna ska vara med och utforma en individuell plan efter egna försättningar och intressen. Målet är att hitta till rätt utbildning på ett nationellt program och att klara av den. Man kan alltså se det som en språngbräda för att nå andra program. Utbildningen på IV-programmet kan vara ett- till treårig beroende på omständigheterna och det är utformat på skilda sätt i olika kommuner, men utgångspunkterna är desamma.(Programväljaren 2000)

7 Specialpedagogik i skolan genom tiderna

Eftersom anpassad studiegång kan bedömas som en specialpedagogisk åtgärd ska jag nu diskutera skolans utveckling och framför allt hur elever med skolsvårigheter har behandlats fram till våra dagar. En grundläggande fråga som genomsyrar dessa elevers skolgång är om de ska avskiljas från klassen eller ej och vad som anses vara normalt respektive onormalt. Avslutningsvis tar jag upp några kontroversiella frågor som orsakat debatter i framför allt lärarpressen.

7.1 Folkskolan

Folkundervisningsidén syftar till att alla barn skall få tillfälle att erhålla nödvändig undervisning. Barnen ur de högre samhällsklasserna fick sin undervisning i hemmet men alla de barn som saknar sådana möjligheter skall nu genom folkskolans försorg få bildning. När folkskolan år 1842 införs är således det primära syftet att med stöd av Guds ord *...upprätthålla och inpränta den sociala ordningens krav bland de obesuttnas barn.* (Englund 1992 s 141) Uppdelningen i styrande och styrda samt den sociala tillhörigheten följer ett förutbestämt mönster som det gäller att inordnas i. Folkskolan representerar instrumentet för denna sortering och under de första hundra åren förekommer knappast någon koppling till högre studier. Intensiva diskussioner förs om att skapa en bottenkola, dvs en skola för alla, både besuttna och obesuttna. Meningarna inom lärarkåren är delade. Eftersom folkskolan är underställd kyrkan innebär det att den kristna tron i form av Luthers lilla katekes och hustavlan utgör grunden för undervisningen. Konfirmationen är folkskolans examen. (Ibid) Att *alla* barn skall få möjlighet att gå i skolan innebär att folkskolan får ta ansvar för undervisningen även av de så kallade vanartiga barnen. Skolplikten innebär att samtliga barn som är mellan sju och nio år skall börja skolan men hur länge de skall gå i skolan får socknen och församlingen avgöra och besluten fattas ofta utifrån ett ekonomiskt perspektiv. Från början är skolan odifferentierad; det vill säga: Det finns inga speciella klasser för elever med skolsvårigheter. Skolan försöker undandra sig undervisningsansvaret för dessa elever och därför kommer en rad "avsöndringsskolor", "skolkarehem" och uppfostringsanstalter att anläggas. År 1896 inrättas barnavårdsnämnder i varje kommun och det leder till att en del

vanartiga och försummade barn får komma till dessa särskilda anstalter. (Ahlström 1992) Sex års folkskola gäller för den stora massan av Sveriges befolkning men efter 1919 års skolreformer införs två års fortsättningsskola med medborgarkunskap. Kyrkans makt över skolan minskar och ett frö som sedermera blommar ut i folkhemstanken sås. Det första stapplande steget mot en folkundervisning har tagits. Skolreformen 1927 gör det möjligt även för de välsituerades barn att gå i folkskolan eftersom de efter fjärde klass kan gå över till läroverket. I slutet av andra världskriget talas det om allas rätt till utbildning och krav ställs på individen som ansvarsbärande i det moderna demokratiska samhället. Folkskolans vision om en bottenskola förverkligas i och med att grundskolan införs. (Englund 1992)

7.2 Minimikurser och kvarsittning

I 1842 års folkskolestadga ges också möjligheten att elever med svårigheter ej behöver inhämta hela kurserna i folkskolan. De kan genomgå skolan med förkortade kurser, så kallade minimikurser. År 1895 kommer ett betänkande som innebär att minimikurseleverna kan lämna skolan så snart de inhämtat tillräckliga kunskaper i modersmålet, räkning, kyrkosång och kristendomskunskap. Det senare är av stor vikt eftersom syftet med minimikurserna är att kunna bli konfirmerad. (Ahlström 1986) Den ena elevkategorin som berörs av dessa minimikurser är de som på grund av fattigdom ej kan gå i skolan under längre tid. De som är födda fattiga skall så förbli och det är viktigt att de så fort som möjligt kan bidra till familjens försörjning och inte ligga någon till last. För dem anses minimikurserna vara tillräckliga som bildning. Till den andra elevkategorin hör de som har en bristande fattningsförmåga och de får genom denna skolgång en medborgerlig fostran som bland annat innebär att de får *...lära sig följa överhetens bud, veta sin plats i samhället och vara nöjd med sin lott.* (Ahlström 1992 s 19) Det visar sig att minimikurserna kommer att användas flitigt, speciellt i församlingar med dålig ekonomi, för att dra ner på utgifterna. Detta motverkar strävan att höja folkbildningen och det bidrar till ojämlikhet.

Skolplikten fastställs år 1882 till att gälla från 7 till 14 års ålder. För att bli flyttad till nästa årskurs kräver skolan ett visst mått av kunskap och de elever som ej uppfyller detta blir kvarsittare. Kvarsittningen orsakar stora svårigheter för såväl berörda elever som deras familjer och andra i skolans verksamhet. Enligt Ahlström (1986) har varje samhällsklass sin "egen" studiegång för att kunna fortsätta tillhöra den samhällsklass föräldrarna tillhör. De högre samhällsklasserna kunde genom att barnen var skolanpassade och uppfyllde skolans krav förhindra att deras barn fick kvarsittning. Han säger också att i denna kvarsittningsproblematik har specialundervisningen sitt ursprung. Wallin (1992) ställer frågan om huruvida anpassad studiegång kan ses som ett uttryck för ett minimikurstänkande som också är ett reproduktions och sorteringsverktyg. Dagens specialundervisning är alltså enligt detta resonemang en form av sortering men den är inte så tydlig.

7.3 Avskiljning

Samhällets förhållningssätt till elever med någon form av avvikelse har varierat och det syns bland annat i specialundervisningens historia. I debatterna om en bottenskolas vara eller icke vara ställs de olika åsikterna på sin spets. Att avskilja de vanartiga störande barnen drivs hårt av bottenskolans motståndare. Syftet med avskiljningen är att de "normala" barnen ej skall bli störda i skolarbetet. Huvudskälen till att föreslå en avsondring och isolering av de vanartiga är, enligt Riksdagens tvångsuppföstringskommitté, dels att det är bäst för dem själva och dels att det är bäst för de andra eleverna som då kan bli undervisade utan störande inslag. (Helldin 1990) Att undanröja *...den tyngande barlast som blott hämmar farten* är syftet enligt Emanuelsson (1986). Tanken på att avskilja de elever som är svagbegåvade kommer så småningom att vinna terräng. Folkskollärarkåren är först emot både införandet av förkortade

kurser och särskilda klasser för de ser denna förändring som ett hot mot idealen att skapa en bottenskola för alla. (Alin Åkerman & Strinnholm 1999)

Avskiljning används ofta i dagens skola som en lösning på problem när elever har svårt för att anpassa sig till skolans systemvärld och uppfattas som störande. I Helldin (1997) finns en diskussion om Foucaults syn på begreppet avskiljning sett i ett rättviseperspektiv. De avvikandes rättigheter måste ständigt diskuteras eftersom deras egna möjligheter att förändra situationen är satta ur spel. Helldin uttrycker också att det specialpedagogiska arbetet *måste vila på solidaritetens idé*. (Ibid) Den moderna staten kräver ordning och reda och därför måste störning och förvirring identifieras och avskiljas eller åtminstone kontrolleras. I skolans värld betyder det att det finns barn som anses vara i behov av specialpedagogiska åtgärder och det finns barn som inte anses behöva dessa åtgärder.

7.4 Hjälpklasser

I Sveriges Allmänna Folkskollärareförening SAF:s årsbok för år 1902 förordas införandet av hjälpklasser trots att vissa befärdar att det skulle kunna bli två organisationer där den "abnorma" skulle kunna hota att sluka den normala. Synen på läraryrkets ställning diskuteras också eftersom vissa fruktar att det kan bli ett A- och ett B-lag i lärarkåren. För att kunna uppnå en professionell status är det viktigt att kunna rekrytera de burgnare klassernas barn och bli en bottenskola inför de högre studierna på läroverket. Under många år är det i lärarpress och vid lärarmöten heta debatter kring hjälpklassernas vara eller inte vara och slutligen enas man om två alternativ. Det ena är att elitlärare tar hand om undervisningen av de svagt begåvade eleverna och det gynnar hjälpklassens införande eftersom synen på läraryrkets ställning stärks. Undervisningen består av mindre lärokurser, alltså minimikurser, och man motiverar detta med att det är bättre att kunna läsa lite och förstå något än att läsa mycket och inte förstå någonting. Det andra alternativet går ut på att de elever som inte klarar studietakten i klassen kan få särskild undervisning efter skoldagens slut. Dessa elever får då ledigt från den ordinarie undervisningen motsvarande tid. Det senare alternativet kom speciellt till användning på landsbygden där det inte alltid fanns underlag till hjälpklasser på grund av för lågt elevantal. (Ahlström 1992) Folkskolan kan nu bli mer "salongsfärdig" emedan de fattiga och obegåvade barnen avsevärt minskats och man slipper de "kroniska" kvarsittarna. Skolans sorterande funktion är mycket tydlig eftersom de elever som hamnar i hjälpklass är de som av sina lärare utpekats som efterblivna. Därefter har ansvarig skolläkare makt att besluta om eleven skall till hjälpklass eller till sinnesslöanstalt. Ett problem är dock att det inte finns skolläkare på så många orter och inte förrän på 1940-talet, när skolhälsovården är utbyggd, inför man bestämmelser om obligatorisk läkarundersökning vid uttagning till hjälpklass. I stället blir eleven efter lärarens anmälan prövad i vissa skolämnen av antingen skolinspektören, rektorn eller hjälpklassläraren. (Ahlström 1986)

År 1920 provar man i Stockholm för första gången Binets intelligenstest som är konstruerad just för att kunna avskilja elever till specialklasser. Detta bruk sprider sig snabbt över landet och det ger också upphov till många argument för fler hjälpklasser och en utökad differentiering. Man anammar det internationella mönstret av en så kallad hjälpklassintervall och först sätts gränsen till IK 70 och IK 80 men senare ändras den till mellan IK 70 och IK 85. Det betyder att antalet hjälpklassmässiga ökar från 2 till 13 procent. (Ibid)

7.5 Normalitet och handikappsyn

Den svenska skoldebatten kom under 1900-talets första hälft att till stor del formas av en människouppfattning som grundar sig på en övertygelse om att arvet och tänkandet styr människans utveckling. Termer som *mognad* och *organisk skada* är viktiga begrepp och en

sorts vattendelare när det gäller att bedöma elevers behov av hjälp i skolan. Beträffande mognad antas det att elever mognar i olika takt och när det gäller att bedöma intelligensutvecklingens process kan man relativt säkert förutsäga den hos elever redan i 8-10 årsåldern. Intelligensutvecklingen är enligt detta synsätt avslutad i 16-årsåldern. I denna debatt dyker begreppet ordblindhet upp eftersom man lagt märke till att elever med läs- och skrivsvårigheter kan äga en stor begåvning. Dessa elever förmodas ha en bristande funktion i *ordbildscentrum*. För denna kategori elever inrättas så småningom läsklasser där modersmålsundervisningen utökas med timmar som lånas från andra ämnen. Landets första läsklass startar i Stockholm 1938. (Ahlström 1986)

Den andra hälften av 1900-talet kom att påverkas av andra världskrigets upplevelser. Psykologisk populärlitteratur dyker upp med ett annat synsätt på barndomens betydelse för människans beteendemönster och hur det påverkar personligheten. En ny människosyn får genomslagskraft och inte minst synen på avvikande uppträdande förändras. Den som bryter mot samhällets normer anses ej vara ansvarig för det och kan alltså ej straffas utan det beror snarare på en olämplig uppfostran. Detta synsätt leder till ett ökat behov av experter. År 1958 införs förbud mot aga och i stället för att ”tukta” barnen kan man ta hjälp av en expert. (Ibid)

Enligt Wallin (1986) är normalitetsbegreppet utgångspunkten för hur skolan ser på elevers problem. De grundläggande förutsättningarna ligger i relationen mellan föreställningen om kursen och den tillgängliga tiden för undervisningen. Eftersom skolans huvuduppgift är att förmedla kunskaper uppstår ett system av normer ur detta samspel. Skolor är olika och det är följaktligen normerna också. Vad som anses vara normalt är alltså beroende på vem som är tolkningsföreträdare. Något förenklat kan det tyckas vara att

Skolans problem uppstår därför att alla elever inte hinner vinna samma kunskap eller tillägna sig samma färdighet på samma tid. (Ibid s 90)

Ofta beskrivs skolan som om det finnes en normal skolverksamhet som är anpassad till de elever som anses vara normala medan de andra som av olika skäl inte passar in där är annorlunda och har speciella behov. I olika författningstexter talas det numera om *elever med särskilda behov* och *elever som har svårigheter i arbetet*.

Dessa termer avspeglar en uppfattning att eleven har vissa behov på grund av att han är beskaffad på ett visst sätt. På så sätt avskiljs en grupp elever från de andra, de normala eleverna. (Skolverket 1998 s 46)

Börjesson (1997) utgår från en glidande skala mellan normalklasser, klinikundervisning och anstalter. Beträffande klinikundervisningen är tanken att de uttagna eleverna endast tillfälligt skall tas ut till dessa arrangemang men dessa elever tenderar att fastna i särskilda åtgärder som oftast blir permanenta.

Specialpedagogik skall fungera välgörande för individen. Om än inte symptomen kan elimineras så kan de eller deras konsekvenser åtminstone lindras. Målet för verksamheten är att genom en lämplig behandling göra livet i samhället så drägligt som möjligt för den avvikande. Lokaliseringen av avvikelsen till individen själv och beskrivningen av den som en funktionsstörning innebär vidare att individens omgivning i ringa grad ifrågasätts eller utmanas som orsakande svårigheter. (Persson 1998 s 21)

7.5.1 Det relativa handikappbegreppet

Fram till 1970-talet används *det absoluta handikappbegreppet* vilket enligt Börjesson (1997) innebär en total koppling till den enskilda individen, men det synsättet förändras sedermera och övergår i *det relativa handikappbegreppet* som betyder att ett handikapp uppstår i mötet mellan individen och miljön. För skolans del innebär det att graden av handikapp kan minimeras genom anpassningar i miljön, pedagogiska arbetsmetoder och arbetssätt. I SIA-utredningen (6.1.3) betonas samspelet mellan skola och samhälle och integrationstanken i ett bredare perspektiv förordas. (Ibid)

Både dyslexi och DAMP blir klassade som handikapp och symptomen är ofta medicinskt diagnostiserade. Det som anses vara en normal variation är godtyckligt bestämt genom att man har olika synsätt inom specialpedagogiken. Företrädare för den biologisk-medicinska synen menar att normalitet är frånvaron av sjukdomssymtom medan den psykologiska baseras på normalfördelningskurvan där individens position står i relation till var de övriga individerna hamnat. Börjesson menar vidare att det är omöjligt att inte upptäcka skillnader mellan skolbarn och han framhåller att för att man från samhällets sida på förhand ska kunna beräkna och få en överblick över var resurserna ska sättas in utgår man från statistiska uppgifter. För att dessa uppgifter ska vara relevanta måste de resurskrävande klientelbestämmas. Klientelet står i relation till normalbefolkningen. Enligt Foucault i Persson (1995) hittar vi precis det antal avvikare som behövs för att skolans vision ska stämma och var gränsen går för denna bedömning, alltså mellan normalt och icke normalt, är enligt honom en social konstruktion. För skolvärldens del betyder detta att diagnostiseringar av elever blir central. När det gäller tolkning av diagnoserna och vem som har tolkningsföreträde finns det många frågetecken eftersom den kan variera beroende på inom vilken vetenskap diagnosen utförts. Ett exempel på detta är hur vetenskaper som pedagogik och medicin kan ha olika tolkningar av vad läs- och skrivsvårigheter / dyslexi är.

7.5.2 Ordblindhet, läs- och skrivsvårigheter eller dyslexi

I skolans värld förekommer det olika uppfattningar om vad läs- och skrivsvårigheter/dyslexi är. För att belysa detta ska jag ska med hjälp av några texter diskutera kring dessa åsikter.

Begreppet ”ordblind” dyker upp på 1940-talet och används flitigt men kommer så småningom att ersättas av begreppet läs- och skrivsvårigheter/dyslexi. Under 1950-talet publiceras ett flertal forskningsrapporter och problematiken med lässvårigheter lyfts fram i ljuset av den aktuella forskningen. Något förenklat kan man säga att forskningsinriktningen antingen är ur medicinsk synvinkel; dyslexi, eller ur psykologisk-pedagogisk synvinkel; läs- och skrivsvårigheter. Begreppet ordblindhet används fortfarande men vanligtvis endast i folkmun. ”Blind”-delen i ord-blind för tanken till att individen har synfel, vilket inte behöver vara fallet, och därför är termen missvisande. Det är enligt Ericson (1996) många faktorer som inverkar på hur svårigheten visar sig. Senare forskning har medfört ökade kunskaper och världens ledande forskare inom detta område är numera ganska överens om att läs- och skrivsvårigheter/dyslexi bottnar i en alldeles speciell svaghet i en eller flera kopplingsstationer i hjärnan. Detta har särskilt stor betydelse för läsning och stavning men det påverkar inte intelligensen på ett negativt sätt. Vidare är forskarna, enligt henne, överens om att dessa svagheter oftast är medfödda.

Att diagnostisera läs- och skrivsvårigheter/dyslexi är enligt Stadler (1994) komplicerat och det hänger sannolikt ihop med svårigheten att fastställa relevanta kriterier på vad läs och skrivsvårigheter/dyslexi är. Så länge orsaksfaktorerna ej är helt klarlagda är det problematiskt att enas om en beskrivande definition som utgångspunkt för dessa kriterier. Hon säger:

Som tidigare beskrivits, har vi i vårt land diagnostiserat dyslexi utan något test som är konstruerat för att speciellt mäta dyslexi. Det finns inte ännu något svenskt pedagogiskt dyslexitest som är standardiserat och kan användas exempelvis i skolan.(s 89)

Stadler menar vidare att det är av stor vikt att veta varför man testar och vad testen mäter. Läs- och skrivsvårigheter/dyslexi tar sig nämligen olika uttryck och visar olika symtom hos olika individer och därför är visionen om att skapa ett standardiserat dyslexitest omstridd. Verksamheten i skolan genomsyras av det rådande synsättet på vad begreppet ”dyslexi” innebär och det kan alltså variera från skola till skola. Vilka åtgärder som vidtas för att komma till rätta med elevernas läs- och skrivsvårigheter/dyslexi är intimt förknippade med det rådande synsättet. (Ibid) Hjalme (1999) förtydligar ovanstående resonemang genom att tala om en polariserad kontrovers. Hon beskriver två olika forsknings- och undervisningsparadigm där det ena synsättet placerar elevens biologiska, psykologiska och intellektuella förutsättningar i centrum för intresset medan det andra synsättet fokuserar på elevens sociala sammanhang. Det synsätt skolan utgår ifrån är avgörande för skolans bemötande av elever med läs- och skrivsvårigheter/dyslexi. Tilläggas kan att läs- och skrivsvårigheter/dyslexi-problematiken starkt har uppmärksammats i massmedia under 1990-talet dels genom att dyslexi blir klassat som ett handikapp och dels genom att den s.k. ”Dyslexi-kampanjen” som genomförs 1996-97 kom att ingå i det europeiska året för ett livslångt lärande. Under denna tid överöses massmedia av ett massivt informationsbombardemang där alla mediakanaler används. Ett syfte är att ge ”dyslexin” ett ansikte och det görs bland annat genom att ”kändisar” inom företrädesvis film- och musikvärlden framträder och förmedlar egna upplevelser av sina läs- och skrivsvårigheter/dyslexi. Genom kampanjens valspråk ”Bli vän med det skrivna ordet” eftersträvas en förändrad attityd som öppnar dörrar och avdramatiserar de svårigheter många människor med dessa problem upplever. Alla i samhället, inte bara i skolan, behöver få kunskap om ”dyslexiproblemet”. ”Barn ska inte behöva komma efter i skolan” är grundtanken enligt Svenska Dyslexiföreningen. (von Euler 1995)

7.6 Specialundervisningens förändring

Från början är specialundervisningen således till för de fattiga och de som saknar fattningsförmåga medan bemedlade familjers barn klarar sin skolgång utan denna form av undervisning. Det kan bero på att den senare elevkategorin ofta är välartad, enligt skolans sätt att se, och har hjälp med studierna hemma, enligt hemmets läroplan, och på så sätt kan de slippa bli utpekade. Trots Binets intelligenstest kommer urvalskriteriet således inte alltid att vara låg intelligens utan ofta bristfällig skolanpassning eftersom läraren bestämmer vem som skall testas. Enligt Ahlström (1986) börjar massmedia i slutet av 1940-talet debattera testningsförfarandets utbredning och det leder till att ett flertal föräldrar ifrågasätter intervallgränserna för hjälpklassplaceringar som de ser som en begränsning av friheten. (Ibid) För många elever och föräldrar känns en hjälpklassplacering som helt hopplös och skolan har oinskränkt makt. Ett överklagningsärende gick ända till Kungl Maj:t så sent som 1957 och utslaget blev ...*Folkskolestyrelsens beslut om undervisning i hjälpklass av viss elev skall inte av föräldrar rubbas.* (Ahlström 1992) En del skolfolk instämmer också i kritiken och menar att testerna inte är helt tillförlitliga. Det finns från denna tid, 1940-talet, ett statistiskt samband mellan klasstillhörighet och studieprestationer och det betyder att man kan räkna med att de flesta elever som får specialundervisning tillhör arbetarklassen. (Ibid)

I rapporten SOU:1983:63 (8.1.3) finns samma tendens där det också visar sig att åtgärden anpassad studiegång är ...*oförändrat vanligast bland pojkar och i synnerhet den form av*

studiegång som innebär placering på en arbetsplats utanför skolan...(s 197) Det fortsätter också att vara så att dessa pojkar kommer från hem utan studietradition. Det känns naturligt att fråga sig hur stort inflytande dagens föräldrar har i skolfrågor som rör exempelvis diagnostiseringen av läs- och skrivsvårigheter/dyslexi, MBD, ADHD och inte minst beträffande åtgärden anpassad studiegång.

I och med grundskolans införande inrättas mängder av olika specialklasser i skolsystemet för att redan i nästa läroplan Lgr 69 delvis reduceras och förändras. Här förekommer ”observationsklasser och klinikundervisning” ett ordval som är influerat av medicinska termer som leder tanken till särskiljande åtgärder och behandling. Det är visionen av den goda särskiljande åtgärden. (Börjesson 1997) De två följande läroplanerna Lgr 80 och Lpo 94 – Lpf 94 bär spår av den nedmontering av institutioner som ägt rum i samhället under en tjugooårsperiod. Som exempel kan nämnas hur äldre och utvecklingsstördas situation förändrats genom ett integrerat boende. Börjesson menar vidare att i dagens samhälle är det lika politiskt korrekt att integrera människor som det är fel att segregera dem. Den officiella inställningen är otvetydig och den påverkar även skolans förhållningssätt. Det finns dock vissa indikationer på att denna integreringspolitik börjat upplösas i skolans värld. Exempel på det är bland annat att särskolan utökas och på vilket sätt åtgärden anpassad studiegång används. Skolverkets Nyhetsbrev nr 9 (2000) visar på en ökning av elevantalet till särskolan med 58 procent under de senaste åtta åren vilket kan jämföras med ökningen i grundskolan som är 17 procent under samma tidsrymd. Variationerna i landet är anmärkningsvärt stora och vissa län har mer än fördubblat sitt elevantal i grundsärskolan. Diagnostiseringen har ökat, visar en studie som bygger på intervjuer med psykologer, och det nya betygssystemet verkar vara en av orsakerna till att skolan ser särskolan som en utväg för elever med skolsvårigheter. (Ibid)

Den specialpedagogiska rollen har under denna period också förändrats. Dagens specialpedagog sysslar inte bara med undervisning av elever i behov av särskilt stöd utan bedriver också en viss konsultativ verksamhet. Enligt Börjesson (1997) är det i huvudsak två uppgifter som finns. Den ena är att ge elever stöd, stimulans och en individuellt anpassad undervisning och den andra att befria klassen från störande inslag, exempelvis elever med inlärningssvårigheter. Det senare passar väl ihop med att undervisningsgrupperna blivit allt större och utan ”besvärliga” elever är det lättare att uppnå målen. (Ibid)

7.6.1 Kritik av dagens specialundervisning

Den bild som här beskrivits av specialundervisningen genom tiderna kan synas nedslående och pessimistisk men i sanningens namn måste också sägas att det finns mycket som är positivt med specialundervisning. Sverige är en nation med mycket hög handikappmedvetenhet och den svenska specialundervisningen har säkert bidragit till att hjälpa många elever. Jag instämmer dock med Ahlström (1986) när han undrar varför skolan måste vara utformad på ett sätt så att somliga elever upplever sig som misslyckade och skolans krav som övermäktiga. Han säger vidare att en verklighet kan beskrivas ur olika vinklar och att varje vinkling är sann. Exempelvis är ett fotografi av månens baksida lika sann som ett fotografi av dess framsida. Däremot är baksidan inte lika ofta exponerad och därför mindre känd. Att beskriva verkligheten ur alla vinklar är däremot omöjligt eftersom den är så komplicerad och det innebär att aktören måste göra ett val. I dagens skoldebatt diskuteras det mycket kring hur specialundervisningen bedrivs. Eftersom varje kommun skapar sina egna verksamhetsplaner ser utformandet av dessa olika ut. Hur man löser den integrerade specialundervisningen varierar från kommun till kommun och denna frihet kan man se som en källa till oändliga möjligheter.

Wallin (1986) ställer frågan vilka problem skolans speciella åtgärder egentligen löser. Han undrar hur skolan trots all god vilja och alla goda föresatser ändå kan få sådana oönskade effekter som för en del elever blir både nedbrytande och utstötande. Exempel på sådana oplanerade effekter kan dels vara placering i specialklass, dels anpassad studiegång när det innebär placering på en arbetsplats eller i en särskild undervisningsgrupp. Han belyser problemet med en undersökning gjord av Stangvik som studerat vilka effekter specialklassplacering haft på elevers skolprestationer. Genom denna studie har begreppet effektivitetsparadoxen myntats:

Denna har innebörden att man vid studier av effekterna av placering av svagt begåvade elever i specialklass inte genomgående kunnat visa på några fördelar när det gäller prestationer i skolan. Tvärtom har de vanligen visat att svagt begåvade elever som undervisats i vanlig klass har gjort bättre skolprestationer. (Ibid s 105)

Stangvik menar enligt Wallin (1986) att det är orimligt att de speciella åtgärder som vidtas leder till sämre skolprestationer än om eleven varit placerad i en vanlig klass. Han förklarar denna effekt med att eleverna möts av olika förväntningar som beror på om de gått i vanlig klass eller i specialklass. Placeringen påverkar hur de uppfattar det egna jaget och det är av central betydelse...eller man kanske också kan säga att elevens habitus påverkar studieresultaten.

...specialklassplacering som administrativ åtgärd får en mening som är socialt bestämd och därför ger specialklassplacering en betydelse för skolan i dess uppgift att reproducera samhället. Om man då talar om specialklass eller anpassad studiegång eller något annat är tämligen likgiltigt. (Ibid s 107)

Enligt Haug (1998) är det professionaliseringen av det specialpedagogiska området som gör att man ständigt är på jakt efter nya svårigheter hos elever som kan diagnostiseras för att sedan kunna skilja ut dessa elever. Själva undervisningen sker ofta enskilt eller i en mindre grupp och den kräver specialinsikter. Vidare menar Haug att vid avskiljning från klassen är det eleven som "har" problemet och man bortser från att det kan vara skolan som genom att inta ett segregering perspektiv eftersträvar homogenisering. Stora resurser används till att bibehålla den traditionella, institutionella skolan och vid de ekonomiska nedskärningar som duggat tätt över 90-talet finns ett starkt motstånd mot att verkligen diskutera och se över vad som ska prioriteras i skolan.

Att sänka skolans krav kan resultera i att specialklass elever mår bättre men de lär sig mindre. Tillhörigheten i den lilla gruppen kan stärka elevernas självkänsla men om elevernas föräldrar har låg självkänsla och enligt gängse samhällsvärderingar låg utbildning är det stor risk för att dessa elever begränsas i sin utveckling och den sociala rörligheten försvåras. (Helldin 1990) Specialpedagogiskt arbete *måste* enligt Helldin *vila på solidaritetens idé*. (Helldin 1997 s 156) En oerhört viktig uppgift för speciallärare och annan elevvårdspersonal, eftersom de känner den enskilda elevens svårigheter bättre, är att sträva efter att skolan blir mindre utstötande. Emanuelsson (1986) formulerar följande:

Om detta inte sker kommer skolan att fortsätta att producera skolsvårigheter som hittills. Specialundervisningen kommer då också att som hittills vara inriktad på att försöka "bota" dessa skolsvårigheter, dvs fortsätta att försöka arbeta bort symptom på en sjuk utbildningssituation genom att behandla elever i stället för det sjuka i

skolan. Detta är i så fall i dålig överensstämmelse med målen för verksamheten och dessutom ett resultat av en syn på handikapp som ett absolut begrepp. (s 133)

En annan utgångspunkt för kritik av specialundervisningen är att det ibland tycks råda brist på teoriförankring eller en sammanblandning av teorier. Det märks i exempelvis debatten om läs- och skrivsvårigheter/dyslexi. Enligt Skrtic i Helldin (1997) har verksamheten stelnat eftersom den övergått till att bli vanemässiga handlingar utan reflektion. Persson (1998) menar att man i de egna leden av speciallärare och specialpedagoger inte anammat kritiken och att det kan tolkas som om man skyddar den egna professionen. Jag har valt ut ytterligare några kritiska röster och det är för att ge exempel på frågor som jag finner mycket angelägna att diskutera i skolans värld. Eftersom dessa påståenden existerar är det viktigt att kunna bemöta kritiken sakligt. Några frågor att ta ställning till är: Ska elever avskiljas eller ej? Vad betyder integrering i vår verksamhet? Vad har vi för teorier? Följande citat har jag valt ut som exempel på kritiska påståenden i litteraturen. Vi behöver hjälpas åt för att kunna bemöta dessa starkt kritiska påståenden.

Specialundervisning innebär oftast en långvarig särbehandling av elever. (Murray 1994 s 82)

Specialundervisningen tycks alltså inte förbättra individens möjligheter i framtiden utan snarare konservera hans/hennes liv i marginalen. (Hellsten et al 1998 s 36)

Specialpedagogiken riktar sig till elever som är avvikande –samtidigt betonas att dessa barn i grundläggande avseenden är lika andra barn och därför bör behandlas lika. (Emanuelsson 1983 s 3)

8 Anpassad studiegång

Jag tänker nu diskutera vad som ligger bakom den specialpedagogiska åtgärden anpassad studiegång. En föregångare är den åtgärd som kallas skolgångsbefrielse, vilket betyder att en elev befrias från vidare skolgång, dock ej från undervisning. Begreppet börjar dyka upp i de officiella handlingar som utgör bakgrunden till den sammanhållna grundskolan. Det betyder att elever i årskurs nio i grundskolan ända fram till 1986 kunde befrias från skolgång. Skälen till skolgångsbefrielse kunde medges elever " *som p g a bristande förutsättningar kan antagas ha föga utbyte av ytterligare ett års skolgång.*" (SOU 1948:27 s 141) Det dröjer alltså 25 år innan den nioåriga skolplikten kommer att fungera i praktiken. Bakgrunden till termen skolgångsbefrielse har en lika lång historia som skolan själv. I alla tider har det funnits elever som av olika skäl ej klarat av skolans krav. För dessa så kallade skoltrötta elever har skolan enligt Bergecliff (1999) alltid haft ett alternativ ut ur skolan eller någon form av sidoutgång.

Benämningen för denna företeelse har varierat men den har sitt ursprung i § 48 i folkskolestadgan. År 1878 kom den första egentliga läroplanen med anvisningar för klassindelningar, kursplaner exempelvis normalkurser och minimikurser, samt bestämmelser för flyttning till nästa klass. Skolåldern blev år 1882 fastställd vilket innebar att barnet fick börja skolan det året det fyllde sju år och sluta vid fjorton års ålder men det var tillåtet att undervisa i hemmet under förutsättning att någon kunde stå för undervisningen. I och med den nya organisationen blev eleverna tvungna att uppfylla vissa kunskapskrav för att bli flyttade till en högre klass, annars fick de gå om. Detta kunde i sin tur innebära att de ej hann med sista årskursen före skolpliktens slut. För att få ett avgångsbetyg måste de dels ha klarat av sista klassen innan skolåldern var till ända, dels åstadkomma ett godkänt resultat. De som ej klarade av det som krävdes för att få ett avgångsbetyg fick enligt § 48 i skolstadgan ett intyg

på att de fått sluta skolan utan att ha uppfyllt kraven. En elev som enligt § 48 utskrevs från skolan var begränsad i arbetslivet. De kunde exempelvis inte få en ordinarie tjänst i ett statligt verk och både kommuner, landsting och privata företagare följde statens exempel. ”§ 48-eleverna” blev på så vis stämplade och hänvisade till de sämsta och lägst betalda arbetena. Ahlström säger att ett ... *paragraf 48-intyg kan – tillspetsat – sägas ha inneburit inkompetensförklaring av en person för yrken, som gav trygg utkomst, och i stället ”behörighet” för osäkra framtidsutsikter...* (s 77)

§ 48 1. Lärjunge skall, ändock han icke inhämtat för erhållande av avgångsbetyg stadgat kunskapsmått, äga från skolan avgå vid slutet av det läsår, som utlöper under det kalenderår, lärjungen fyller femton år.

2. Lärjunge, som saknar erforderlig fattningsgåva för att förvärva det fulla kunskapsmått, vilket enligt gällande reglemente bör i skolan inhämtas, eller som av sjukdom eller lyte hindras att begagna undervisningen, må i den ordning, som i reglementet föreskrives, kunna av skolrådet erhålla tillstånd att avgå från skolan, dock icke före utgången av det läsår, som utlöper under det kalenderår, lärjungen fyller fjorton år...K.K. den 12/6 1936, nr 305. (Folkskolestadgan 1941 s 222 i Bergecliff 1999 s 3)

I SOU:1983:63 finns följande, i dag gällande, citat från skollagen:

36 §. Skolplikten är fullgjord, då eleven tillfredställande genomgått årskurs 9 i grundskolan eller motsvarande årskurs i skola, som sägs i 33 och 34 § eller då eleven vid särskild prövning styrker sig äga motsvarande kunskaper.

Äro med hänsyn till elevens bästa särskilda skäl därtill, må medgivas att hans skolgång utan hinder av vad i första stycket sägs avslutas med utgången av vårterminen det kalenderår, då han fyller femton år. Sådant medgivande får lämnas endast under villkor att eleven under återstoden av sin skolplikt får lämplig utbildning eller har annan sysselsättning. Om villkoret ej uppfylls, skall medgivandet återkallas. Eleven står under tillsyn av skolstyrelsen. (s 15)

I praktiken betyder det att eleven inte befrias från skolplikt utan endast från skolgång. Dessutom måste eleven erhålla en meningsfull utbildning eller sysselsättning som är godkänd av skolan. I grundskoleförordningens tionde kapitel står det angående anpassad studiegång:

10§. Om en elev inte kan få utbildning som i rimlig grad är anpassad efter elevens situation och förutsättningar, får styrelsen efter att ha hört elevvårdskonferensen besluta om anpassad studiegång för eleven. Därvid får avvikelser göras från timplanen.

Styrelsen ansvarar för att en elev med anpassad studiegång får en utbildning som så långt det är möjligt är likvärdig med övrig utbildning inom skolan.

I de högre årskurserna får utbildningen delvis förläggas till en arbetsplats utanför skolan. Eleven skall därvid ha en handledare samt stöd av skolans personal. (Skolverkets Rapport nr 160 s 152)

Den anpassade studiegången kännetecknas av att ett åtgärdsprogram upprättas för den enskilde eleven av elevvårdskonferensen med rektor som beslutsfattare. Åtgärden kan ta sig olika uttryck och det kan till exempel röra sig om att omfördela tiden i ett eller flera ämnen eller att ta bort ämnen och ersätta dem med praktik på en arbetsplats. Tre kategorier av elever är enligt Bergecliff (1999) tänkta att nyttja denna åtgärd, nämligen skolvägrarna, de aggressiva utleverna och de skolleda. Att bibehålla kontakten mellan elev och skola är centralt och en strävan att lotsa eleven tillbaka till skolan är eftersträvarnsverd.

På våren 1996 lämnar 5,8 procent av samtliga elever grundskolan med ett ofullständigt slutbetyg. Att de saknar betyg beror oftast på stor frånvaro, att man deltagit i hemspråksundervisning/svenska som andra språk eller haft anpassad studiegång. Det sistnämnda gäller framför allt pojkar. Enligt SCB är det i riket 1,1 procent som haft anpassad studiegång. (Skolverkets Rapport nr 142)

År	Riket
1997/98	12,1 %
1998/99	13,8 %
1999/00	15,0 %

Tabell 1. Elever som ej uppnått målen i två eller flera ämnen. (Skolverkets Rapport 159 s 10, Ibid 181 s 10)

Från läsåret 1997/ 98 och till dagsläget finns inga exakta uppgifter på hur utbredd åtgärden anpassad studiegång är eftersom betygssystemet är målrelaterat. Statistiken visar numer hur många procent elever som lämnar grundskolan utan ett fullständigt slutbetyg, men uppgifter om orsakerna till detta saknas. Siffrorna tenderar dock att bli högre för varje år. I tabell 1 visas uppgifter på hur många procent elever som ej uppnått målen i två eller flera ämnen från grundskolan.

År	Havreskolan	Rågskolan	Veteskolan
1997/98	0	4	1
1998/99	0	7	0
1999/00	0	4	0

Tabell 2. Antal elever som haft arbetsplatsförlagd anpassad studiegång i kommunen.

I intervjupersonernas kommun har det däremot genom kontakt med respektive rektor gått att få fram hur många elever som haft anpassad studiegång med arbetsplatsförlagd praktik under dessa år och det redovisas i tabell 2. I Veteskolan hade exempelvis 4 elever anpassad studiegång år 1998-99 men eleverna erhöll undervisning på en s.k. studiegård och vistades således i skolan men utanför klassens ram. De tre undersökta skolorna är två- eller treparallelliga. Det varierar således i vilken utsträckning den arbetsplatsförlagda anpassade studiegången har använts.

8.1 Tidigare undersökningar om anpassad studiegång

Alltigenom skolans historia har det alltid funnits elever som haft svårigheter med att tillgodogöra sig undervisningen. Orsakerna till dessa svårigheter har varierat och det har också synen på svårigheterna och typen av åtgärd gjort. I rapporten SOU 1983:63 kan ett ständigt återkommande mönster skönjas när det gäller vilken kategori elever som fått åtgärden anpassad studiegång. Vanligast förekommande är det bland pojkar och i den form som innebär placering på en arbetsplats utanför skolan. Därefter är åtgärden vanligast bland elever som kommer från hem utan studietradition. Detta förefaller vara ett mönster som ständigt upprepas med endast små förändringar från en tid till annan. Så här står det i Lpo 94 om skolans ansvar:

Skolan skall förmedla sådana kunskaper som är nödvändiga för varje individ och samhällsmedlem. Dessa ger också en grund för fortsatt utbildning. Skolan skall bidra till elevernas harmoniska utveckling. I alla ämnen skall lärarna sträva efter att i undervisningen balansera och integrera kunskaper i sina olika former. (s 9)

Vad beträffar den specialpedagogiska åtgärden anpassad studiegång så har den orsakat heta debatter i skolvärlden och undersökningar, utvärderingar och rapporter har varit vanliga. Här följer ett urval som diskuterar skolans sorterande funktion med denna åtgärd. Rapporterna är publicerade mellan åren 1976 och 1999. Men först kommer en summering av hur grundskolans läroplaner hanterat åtgärden anpassad studiegång.

I Lgr 62 kunde eleverna på högstadiet välja mellan praktiskt eller teoretiskt inriktade linjer. Denna tidiga organisation av grundskolan är alltså till formen parallell. I Lgr 69 avskaffas uppdelningen i linjer och åtgärden jämkad studiegång införs i årskurs 9, som en möjlighet för de elever som har särskilda skolsvårigheter. Det innebär att de kan byta ut exempelvis engelska mot ett annat obligatoriskt ämne, ett tillvalsämne eller fritt valt arbete. Eleverna kan även erbjudas praktik på någon arbetsplats och då skall de även få handledning av klassföreståndare, yrkesvägledare, skolpsykolog, skolkurator eller skolsköterska. I läroplanen uttalas även en förhoppning om att det är önskvärt att eleven upplever jämkningen som både positiv och meningsfull så att fortsatta studier kan bli aktuella i framtiden. Eftersom jämkad studiegång endast gäller för elever i årskurs 9 och även skoltrötta elever i sjuan och åttan behöver möjligheter till åtgärder tillsätts den så kallade SIA-utredningen. De kommer bland annat med förslaget att införa anpassad studiegång och det finns stora förhoppningar om att denna åtgärd på ett flexibelt och positivt sätt ska lotsa elever med särskilda skolsvårigheter genom grundskolan. I Lgr 80 införs anpassad studiegång som enhetligt begrepp och med den modell som är giltig i dagens läroplan. (Bergecliff 1999)

8.1.1 Undersökningar på 70-talet

På grund av kritik mot Lgr 69 riktlinjer för jämkad studiegång revideras denna modell och SÖ utger egna anvisningar. Dessa anvisningar användes som modell i den försöksverksamhet där Berg (1979) gör en studie som resulterar i rapporten "Utslagning eller jämlikhet?". Syftet är att ta reda på vilka olika faktorer som påverkar försöksverksamheten och vad den leder till. Trots kritik av försöksverksamheten tycker samtliga intervjuade i Bergs rapport att den anpassade studiegången i många fall fungerar mycket bra. Några av de åsikter som framkommer är:

- Minskat skolk
- Ökade möjligheter att få anställning efter grundskolan
- Minskat behov av sjukskrivning med särskild undervisning som följd
- Att inom skolans ram kunna behålla elever "för vilka skolan eljest skulle behövt tillgripa anordningen skolbefrielse"
- Eleverna får möjlighet att utveckla sin känsla av egenvärde och självrespekt och kommer längre på väg mot social jämlikhet i förhållande till sina kamrater.(s 2)

Enligt Berg har man i ovanstående positiva ordalag endast utgått från den enskilda eleven och fört resonemanget ur ett skolperspektiv. Sett ur ett samhällsperspektiv kan åtgärden anpassad studiegång vara negativ eftersom det genom denna avskiljning från skolan kan bidra till utanförskap och risk för utslagning. I "På spaning efter växandets punkt" säger Mats Wahl (1980) följande om anpassad studiegång:

- I den händelse skolan bidrar till att i förtid slussa ut ungdomar i kris till arbetsplatser så att de kan komma att uppleva att deras skolmisslyckande följs av ett misslyckande i arbetslivet har skolan förmodligen definitivt medverkat till att slå sönder en ung människas liv. (s 180)

Wahl menar att förfarandet med anpassad studiegång bygger på två idéer som är vanligt förekommande hos pedagoger. Den ena idén bygger på att låta elever med skolsvårigheter få vara i fred så att de växer till sig. Med andra ord betyder det att man tror att svårigheter under tonåren försvinner med åren. Den andra idén har sitt ursprung i tron på att dessa elever behöver få göra något med händerna och därför anses en arbetsplats som lämplig. Här tycker Wahl att en tonåring med anpassningssvårigheter ofta kan behöva en tydlig gränssättning av vuxna och på en arbetsplats där personalen inte har pedagogisk utbildning kan det bli komplicerat. Han är dock inte emot att undervisningen anpassas efter elevernas behov med exempelvis individuell studiegång. (Ibid)

Emanuelsson (1976) menar i rapporten ”Studieavbrott i grundskolan 5” att de elever som inte klarar av studierna, skolas in i ett liv vid sidan av den mänskliga gemenskapen. Denna utstötning kan betyda en personlig katastrof men också en förlust av mänskliga kvaliteter i den totala gemenskapen i samhället, vilket även kan leda till ökade vårdkostnader. Han säger vidare:

....samtidigt torde det vara självklart, att det inte i första hand är studieavbrytarna som människor med sina unika förutsättningar som ska åtgärdas och förändras, utan det måste vara fråga om att försöka göra den utbildningsmiljö som enligt lag ska ta emot dem bättre beredd att möta dem. (s 16)

I en sammanställning av länskolnämndernas rapporter beträffande anpassad studiegång redovisar Egon Nordman (1980) både positiva och negativa sidor. Några positiva åsikter som framkommit är:

Den allmänna åsikten är att anpassad studiegång är ett nyttigt och bra instrument om man använder det sparsamt.
Arbetsmiljön har förbättrats tack vare anpassad studiegång.
Positivt för elevens självkänsla – man bryter en ond cirkel. (s 12)

Men det finns också negativa synpunkter som:

Svårt att komma tillbaka till vanlig undervisning. Kunskapsluckor uppstår vid alltför lång bortvaro från skolan. Klassgemenskapen förloras och eleven känner sig udda och oftast utstött. (s 12)

En del länskolnämnder lämnade även reflektioner där det bland annat framkom att den anpassade studiegången kunde vara bra för den enskilda eleven men åtgärden kunde också vara ett uttryck för en ovilja att ta itu med en skolverksamhet som är meningslös för eleven.

8.1.2 Undersökningar på 80-talet

Borstam & Falk (1980) instämmer i de nackdelar med anpassad studiegång som presenterats i ovanstående reflektioner och ställer frågan: Sviker skolan de elever som bäst behöver skolan och undervisning? De menar att eleven genom åtgärden anpassad studiegång kommer ut i samhället utan de grundläggande kunskaper som dagens samhälle kräver av sina medborgare. Det sker alltså en utstötning både från skolan och samhället. Från skolans sida bidrar man till att skapa misstro mot både utbildningsväsendet och samhällets övriga institutioner. Undersökningen bygger på intervjuer av samtliga elever, 17 till antalet, som haft anpassad studiegång i årskurs 9 i denna kommun. Skolan medverkar till att slå sönder en kanske god framtid för många elever som haft anpassad studiegång utanför skolan genom att lämna över

ansvaret för undervisning och fostran till platser och personer utanför skolan som varken har resurser, utbildning eller rentav intresse av att fylla denna funktion.

I rapporten ”Anpassad studiegång i Stockholms län vecka 10 1980” diskuterar länskolnämnden i Stockholms län vilka problem den anpassade studiegången löser enligt Wallin (1986). De kommer fram till att den vanligaste orsaken till anpassad studiegång är skoltrötthet och det förekommer två varianter av åtgärder. Den ena innebär att eleven får ändra ämnesfördelningen, dock inom ramen för skolans verksamhet och den andra är att eleven får en arbetsplatsplacering.

Dessa två förfaringssätt har en sak gemensamt: *det som orsakar problemen skall undvikas*. Skillnaden ligger eventuellt bara i olika grader av undvikande. Anpassad studiegång med arbete 4 dag/v och undervisning 1 dag/v är en så hög grad av undvikande att det kan ifrågasättas om syftet överhuvud är att återföra eleven till skolarbete. Om vi för ett ögonblick ändå håller kvar tanken att syftet är återgång till skolarbete, inbegriper det anförda exemplet på anpassad studiegång *också* antagandet att skoltrötthet kan åtgärdas med arbete. För att sammanfatta: en skoltrött elev skall bli mindre skoltrött, helst inte skoltrött alls, genom att han undandras 4/5 av skolundervisning och i stället arbetar under motsvarande tid utanför skolan. Självfallet blir man mindre skoltrött, helt enkelt av den anledningen att han ju knappt går i skolan, men frågan är ju vilka faktorer i det här arrangemanget som skulle göra honom *mera* benägen för skolarbete och vilka antaganden en sådan förhoppning vilar på.” (s 24 f. Kursivt i originalet). (Ibid s 108)

8.1.3 SOU 1983:63

År 1983 utges en analys av hur reglerna om anpassad studiegång, skolgångsbefrielse och särskild undervisning tillämpas i praktiken. Utbildningsdepartementet utser en grupp som får i uppdrag att kartlägga problemets omfattning, dels de drabbade ungdomarnas sociala bakgrund och dels vad som händer med dem efter skolan. Rapporten SOU1983:63 heter ”*Utslagningen*” i grundskolan där ordet utslagning står inom citationstecken eftersom det kan tolkas på en mängd olika sätt. Det förekommer så många olika betydelser med varierande laddning att det är omöjligt att hitta en entydig beskrivning av ordets innebörd. Det kan exempelvis betyda att eleven får lämna gemenskapen i klassen eller skolan och det kan betyda att eleven trots närvaro i klassen alltid är sämst och upplever att det inte lönar sig att kämpa med studierna. Undersökningen bakom rapporten har gjorts i tre kommuner och ökningen av elever med skolsvårigheter upplevs som mycket oroande. De ungdomar som ingår i undersökningen har samtliga upplevt en brokig skolhistoria späckad med problem och misslyckanden som skolan inte klarat av att hantera. Lösningen på elevens och skolans problem har varit anpassad studiegång.

...det som är mest typiskt för studieavbrytarna är egentligen inte att de avbryter studierna. Det känns riktigare att säga, att de i själva verket aldrig har börjat. – Studieavbrytarna har aldrig börjat i den meningen att de där fått uppgifter som varit möjliga för dem att lyckas med. Därigenom har inte skolarbetet heller kunnat vara engagerande och utvecklande. I stället har de tidigt vant sig vid att *inte* lyckas, *inte* kunna och *inte* klara av det som i skolan har bedömts vara viktigt och högt värderat. (Emanuelsson 1976 s 12)

Skolans syn på vad som är normalt kan enligt många bedömare inte bestämmas statistiskt. Omdömet om vem som behöver specialpedagogiska insatser och i vilken utsträckning, kan variera starkt från skola till skola och det beror delvis på att det innefattar många

komplicerade ställningstaganden där social tillhörighet är av betydelse likaväl som vem som har makten att bestämma vad som är normalt respektive onormalt. Det råder således stora skillnader i bedömningen av elevåtgärder mellan olika skolor, kommuner och län. När stickprov gjordes i ett urval högstadieskolor visade det sig att 20 procent inte rapporterat någon förekomst av anpassad studiegång medan fem procent av skolorna lämnat uppgifter på att tio procent av eleverna haft det. Den genomsnittliga förekomsten av anpassad studiegång låg detta år 1983 på 4 – 6 procent.

När det gäller utbredning och utformning av anpassad studiegång förekommer också olika lösningar beroende på olika tolkningar av de rådande bestämmelserna. I SOU 1983:63 har man inte funnit någon ”typisk” elev som fått anpassad studiegång men däremot har man sett ett slags mönster för ”samhälleliga utstötningsmekanismer”. När det gäller placering på en arbetsplats utanför skolan är åtgärden vanligast bland pojkar. Åtgärden är också vanligare bland elever som inte har någon studietradition i hemmet och hos elever som har läs- och skrivsvårigheter. Det senare kan leda till att skolsituationen blir alltmer omöjlig och i värsta fall ohållbar. Anpassad studiegång som ”lösning” på dessa problem leder till allvarliga kunskapsluckor.

I en undersökning gjord bland högstadielärare i Stockholms kommun visar det sig att deras åsikter pendlar mellan entusiasm och hopplöshet när det gäller tron på de åtgärder som sätts in för skoltrötta elever. Uppfattningen att dessa elevers svårigheter är så stora att det krävs mer resurser än en vanlig skolgång kunde ge, är dock återkommande. Många av lärarna, speciellt ämneslärarna, ser ingen fördel med att skoltrötta elever skall fullgöra sin skolplikt medan specialläraren ofta instämmer i att eleven får mer kunskap, har fördel av ett avgångsbetyg, får bättre självförtroende och kan anpassa sig bättre till arbetslivet efter fullgjord skolgång. Att skolan har en viktig funktion som både social och kunskapsförmedlande institution framkommer i elevintervjuerna. De menar att den anpassade studiegången även påverkat deras kunskaper negativt. Eftersom åtgärden har en så negativ innebörd för dessa elever infinner sig frågan om hur man i skolan förklarar att den anpassade studiegången som möjlighet utnyttjas? Ett svar kan enligt denna rapport vara, att det många gånger är svårt för skolpersonalen att bevara perspektivet på vilken roll den anpassade studiegången har i ett större socialt sammanhang. Det konstateras vidare att kunskap och utbildning betyder mycket för möjligheterna att kunna påverka samhället.

Att kunskap är makt är en gammal sanning. De kunskapseffekter som uppkommer i den obligatoriska skolan när eleven ”befrias” från undervisning kan således ge vida ringar på vattnet. (Ibid s 199)

Ett genomgående drag i skolans sätt att arbeta är enligt SOU 1983:63 att man fokuserar på eleven som bärare av problemen. Det talas om *inlärningssvårigheter*, *skoltrötthet*, *skolleda* och *skolvägran* men däremot inte om undervisningssvårigheter eller om skolans misslyckande med att entusiasmera eleven. Att erkänna att skolan misslyckats är mer sensationellt än att hävda att eleven gjort det. Att eftersträva en avgränsning betyder att man handlar som om problemen är enkla och avgränsbara och då blir åtgärden lika. Arbetsgruppen hade ej som uppdrag att föreslå lösningar på problemet med utslagning men ändå skyntar ett problemlösarresonemang fram när den tar upp hur viktigt det är med en människosyn enligt vilken man förstår och ser att den som har problem behöver ett starkt stöd och en långsiktig hjälp. Slutligen säger man att:

Eleven skall alltså *inte* få lämna skolan och placeras i yrkeslivet.....Även om detta naturligtvis är det för skolan mest krävande alternativet – att *rycka närmare eleven*

i stället för att låta henne gå sin väg – så är det den på sikt enda möjliga vägen. Detta innebär att när svårigheterna kommer skall de mötas med *närhet* och stöd. (s 205)

Samma år som SOU 1983:63 utkommer Larsson & Sing (1983) med ett psykologexamensarbete där författarna drar andra slutsatser. Undersökningen består av intervjuer med 19 elever som samtliga har erfarenhet av anpassad studiegång. Nästan alla de intervjuade eleverna har positiva erfarenheter av denna åtgärd och ser det som en lösning på sina skolsvårigheter. Författarna instämmer i elevernas positiva omdömen och de erfar dessutom att elevernas destruktiva utveckling vänts och de fått en bättre självbild. På de anvisade arbetsplatserna blir eleverna upptagna i arbetsgruppen som fullvärdiga medlemmar på lika villkor som arbetskamraterna. Eftersom eleverna ser bortavaron från skolan som något positivt kommer den fostrande skolan att få representera det negativa.

8.1.4 Undersökningar på 90-talet

Åsa Murray (1994) har gjort en omfattande studie av 9000 ungdomar som resulterat i rapporten *Ungdomar utan gymnasieskola*. Den beskriver hur dessa ungdomar av olika orsaker misslyckats med sina gymnasiestudier och den bygger på insamlade statistiska data rörande dessa ungdomars hembakgrund, skolerfarenheter och uppnådd skolutbildning kopplad till situationen på arbetsmarknaden. Ungdomar från splittrade hem är överrepresenterade. Studien är longitudinell och samma ungdomar har följts från 13 till 24 års ålder. Syftet är att studera deras karriär i skola och yrkesliv och studien visar att det finns ett starkt samband mellan det sociala ursprunget och ungdomarnas skolprestationer. Detta har en direkt effekt på deras situation i arbetslivet både när det gäller förekomst av arbetslöshet och typ av yrkesval. Murray visar också att studietraditionen i hemmet påverkar grundskolestudierna och ofta ungdomarnas möjligheter till eventuella fortsatta studier. I jämförelsen med årskullen visar det sig att gruppen ungdomar utan gymnasieskola under högstadietiden oftare haft problem med grundläggande färdigheter i läsning, skrivning och matematik. De upplever även att de haft en sämre kontakt med klasskamrater och lärare och deras självuppfattning är lägre än årskullens. I studien framkommer också att ungdomar som haft specialundervisning får låga betyg vilket ökar sannolikheten för att de slutar skolan utan att fortsätta till gymnasiet.

Har specialundervisning en självständig effekt eller är specialundervisning ett uttryck för någon annan bakomliggande faktor som ej kontrollerats? Effekten av specialundervisning kan t ex vara uttryck för bristande social och emotionell anpassning till skolsituationen eller för läs- och skrivsvårigheter som inte kommer till uttryck i resultaten av begåvningsproven....En annan möjlig förklaring till de erhållna resultaten är att specialundervisningen har en egen effekt genom att sänka ungdomars studieaspirationer liksom lärarnas bedömning av deras skolprestationer.” (s 183)

Skolans bedömning och uppdelning av eleverna tycks enligt Murrays undersökning ha den största betydelsen för om eleverna slutar eller fortsätter studera efter grundskolan. Man kan således säga att själva skolan sorterar eleverna samtidigt som skolan strävar efter att eleverna ska fortsätta till gymnasiet. De flesta ungdomar fullföljer den nioåriga grundskoleutbildningen och dagens skola är betydligt mindre sorterande än gårdagens med realskola, kvarsittning, specialklasser och betyg från första klass. Det finns numer en strävan att få ungdomarna att gå kvar i skolan så länge som möjligt.

Några år senare kommer Annica Bergecliff (1999) med avhandlingen ”Trots eller tack vare?” där hon har intervjuat tretton män och sju kvinnor 10 – 20 år efter deras avslutade skolgång.

Samtliga har haft anpassad studiegång och intervjuerna är ett sätt att ge röst åt denna kategori människor. Ur intervjumaterialet har tre grupper formerats och namngivits. Den ena gruppen består av åtta män som under skoltiden hade svårt att anpassa sig till den rådande skolkulturen. De ingår i en kategori som Bergecliff benämner ”Den Hederlige Busen”. Som vuxna har de blivit framgångsrika och skickliga yrkesmän i mekanik- och maskinbranschen. De lever bra liv och de anser att de inte har någon större nytta av de kunskaper de förvärvat under skoltiden. I den andra gruppen ingår sex kvinnor, tillhörande kategorin ”Fightern”, som under skoltiden visat sitt missnöje med skolsystemet och också uppvisat anpassningssvårigheter. De vägrade att ta på sig en traditionell kvinnoroll. Trots den anpassade studiegången har de som vuxna studerat vidare, och de har lyckats bra i sina liv. En kvinna och fem män ingår i den tredje gruppen och för dem har det inte gått så bra. Under hela skoltiden har de fogat sig i systemet och Bergecliff har därför placerat dem i en kategori som hon kallar ”Den Foglige”. I brist på socialt och kulturellt kapital har de blivit förlorare och det har att göra med samhällets värderingssystem av praktiska och teoretiska begåvningar. Redan från skolstarten har de differentierats genom olika former av specialåtgärder som satts in. På arbetsmarknaden är deras framtidsutsikter begränsade.

Bergecliff har genom denna undersökning tolkat resultatet av den anpassade studiegången som en del i en större sorteringsprocess. Enligt henne är åtgärden i sig inte av någon avgörande betydelse men ofta är det kulmen på en problemfylld skolsituation och ett exempel på skolans oförmåga att verkligen vara en skola för alla. Det handlar om sortering och värdering och dessa mekanismer är inbyggda i strukturerna.

De barn som inte har det rätta nedärvda kulturella kapitalet, som i sitt habitus saknar den ”rätta” språkliga kompetensen kommer generellt sett till korta i skolans sociala verklighet. Så länge det är medelklassgruppernas värderingar som definierar vad som är legitim kunskap, värd att förvärfvas i skolan, så länge skolans värderingssystem i så hög grad belönar elever med anpassningsstrategier, ju mer teoretiserad skolan blir kommer ordningen att bestå. (s 208)

Om man sammanfattar dessa undersökningar så upplevs anpassad studiegång många gånger som en positiv lösning för åtskilliga elever i skolsvårigheter och för deras skolor, men det verkar vara en kortsiktig lösning och i ett långsiktigt samhällsperspektiv kan denna åtgärd vara helt förödande för den enskilda individen. Dessa elever riskerar att efter den obligatoriska skolan kastas ut i en verklighet där det ställs krav på kunskaper som de ofta saknar, genom att de varit på arbetsplatser i stället för att få undervisning. För att klara av och bli accepterade som samhällsmedborgare krävs ett visst mått av skolning och grundskolan är då ett minimikrav. Enligt bland andra Murray (1994) och Bergecliff (1999) är åtgärden anpassad studiegång en stark sorteringsmekanism och jag tror att det kan vara svårt för dessa elever att komma in i samhällsordningen eftersom de en gång stötts ut.

9 Resultat och diskussion

Resultatdelen består av tre delar. De två första delarna är E-delen som handlar om Erik och hans skolgång och T-delen som handlar om Tomas och hans skoltid. Förutom pojkarna och deras föräldrar kommer några lärare, studievägledare och rektorer till tals. Med den tredje delen avslutas resultatdelen med en analys av informanternas utsagor. Diskussionen av resultaten finns kontinuerligt med i denna del.

9.1 Intervju med Erik E1

9.1.1 Presentation av Erik

Erik bor på en idyllisk gård i en liten by belägen långt från storstaden. Man skulle kunna säga att den ligger vid sidan av landsvägen, eftersom det inte finns bussförbindelser med tätorten mer än en gång i veckan. Hela omgivningen andas harmoni och tankarna går till Astrid Lindgrens Bullerbydyll. När jag besöker honom för att göra intervjun är det en kall, klar vinterdag och en kanin kommer genast skuttande emot mig. Kaninen har sin egen historia liksom det mesta tycks ha här i byn. Erik är för det mesta fullt upptagen i sin verkstad. Han är 18 år och bor i denna vackra by med sina föräldrar. De idkar numer skogsbruk för jordbruket är under avveckling och i fjol gjorde de sig av med hästen.

När intervjun med Erik görs fäster jag mig vid att han utstrålar en slags trygghet och han har lätt för att hitta de rätta orden under vårt samtal. Jag förstår under intervjuens gång att hans skolgång hittills har varit rik på upplevelser, både positiva och negativa. Nu går han i årskurs två på gymnasiets industriprogram och när jag frågar honom hur det känns att gå på ett nationellt program säger han:

Ja, det hade jag inte kunnat tro...om man säger för en fem år sen...då hade man inte trott att man skulle gå på gymnasiet inte...
...och du kommer att ta studenten...hur känns det?
Jo, förhoppningsvis så...och det känns ju bra...

9.1.1.1 Eriks värderingsskala

Erik får inledningsvis en värderingsskala att fylla i (bil1) och han väljer att kryssa för alternativen *mycket dåligt* för lågstadiet och *dåligt* för mellanstadiet och han går under denna period i Kornskolan. Under högstadietiden går han år 7 i Havreskolan som får omdömet *mycket dåligt* men år 8 flyttade han till en annan högstadieskola Veteskolan som han ger omdömet *bra*. Han går även år 9 där.

9.1.1.2 Låg- och mellanstadietiden

Jag ställer följande fråga:

Hur var det att börja i första klass?
Det var väl inget vidare.
Tyckte du det skulle bli kul?
Njae,...i början var det väl kul...sen gick det hastigt nedåt.

Eriks inställning till att börja skolan är inte den bästa. Vad som ägt rum i mötet mellan Erik och skolan är omöjligt att veta men med hjälp av Eriks minnen och öppenhet, samt föräldrarnas berättelse, kan delar av historien ta form och det kan bli möjligt att förstå hans upplevelser. Med tanke på den lugna tillvaro Erik omgetts av, kan jag föreställa mig att det är ett stort steg för en sjuåring att möta skolvärldens nyheter och det kan säkert vara en

omtumlande upplevelse. Erik var, enligt modern, nyfiken på skolan men han var också ängslig och han upplevde ofta skolan som ett nödvändigt ont. Mor Elly (E2)säger:

Ja, så det var kämpigt ibland på raster och så, han blev ju lite retad och...ja det vart han väl lite grand...

Det har inte han sagt något om

Har han inte...han kan ha förträngt det ...men jag vet att han kom hem och var ledsen...(E2)

Jo, han låg här då, vet du...(far Nils pekar mot soffan)

Var det aldrig så att han ville vara hemma från skolan?

Neej då, det var det väl inte...han kämpade väl på, men det är klart ibland var det väl...det har jämt varit lite ängsligt...det började redan när han gick på dagis eller förskolan...att han hade fjärilar i magen...det har han väl lite nu också ibland...men han är lite stressad som innan taxin kommer så ska han stå där och titta ut så han är ute innan taxin hinner stanna...han ska passa tider...(E2)

Han har bråttom när han ska iväg. (Nils i E2)

Att Erik har ett gott stöd i hemmet är viktigt men det återstår mycket som måste klaras av på egen hand. Vid framkomsten till skolan gäller det att veta en hel del för att exempelvis komma till rätt plats vid rätt tidpunkt. Det är en ny värld med annorlunda värderingar och ett annat tempo som Erik möter. I början är han nyfiken på allt nytt och alla nya kamrater för att inte tala om lärarna och annan skolpersonal. För att kunna gå vidare i denna nyfikenhet och bygga upp relationer och hitta kopplingar till den nya tillvaron behövs både vana och kompetens. Erik har inte skaffat sig allt detta ännu och då kan det bli svårt att fortsätta vara nyfiken. I stället kan det lätt bli som han sade att det ”gick hastigt nedåt” Dessutom var han ofta ledsen när han kom hem från skolan men kämpar plikttroget på ändå. Under dessa omständigheter är det inte så konstigt att han ger ett dåligt omdöme på värderingsskalan.

Vem var din första fröken?

Anna Björk i ettan och tvåan...i trean hade jag lite allt möjligt... vi hade Berit Holm... jag har glömt en del hur det var.....

Vad var roligt på lågstadiet?

Skolgården...kompisar...

Under hela intervjun har Erik helt klart för sig vad alla lärare och andra omnämnda personer heter och han använder ofta både för- och efternamn på dem. Han kommer ihåg platser och tidpunkter för olika möten och när det gäller händelser utanför skolan kan han beskriva dem med både skärpa och humor. Jag får följaktligen intrycket att Erik har ett gott minne. När vi talar om den första skoltiden säger han dock att han ”glömt en del” och han har uppenbara problem med att hitta något att berätta om. Jag tolkar det som att han sorterat bort eller som mor Elly sade...*han kan ha förträngt det...* Han kanske inte vill minnas vissa händelser. Det visar sig så småningom, inte minst i intervjun med hans föräldrar, att Erik har läs- och skrivsvårigheter och han har därför stora svårigheter att följa med i undervisningen. Att få byta skolbänkens bojar mot skolgårdens möjligheter till lek och stoj känns tydligen mer lockande och dessutom mer naturligt, speciellt eftersom Erik är van att vistas utomhus och röra sig mycket.

Hur var det på mellanstadiet då?

I fyran fick jag kontakt med Cecilia från Storstad. Det var bra...

Vad gjorde hon?

Jag fick vara där och prata lite... så pratade hon med lärare...

Fick du hjälp?

Ja, hjälp och hjälp....det kan man väl säga...jag hade en sån där hjälplärare Gustav och han var liksom lite speciell

Kunde du läsa då?

Nja, det var väl så där... men jag kunde göra mig förstådd om jag säger så. Men det var inget roligt att läsa. Det tröttnade jag på för länge sen...det fanns annat som var roligare...

Skriva då?

Nja, så där.... dom fattade väl inte så mycket för det var så mycket nytt som kom ut om det där ...(hjälpmedel, metoder förf. anm.)

Menar du läs- och skrivsvårigheter?

Ja dom visste inte....lärarna...

Var det någon större skillnad annars?

Nej det var det inte... dom ändrade på engelskan... så jag hade svenska i stället...

Varför gjorde man det?

Det vet jag inte...det var Ingvar som började med det...eventligen så här efteråt så tycker jag att det var lite dumt....

Fick du välja då om du ville?

Nej...det bestämde dom....att det skulle vara mer svenska i stället för engelska och det var Cecilia med på också...men morsan tryckte på där.... men sen när man har facit i handen så skulle man ha läst engelska från början....det hade varit bättre än att läsa svenska...

Erik går i fjärde klass när han träffar Cecilia på grund av sina läs- och skrivsvårigheter. Hon arbetar inte i Kornskolan utan kommer från en institution i Storstad och Erik hyser ett stort förtroende för henne. Under mellan- och högstadietiden kommer Cecilia att vara som en förmedlande länk mellan Erik och hans lärare. Han får nu hjälp av en speciallärare för att bearbeta sina läs- och skrivsvårigheter. Han är dock inte nöjd med stödet han får och tycker inte att han utvecklas. I stället för engelskundervisning beslutas det att Erik ska få extra träning i svenska. Enligt Erik fattas detta beslut av skolans lärare och hans föräldrar är informerade. Det kan vara svårt att övertyga en 10-åring med läs- och skrivsvårigheter om vikten av att behärska ett främmande språk men det kan också vara en pedagogisk utmaning. Erik har numera förstått att det finns ett värde i att kunna engelska. På värderingsskalan har Erik gett omdömet ”dåligt” för mellanstadiet vilket är en förbättring jämfört med lågstadiet.

9.1.1.3 Högstadietiden

När det är dags för Erik att börja på högstadiet kommer han först till Havreskolan och på värderingsskalan har han kryssat för *mycket dåligt*. Efter ett år byter han till Veteskolan som får omdömet *bra*.

Högstadiet...var det någon skillnad?

Nej.. där hände ingenting...för vi gick på Havreskolan i sjuan och där var det bara att sätta sig i ett hörn och bara glo... och alla lektioner var som en enda himla smet allihop....och jag kände mig som ett UFO...

Fick du någon hjälp?

Ja...fast på Havreskolan där gjorde dom helt åt helvete för dom fattade inte det där med Witting...(Wittingmetoden är en läsmetod förf. anm.)

Cecilia då?

...jag pratade med henne i slutet av sjuan och sen bestämde dom att jag skulle byta från Havreskolan till Veteskolan....då var Cecilia där och hon tyckte det var bättre...och...på Veteskolan blev det bättre för där gjorde dom riktigt...då började jag i åttan där... och det första Cecilia och dom gjorde var anpassad studiegång...

Vad är det?

Man går i skolan vissa dagar då och vissa ämnen...dom tar bort vissa.....sen var jag på bilskroten och det var bra det också....

Hur många dagar gick du i skolan?

Tre dagar.

Var du i klassen då?

Ja... delvis i klassen och delvis hos Greta. (Specialläraren, förf. anm.)

År 7 på högstadiet får han åter hjälp med sina läs- och skrivsvårigheter av en speciallärare men inte heller denna gång upplever han det som något positivt. Erik har god insikt i sitt lärande och han vet hur undervisningen ska vara för att han ska kunna få hjälp med sina läs- och skrivsvårigheter. Högstadiet är annorlunda uppbyggt med bland annat fler ämnen och en striktare ämnesuppdelning. Erik har vissa svårigheter med att komma in i det nya systemet och han upplever att lektionerna är som en "himla smet". Jag får i intervjun med Greta (E 4) förklaringen till detta uttryck. Hon berättar att han sagt följande:....*skolan är som en plättsmet utan ägg ...det finns ingenting som binder ihop det...*Jag tror att Eriks reflektion kan liknas vid det som numer kallas snuttifiering. Han beskriver sitt dilemma på ett humoristiskt sätt som vittnar om klarsyn när han säger att han känner sig som ett UFO. År 8 byter han skola och bitarna börjar falla på plats. Den negativa starten i skolans värld bleknar undan för undan och en betydligt mer positiv framtoning går att skönja. Han känner starkt stöd av både Cecilia och specialläraren Greta och får nu en specialundervisning som fungerar. Erik berättar även att skolans vaktmästare blir en viktig person under högstadietiden och det faller sig naturligt eftersom Erik har ett gott handlag med verktyg och en praktisk begåvning. Han får göra reparationer och liknande och det trivs han mycket bra med.

Rector, berörda lärare och Eriks föräldrar fattar beslutet att anpassad studiegång är en lämplig åtgärd för att hjälpa Erik genom skolan. Under hela åttan och nian är han vissa dagar på en bilskrot och han trivs bra med både arbetsuppgifterna och personalen där. Att meka med bilar är ett av Eriks stora intressen i livet så det är en drömarbetsplats på många sätt. Den anpassade studiegången innebär att Erik får färre undervisningstimmar och att han missar vissa ämnen helt. De sju grundskoleår Erik har bakom sig har han många gånger upplevt som tunga och besvärliga men samtidigt har han, enligt föräldrarna, alltid skött sin skolgång och gjort sitt bästa. Eftersom han inte hängt med i undervisningen alla gånger har han också gått miste om en hel del. I Veteskolan får han ett stöd som han upplever som meningsfullt och han känner även trivsel. Enligt Bergecliffs (1999) kategorisering hör nog Erik till kategorin "Den Foglige".

9.1.1.4 Den anpassade studiegången

Är det bra, tycker du, med anpassad studiegång?

Ja, man får ju lite mer gjort i skolan och slipper sitta där och häcka...jag fick ju ett mer koncentrerat schema...jag var i skolan kanske en timme på morgonen....sen gick jag till bilskroten till fyra kanske....men i alla fall är det ju lite bättre, annars får man ju bara sitta där och slöa...

Var du med på att de tog bort vissa ämnen?

Ja...och lite svinn får man räkna med....ska det bli två år till då är det likt fan att dom ändrar på det....men det var ju så Cecilia menade att det var ett sätt att gå till skolan varje dag...för jag sa att jag tror inte jag åker till skolan något mer... alltså när jag började där... men då sa Cecilia att vi gör så här och då blev det lite bättre då...på det sättet blev det anpassad studiegång.

Hade du läxor?

Nej... ja någon läxa hade man ju... men inte ofta...

När gjorde du dem?

Om jag fått läxa från skolan då har jag gjort den liksom direkt när jag kom hem...så har jag slängt undan den och gått ut...jag har aldrig ro att sitta still....när jag kommer hem då är det frihet...då går jag ut i garaget...

Erik verkar uppleva tiden i skolbänken som mindre produktiv än när han gör något praktiskt med händerna. Det blir alltså långa dagar om han enbart ska sitta still i skolbänken, speciellt eftersom han gärna vill röra på sig och känner rastlöshet annars. Åtgärden att få gå till en arbetsplats som bilskroten känns följaktligen bra för honom. En naturlig följd av detta ställningstagande är att vissa ämnen och därmed kunskap bortfaller, men i Eriks situation verkar skolan angelägen att komma till rätta med Eriks skolsvårigheter med denna typ av åtgärd. Han är också mycket noga med att göra rätt för sig och han kanske tycker att han gör mer rätt för sig när han ”jobbar med händerna” än när han sitter på en lektion i skolan. Jag frågar vidare om det är ett alternativ med anpassad studiegång om det är jobbigt i skolan:

Ja... det är helt klart ett alternativ men det finns ju för- och nackdelar med det också... just med anpassad studiegång....men det går att fixa till det så att det blir bra....det är helt klart ett alternativ.

Vilka är det bra för?

Ja....för dom som har svårt i skolan med för mycket ämnen...så tar dom ju bort dom när dom är svåra och tråkiga då...dom sätter ihop dom roliga ämnena så man får mindre tid då...t.ex. om du vill göra något annat som du är intresserad av...som om du håller på med data så kan du hålla på med data i två dagar och du kan göra nästan precis vad du vill i två dagar....

Dina föräldrar vad tyckte dom om att du fick anpassad studiegång?

Jo, dom tyckte det var bra....det var Cecilia som sa att det var bra...att sitta där i två år...morsan sa att två år det blir väl lite tungt det...

För Erik som har det kämpigt med skolans teoretiska och ibland abstrakta kunskaper upplevs det naturligtvis som en befrielse att få möjlighet att slippa dessa tunga ämnen. Hans läs- och skrivsvårigheter komplicerar dessutom situationen och gör det svårgripbara kunskapsinhämtandet ännu mer svåråtkomligt. Åtgärden anpassad studiegång verkar vara ett lockande alternativ. Han har också föräldrarnas stöd i det han gör.

Det här med att du inte var med din klass hela tiden, gick det bra?

Ja... det tycker jag gick bra...

Att avskiljas från sin klass kan kännas svårt för många elever men Erik har tydligen inte upplevt det så. Han är inne i en mycket positiv tid vid detta tillfälle och att lämna klassen utgör inget problem enligt honom. Den tidigare skolgången har däremot präglats av en känsla av utanförskap och det beskriver han på ett målande sätt när han säger att han kände sig som ett UFO.

Men om man inte har betyg för att komma in på gymnasiet?

Nej, det är lite dumt om man ska söka vidare...om man ska vidare som till gymnasiet...det blir lidande...

Vad ska man göra om man inte går gymnasiet då?

Vara hemma...(skratt)...jobba...

Vad finns det för jobb när man är sexton år...

Det är ju inte bra...det är aldrig bra att vara hemma...

Det kan vara problematiskt att hitta en utbildning efter grundskoletiden för de elever som haft Eriks typ av anpassad studiegång. Skolplikten är fullgjord vid 16 års ålder fast kommunen har

ett visst ansvar för ungdomarna tills de är myndiga. Gymnasiets IV-program är den vanligaste typen av åtgärd men eleven är begränsad i sina valmöjligheter. Erik fick enligt föräldrarna en ofullständig information om gymnasiets program och hade därför inte sökt något. Det finns ett begränsat antal alternativ att presentera om inte eleven har godkänt i kärnämnen men därmed inte sagt att det är hopplöst för det finns lösningar. Nu följer en sammanfattning av Eriks syn på åtgärden anpassad studiegång.

9.1.1.5 Eriks åsikt om anpassad studiegång

På frågan vilka fördelar Erik ser med åtgärden anpassad studiegång svarar han:

Fördelen är faktiskt att skolan blir roligare att gå till

Det blir lite nytt varenda dag

Det blir inte samma tråkiga hela tiden

Man träffar inte samma lärare fem dagar i veckan utan bara tre dagar i veckan

Det är helt klart ett alternativ, det går att fixa till det så att det blir bra

Det är bra för dom som har svårt i skolan med för mycket ämnen

Det går att ta bort ämnen som är svåra och tråkiga

Det går att sätta ihop de roliga ämnena så man får mindre tid

Jag tyckte det var helt OK med anpassad studiegång

...och på frågan om det finns några nackdelar säger han:

Man missar en del i skolan som ämnen

Man missar grejer som skolkompisarna gör i skolan

Det är lite dumt när man ska söka vidare till gymnasiet

9.1.1.6 Individuella programmet

I värderingsskalan för gymnasiets IV-program lämnar Erik omdömet *ganska bra*. Jag frågar honom:

Så gick sommaren efter nian hur var det?

Jag visste ingenting .. ingenting...jag visste ingenting...när det var två dagar kvar på sommarlov ringde min klassföreståndare i nian Hanna och frågade hur det skulle bli för mig...om jag hade reda på någonting...men jag hade inte reda på någonting så hon blev rätt paff...jag ville gå kvar i Veteskolan och det skulle jag få...

Skulle du gå om nian?

Nej, men jag skulle vara där hos Greta ...då bara för att då fick jag dom där timmarna för att kunna söka vidare till gymnasiet sen...så då var det meningen att jag skulle vara på skroten vissa timmar och sedan läsa...ja fortsätta med Witting (läsmetod förf. anm.) eller något och lite svenska och lite engelska...

Hela sommaren går Erik och känner sig oroad över att inte veta vad han skall göra till hösten. Helst vill han gå kvar i Veteskolan och det finns långt framskridna planer på att han skall få fortsätta att gå hos Greta samt även ha fortsatt praktik på bils Kroten. Alldeles före höstterminens början får Erik besök i hemmet av en lärare från gymnasiets IV-program och Elly berättar:

...och det var tack vare Karl som kom hit en dag som tur var och sa att det är klart att han ska börja på gymnasiet...och han ska börja nu i höst i augusti och då vart han ju Erik jätteglad att han fick komma hit...(E2)

Karl berättar för Erik hur hans studier kan läggas upp och när terminen drar igång infinner sig Erik, blir guidad runt och får bland annat träffa sin nya klass, lärare och studievägledare. Det blir mycket nytt och mycket känns förvirrande men efter bara några veckor är han inne i ruljansen. Erik var ju inte alls förberedd på att gå på ortens gymnasium och han säger:

...jo, jag var ju inställd på att antingen blir det inget annars blir det ju Veteskolan...

Och nu går du på gymnasiet ...hur känns det då?

Jo, lite nervöst...min skolgång har ju varit ner, ner, ner och sen upp, upp på slutet....och börja om från början igen och försöka hålla kvar det som man hade byggt upp...

Hur tycker du att det gick då?

Ja, det gick väl....det gick rätt bra...visserligen man kan ju inte jämföra med Veteskolan heller....men på det hela taget så är gymnasiet lika bra som Veteskolan ...jag hade mindre lärare på Veteskolan, mot här är det många fler....det var väl det som var pirrigt ...

Var det svårt med omställningen?

Ja... jag hade ju aldrig varit i den här skolan förut så det var ju svårt första dagen med ny skola och nya lärare...

Det är ett stort steg för Erik med omställningen till gymnasiets IV-program. Han berättar att han får hjälp med att läsa in kärnämnen svenska och matematik och han läser även grundläggande engelska men inte för betyg. Han får också hjälp med sina läs- och skrivsvårigheter. Erik kommer nu in i en studiesituation som på många sätt skiljer sig från hans tidigare erfarenheter. Trots att det känns ”pirrigt” så sköter han sina studier.

9.1.1.7 Industriprogrammet

Efter ett år på IV-programmet börjar Erik på ett nationellt program, IP som står för industriprogrammet och det får omdömet *bra* på värderingsskalan. Det är ett yrkesförberedande program som utbildar eleverna till industrisnickare. Jag frågar:

Du går ju faktiskt på ett nationellt program nu...

Ja, det hade jag inte kunnat trott...om man säger för en fem år sen...då hade man inte trott att man skulle gå på gymnasiet inte...

...och du kommer att ta studenten...hur känns det?

Jo, förhoppningsvis så...och det känns ju bra...

Läser du alla ämnen som alla andra?

Ja, jo det gör jag...

Den skiftande och ibland osäkra resan genom skolan verkar Erik ha lämnat bakom sig för på IP-programmet tycks studierna ha stabiliserat sig och hans utbildning har hittat en lämplig form. Så här säger Elly efter ett besök på skolan:

jodå...då fick han ju bara beröm...så han var väldigt nöjd...så det var ju en överraskning för mig...liksom inte trodde jag att han kunde med något snickeri inte...

Han är som vanligt plikttrogen och ansvarsställande och klarar av studierna i samtliga ämnen utom engelska. I yrkesämnen är han en stjärna. Han utstrålar säkerhet och lugn och verkar ha hamnat på rätt plats i tillvaron.

Hur tycker du en bra skola ska se ut?

Ja, jag tycker lärarna och alla som är ansvariga för den eleven, ska ta sitt ansvar....det går ju att fixa så att alla elever mår bra och får den rätta utbildningen av skolan...det går ju om man vill så...

Är det något mer i skolan som är viktigt?

Ja... att det ska finnas mer praktiska ämnen...så att man får hålla på med händerna mer...

Hur ser du på teoretiska ämnen då?

Ja det är självklart att dom ska finnas...men att när det gäller teoretiska ämnen så behöver man inte "gå i boken" varenda dag...man kan ju köra lite muntligt lärande...men med de teoretiska så är dom rätt bra på den här skolan faktiskt...men det går ju att göra ändå roligare lektioner...visst kan man önska fler speciallärare...det behövs alltid...men dagens regering dom drar ju ner på skolan...jag förstår inte varför...jag är ju glad att jag går ut härifrån snart för om man skulle ha gått till exempel i femman nu eller fyran... då hade det nog varit ett helvete rent ut sagt...det skulle inte funka nå tror jag...det är tuffare i dag...det har jag märkt på dom här åren...

Erik tycks ha klart för sig hur en bra skola ska se ut och han har onekligen erfarenhet av olika åtgärder som provats under hans skoltid. Det märks att han funderar mycket och att han reflekterat över det han upplevt och sett. En grundförutsättning för en bra skola är enligt Erik att alla elever kan må bra och få den rätta utbildningen. Att ha fler praktiska ämnen och få använda händerna mer är förstås ett måste, samtidigt som de teoretiska ämnena kanske kan göras roligare och framför allt muntligt. När jag frågar hur han ser på sin brokiga skolgång säger han *...allt går att lösa om man vill*...och det tycker jag låter som ett löfte inför framtiden.

9.1.1.8 Eriks syn på framtiden

När jag frågar honom hur han ser på framtiden säger han:

...det jag vet nu, känns det som, är att jag ska nog inte jobba med något trä, men det är en bra utbildning, men någon mer skola det blir det nog inte...det blir nog lite mer med händerna...starta något eget eller ja...men kanske ett sågverk eller något sånt....men grovsnickeri kanske...jag vet inte...det får vi se om ett år...men jag känner som att jobba på snickeri mellan sju och fyra....det är dammigt att hålla på...

Starta eget då?

...ja lite planer har man väl...det blir väl bilar då...men det är nog svårt att slå sig in på det visserligen går det fäll...jag håller ju på med bilar på fritiden så det är nog inga bekymmer...men det ska vara med händerna....det kan vara precis vad som helst bara det är med händerna...och inga datorer....samhället blir bättre utan datorer...

Om du ska driva ett företag hur ska du då göra med bokföringen?

Det finns andra som kan och vill göra det för en billig penning...

Något mer du vill säga?

Ja, att en del lärare man hade...en del lärare var guld värda och en del var ju under isen allt väl...för en del dom stälpte mer än dom hjälpte och andra hjälpte mer än dom stälpte...det fanns ju både bra och dåliga lärare...men jag tycker jag har haft tur som har lyckats...sen tror jag att jag har fått många lärare att tänka om med det här (läs- och skrivsvårigheter förf. anm.) för att innan läraren träffade mig eller jag dom, så fattade väl inte dom så mycket...jag lärde fäll dom något...hur det skulle vara...plus att jag fick vara med och bestämma mycket i åttan och nian...

Erik är öppen för flera lösningar när det gäller framtiden och han ger ett intryck av att tro på den. En dröm om att skaffa eget skyntar också fram. Han är mycket medveten om att han är en skicklig yrkesman, både när det gäller att hantera trä och att reparera bilar. Det ger honom också en trygghet och tillförsikt inför framtiden. Jag tror att det är hans känsla för rättvisa som ligger till grund för utdelandet av både ris och ros till hans gamla lärare och han minns dem alla. Dessutom är han medveten om hur hans läs- och skrivsvårigheter ser ut och han vet hur det påverkar honom. Den kunskapen är han stolt över att kunna förmedla till lärare och andra och han skäms inte. När jag frågar honom vad han menar med uttalandet *...allt går att lösa om man vill...* säger han att det är viktigt att vilja och att få rätt hjälp och att ha tur. Erik har erfarenhet av alla tre ingredienserna och han säger...*men jag tycker jag har haft tur som har lyckats...*

9.1.1.9 Sammanfattning av E 1

Erik har en jobbig skolstart som delvis beror på att han tycker det är svårt att lämna det trygga hemmet för att möta en skolkultur som ibland känns främmande. Det visar sig sedermera att han har läs- och skrivsvårigheter/dyslexi och i fjärde klass tar man bort engelskan och ersätter den med svenska. Under år 4 – 7 får han viss specialundervisning men Erik tycker inte att den fungerar. Han har en praktisk begåvning men tycker det är svårt att leva upp till skolans krav på teoretiska kunskaper. År 8 byter han skola och möter där stor förståelse för sina skolsvårigheter. Han får återigen specialundervisning, som nu fungerar och han får en arbetsplatsförlagd anpassad studiegång. Erik trivs med sin skolgång för första gången. Han blir inte förberedd för gymnasiet IV-program men får ändå börja där. Betyget är ofullständigt men Erik, som hela skoltiden varit pliktrogen, läser ikapp en del och får börja på industriprogrammet. Hans självförtroende växer med åren och det visar sig att han klarar av de ämnen som ingår i programmet, utom engelska. Han fungerar vid intervjutillfället som en helt vanlig elev. Han har under hela skoltiden ett starkt stöd av sina föräldrar.

9.1.2 Intervju med hemmet E2

9.1.2.1 Hemmets syn på låg- och mellanstadietiden

Eriks föräldrar Elly och Nils är två mycket öppna människor som på alla vis engagerat sig i sin sons skolgång. De berättar med humor och värme om de gångna åren, men ibland skyntar också stråk av svärmod fram. Det har stundtals varit tungt både för dem och för Erik. Det är mest Elly som för talan och hon försöker se det som varit positivt i de olika situationerna. Intervjun görs i deras ombonade och trivsamma hem. Föräldrarna kryssar gemensamt i en likadan värderingsskala som Erik fått (bil 1) och de väljer alternativet *ganska bra* för lågstadietiden till skillnad mot Erik som valde alternativet *mycket dåligt*.

Jag ville höra hur ni har upplevt skolan och Erik...om vi börjar med lågstadiet?

Ja....(lång tystnad)...det gick ju för det mesta bra för han hade ju såna lärare där också som tog så bra hand om han, det är väl det som betyder så himla mycket att han känner sån trygghet...och sen vaktmästaren...han var ju om man säger nästan som en far ...han var hemskt snäll....ja... så det var kämpigt ibland på raster och så.. han blev ju lite retad och...ja det vart han väl lite grand...

Elly och Nils kan berätta om händelser som Erik inte alls berört som till exempel att han kan känna ängslan och stress inför vissa situationer och att han ibland var ledsen när han kom hem från skolan. Det kanske förklarar varför han inte kommer ihåg så mycket från den första skoltiden. Elly och Nils bekräftar också att Erik är pliktrogen och inte smiter undan från det han kan uppleva som motigt. Samtidigt ser de också det positiva i att personalen i skolan tar

hand om Erik och vill honom väl. För mellanstadiet har de lämnat två omdömen nämligen *ganska bra* och *dåligt*. Själv markerade Erik *dåligt*. Jag ber dem berätta:

Hur var det på mellanstadiet då?

.....jo det var väl lika där att det gick bra när han fick hjälp om dom hade tid med han och sen när han fick gå hos Gustav (specialläraren förf. anm.) och läsa ...då var det väl rätt så bra...men något som jag reagerade på det var att han hade så barnsliga böcker...det var väldigt barnsligt...det var liksom så ointressant att höra på...där satt vi och lyssnade och försökte hjälpa honom att läsa...

Hur gick läsningen då?

Ja... det var ju det som var kämpigt...

Var det mycket läxor?

Ja...ibland var det mycket som geografi och jag kommer ihåg att vi satt just här och läste...och han tappade tålamodet med en gång och då fick jag läsa för han och skriva också...med det som var läxan...men då gick ju matte, tycker jag, rätt så bra.....och sen när han fick hjälp med läsningen då...när Gustav kom in i bilden...då gick det väl bättre, han fick ju träning då.... för det är väl inte så roligt att sitta i en bänk och dom andra kunde läsa högt och det måste ha varit hemskt jobbigt...

Erik hade berättat om hur hans engelskundervisning tagits bort och jag passar på att fråga hur Elly och Nils ser på denna företeelse:

Hur var det med engelskan?

...det var på mellanstadiet...dom liksom sållade bort det direkt....det var nog i början och då trodde väl han att han skulle få vara med....då kommer jag ihåg att han var hemskt ledsen för det...

Vem var det som bestämde det?

Ja det undrar jag med...han kom bara hem och berättade att lärarn sagt att nej...han skulle inte vara med för han fattade inte det där...nej...det var svårt då..

Blev ni tillfrågade?

Nej, det sa dom inget om...och då kände han att han inte fick vara med på det...det var liksom hemskt dumt gjort...han kunde ha fått följt med gruppen och lyssnat...det tycker jag....jag tycker att det var hemskt...man skulle ha gjort det på ett smidigare sätt...

Eriks läs- och skrivsvårigheter blir tydligare med åren och föräldrarna tar på sig ett oerhört stort ansvar för att hjälpa Erik. Tillsammans kämpar de på och gör så gott de kan med all läxläsning. Det är förmodligen tack vare deras stora insats som Erik klarar av att gå till skolan så plikttroget. Att Erik ej fick deltaga i engelskundervisningen utan att skolan informerat dem, upplever Elly som en brist och hennes synpunkter på detta har tydligen inte framkommit i mötet med skolan. När jag frågar hur föräldramötena i skolan varit säger hon att de varit bra.

9.1.2.2 Hemmets syn på högstadietiden och den anpassade studiegången

För högstadietiden kryssar Elly och Nils för dessa tre alternativ: *ganska bra* för år 7 i Havreskolan, *bra* för år 8 i Veteskolan och *mycket bra* för år 9 i samma skola. År 7 upplevde Erik som oerhört jobbigt och han har markerat det med *mycket dåligt*. År 8 och 9 får omdömet *bra* av honom. Elly säger så här:

... det var ju liksom lite för stort ...han kände sig så där ensam och det måste ha varit hemskt det där...och sitta där och känna sig ...ja lite annorlunda...

Han sa att han kände sig som ett UFO

...ja...jo visst... det vet jag...men jag har ju inte förstått det förrän efteråt att det måste varit kämpigt...vad jag tänkte på var att han var liksom ordblind...för jag fick ju den uppfattningen liksom, att ha kunde inte tyda bokstäver och det tog hemskt lång tid för honom att läsa...så att jag liksom fattade inte vad det kunde vara för fel...

Den första högstadietiden var en tung tid för både Erik och hans föräldrar och deras upplevelser är likartade. Elly har stor förståelse för att Erik känt sig utanför och stundtals även annorlunda men hon inser också att hon inte, förrän långt senare, insett vidden av de problem Erik tampades med under detta år. På frågan hur de upplever den anpassade studiegången säger Elly:

...ja...då vart det ändring...då var det väl bättre...men då hade han ju också jobb bredvid vet du, som tog vissa timmar och så var han på skroten rätt mycket...

Hur fick ni information om det?

Ja, det var väl genom rektorn då...vi var dit och han berättade...

Ja, jag tycker det var Greta...(Nils)

Ja, som bestämde menar du...men det är ju rektorn som bestämmer...

Hade ni många möten om det?

Nej...det var det väl inte...det var väl att dom frågade oss då...men vi gick med på det...man är ju inte van att protestera mot någonting utan man hänger ju med och följer med då...

Beslutet om anpassad studiegång, tyckte ni att det var ett bra beslut?

Ja...det tyckte vi i och med att han inte kunde läsa och hänga med då på alla ämnen och att det var jobbigt i skolan och det var bra då att han fick jobba...

När Erik sedan börjar i Veteskolan blir det en vändpunkt i hans skolkarriär. Både Elly och Nils tycker att han blir mycket väl omhändertagen på Veteskolan och han erbjuds stora möjligheter till hjälp. Han har visserligen missat en hel del undervisning genom sina läs- och skrivsvårigheter men här får han en specialundervisning som han kan tillgodogöra sig. Elly påpekar återigen att de andra skolorna också hjälpt honom mycket, men hon menar att de haft för stora elevgrupper och mindre resurser till enskild undervisning. Det är också först nu de får dyslexibegreppet förklarat.

Den anpassade studiegången välkomnar de som ett alternativ men samtidigt kan jag skönja ett spår av tveksamhet när Elly säger att ... *man är ju inte van att protestera mot någonting*...En fråga i detta sammanhang kan vara om det fanns ytterligare alternativ att välja på, och jag frågar:

Om man nu skulle protestera vad skulle man protestera mot då?

Ja, det är det man inte vet...

Ha ha ha (skrattar Nils)

När vi talar om hur skolan har förändrats säger Elly:

...det var mycket bättre när vi gick i skolan för då tog dom realen och sen fortsatte dom som ville och dom andra fick vara hemma och jobba... det har jag jämt tyckt att det är bra för dom... om man inte har liksom huvud att studera att dom får jobba i stället...**för allihop är ju inte lämpade för att gå i skolan...**(min markering)

Är Erik lämpad att gå i skolan?

Nej... jag tror att han är mer lämpad att arbeta han...

Men han är lämpad att gå i skolan också, det har visat sig det...
Har det det...

Eftersom jag har använt Ellys citat tidigare i uppsatsen har jag markerat det för att visa ur vilket sammanhang det är taget. Att Erik är praktiskt lagd är ställt utom alla tvivel, men han klarar också av sina studier på gymnasiet och det verkar som om Elly och Nils inte riktigt vill tro på det. Med tanke på hur Erik fått slita med läxor och skolarbete under så många år är det kanske inte så märkligt att de känner tvivel. Elly och Nils berättar också att Erik känt stor oro på sommarlovet efter år 9, för han visste inte vad han skulle göra när höstterminen startade. Av någon anledning fallerar informationen från grundskolan och det fanns nätter när Erik låg sömnlös av grubbel.

9.1.2.3 Hemmets syn på gymnasietiden

Ett par dagar före terminsstarten dyker Karl upp hemma hos Erik. Han är lärare på gymnasiets IV-program och Elly, Nils och Erik får veta att Erik är välkommen att börja på IV-programmet trots att det ej kommit in någon formell ansökan. Elly berättar att de alla tre, men alldeles speciellt Erik, blev oerhört glada och lättade över att få detta besked.

På värderingsskalan markerar Elly och Nils *bra* för IV-programmet och *mycket bra* för IP-programmet medan Erik använt graderna strax under nämligen *ganska bra* och *bra*. Elly berättar att innan Erik infinner sig på uppropet går han flera varv runt sporthallen för att samla mod. Men han gick in och han blev kvar och som det ser ut kommer Erik med största sannolikhet att komma ut med en examen också. Elly fortsätter:

Tänk när det var öppet hus på gymnasiet så var vi inte dit för jag var så inställd på att dit kom han ju inte ...för vi var ju van vid att gymnasiet var ju för högt studerande som hade väldigt bra betyg...det har man ju varit inställd på jämt och vi var inte insatta i det där...

Jag frågar också hur kontakten med gymnasiet varit under Eriks hittillsvarande studietid och Elly säger:

Ja...det tycker jag har varit jättebra...vi var dit en två tre gånger det var vi...med en sån där stor ring med experter ...du vet vad man känner sig som en liten mus och man sitter som på en het sten... men vi har gått, man blir ju tvungen...men sen har dom ju varit hemskt hyggliga...

Hon säger vidare:

...jodå...då fick han ju bara beröm...så han var väldigt nöjd...så det var ju en överraskning för mig...inte trodde jag att han kunde med något snickeri inte...men han har det i blodet...det finns snickare på båda sidor vet du...så han har ju liksom anlag för det...

Elly och Nils har inte själva gått på gymnasiet och det är inte en helt ovanlig uppfattning i denna trakt att gymnasiestudier och studentexamen förknippas med läshuvud och hög samhällsställning. I Eriks fall kan det betyda att eftersom han är skicklig med praktiska göromål så behöver han inte kämpa med studier och speciellt inte när han har läs- och skrivsvårigheter. Både Elly och Nils var inställda på att Erik inte skulle gå på gymnasiet fast det är en naturlig, om än frivillig, fortsättning på grundskolan. Trots tvivelsmål och tvekan börjar Erik och trots oklarheter och ängslan övervinner han svårigheterna och han klarar av att

läsa det som majoriteten av alla ungdomar i Sverige gör. Han övervinner sig själv precis som hans föräldrar har övervunnit sin bävan inför möten och sittningar med olika experter i alla möjliga skolsammanhang. Dessutom har Erik tagit körkort och klarat av det redan på första försöket. ...*allt går att lösa om man vill*... säger Erik och det verkar stämma bra.

9.1.2.4 Sammanfattning av E 2

Eriks föräldrar Elly och Nils stöttar sin son i både vått och torrt, inte minst med läxläsning. De visar stor förståelse för hans skolsvårigheter som beror på att han är ängsligt lagd och har läs- och skrivsvårigheter. De har sett att skolan försökt ställa upp på att ge Erik hjälp men samtidigt förstår de att det inte alltid funnits resurser. Från och med år 8 ändras Eriks skolgång radikalt genom att han får anpassad skolgång och Elly och Nils ser det som en lösning för Erik, som börjar trivas med att gå till skolan. Som föräldrar deltar de i de möten de blir kallade till även om det ibland känns jobbigt. De vill inte ifrågasätta vissa beslut som skolan fattar utan i stället har de funnit sig i dem. Att Erik numer klarar av sina studier på egen hand har de lite svårt att förstå.

9.1.3 Intervju med studievägledaren på högstadiet E3

9.1.3.1 Studievägledarens syn på Erik under högstadietiden

Ulf är studievägledare på Veteskolan och har haft en hel del med Erik att göra under år 8 och 9 när Erik gick där, men det är några år sedan. Ulf kan han synbarligen lätt plocka fram den ena detaljen efter den andra ur minnet. Dessutom minns han också de stora sammanhangen. Jag inleder intervjun med att fråga hur hans syn är på Eriks skolgång:

Det första minnet jag har utav honom det var när han kom upp med sin vapendragare och sa...ja det var lite jag skulle prata med dig om....det var så att jag har talfel ...han förklarade hur han var och så där... sen berättade han också vad han var intresserad av...

Vad sa han att han var intresserad av?

Ja han var ju intresserad av att meka med bilar....hade han inte en ponny också?

..ja och den...Johan som var med honom höll på med och sa att han kan ju inte gå ens och det var ju alla möjliga fel...

Det var lite jargong?....

...ja det var väl det här lite lillgammalt och vuxet och dom hade ju varit med i skogen och jobbat...

...det var ju så att han hade inte engelska och så var det också så att han fick anpassad studiegånghan fick till en del i alla fall vara på Everts Bilverkstad och jobba...

..och bilskroten pratar han också om...

..ja där har han också varit...det var ju inga främmande ställen han ville gärna vara där han kände igen folk....och det gick ju rätt så bra men det var ändå så att kanske mer att han var social än och jobba...jag hörde det att han brukade prata ganska mycket liksom...men det är ju en aspekt när den anpassade studiegången är arbetsplatsförlagd...

Ulfs första möte med Erik verkar vara planerat från Eriks sida men inte från Ulfs och det får en komisk effekt. Ulf förefaller uppfatta Erik som pratglad, social och med ett vuxet sätt samtidigt som han förstår att det är viktigt för Erik att vara bland personer han kan prata med för att kunna känna tillit. I den anpassade studiegången ser Ulf till att Erik kommer till praktikplatser som han är bekant med för att känna sig trygg.

Vad var skälen till att han fick anpassad studiegång?

...ja han hängde inte med...han skulle få en lättare skolgång ...han var ju ganska långt efter i vissa sammanhang samtidigt så var det ju så här att det var någon dag som dom hade en utflykt till hans by och han var den som skötte om allt möjligt...då växte han i skolans ögon för han var otrolig...han kunde så mycket och han visste precis hur det hängde ihop men han var ju i sin värld då...

...målet är ju att få tillbaka eleverna till ordinarie undervisning helst så snart som möjligt...och det har jag aldrig varit med om utan det har alltså blivit ... det har hankat sig och det är ingen som har gått in igen i alla ämnen efteråt...

Hur var hans självförtroende ...hur upplevde du det?

Jag tror inte han hade så speciellt bra självförtroende...inte i skolsituationer...men när han kände sig trygg och van som när han hade arrangerat den där dagen i hembyn då...för då visste han att det där kan jag och förmodligen så fick han en riktig knuff framåt av det också....

Hur har det funkat med undervisningen då, för han läste ju vissa saker?

Han gick ju mycket i studiegården hos Greta (speciallärare förf. anm.) sen hade han en del lektioner inne i skolan i klassen, men mycket läste han där...

Det var ju några dar som han inte var i skolan och då är det väl svårt att hinna med allting?

Det är det som ofta är problemet när man lägger upp en anpassad studiegång det är alltid nånting som måste få stryka på foten om man inte har tur med schemat och man kan prioritera vissa saker som är nödvändigt...

Hur var kontakten med föräldrarna?

Ja jag hade ganska lite kontakt med dom men vi satt på några möten men jag har ju träffat dom privat och lyssnat hur det har varit och så... men dom var ju väldigt timida liksom tillbakadragna och inte krävande... utan dom ville bara att det skulle bli så bra som möjligt från förutsättningarna...

Orsaken till att Erik får anpassad studiegång är enligt Ulf att han har skolsvårigheter, att han inte läst engelska och inte hänger med i den vanliga undervisningen. Ulf berättar också att Erik visat prov på både kunskap och driftighet när han i sin hemby fått möjlighet att ordna med en studiedag för hela skolan. Eriks självförtroende får sig en kick och hela skolan vet att han är mycket kunnig inom sitt område. I skolan är däremot självförtroendet lågt. Undervisningen bedrivs mestadels i en så kallad studiegård av specialläraren Greta. I kontakten mellan hemmet och skolan tycks de ha varit överens om att skolans förslag till anpassad studiegång var en lösning för Erik för att ta sig genom skolan. Målet med denna åtgärd är alltid att eleven ska återbördas till klassundervisningen så snart som möjligt men enligt Ulf är det ytterst ovanligt att det blir så och han har aldrig upplevt det. Han berättar vidare:

...och framför allt på senare tid har jag märkt den här sociala utvecklingen som dom här eleverna som har anpassad studiegång har genomgått...dom blir lite annorlunda jämfört med tidigare ...en del stökpellar rättar till sig till och med...och det är mer än vad skolan kan åstadkomma ...

Men Erik var väl inte i kategorin stökpelle?

Nej, det var han inte...nej inte alls.....han var som en riktig bysmed och dom behövs också ...

Hur går det till när en elev får anpassad studiegång?

Det är väl så att när man kommer med en ansökning eller vad man ska kalla det så är det så väl genomarbetat och det är inget man liksom slänger över eleverna heller... jag ska inte säga att det är sista halmstrået men det är en nödåtgärd tycker jag och därför är man ganska sparsam...men samtidigt så kan man ha synpunkter på vilken effekt det har, som jag sa förut, har det många gånger gett eleverna en

uppräckning rent psykologiskt eller mentalt... dom ser att dom duger till något eftersom dom inte gör det i skolan...och också för många är det det här att dom har behov av att ha vuxenkontakt för vuxenkontakten i skolan är så väldigt begränsad... för många personer är så splittrade på så många elever ...men det är klart att vissa kan få relationer... men det finns inte utrymme för det i dag i skolan, om dom inte har en assistent ...men det som är positivt det är just den sociala biten och den mentala den har jag ju sett att den har varit bra för dem med anpassad studiegång...

Ytterst ansvarig är det rektor?

Jo, det är det...det är ju också rektor som begär hos bildningsnämnden i varje enskilt fall när det gäller anpassad studiegång

Det verkar ofta vara *stökpellar* som får anpassad studiegång och genom vuxenkontakten ute på arbetsplatserna ges de en möjlighet till en positiv social utveckling som skolan inte kan åstadkomma. Dessutom får de uppleva att de duger något till. Erik är ett undantag för han platsar inte i kategorin *stökpellar* utan han är snarare mer av en bysmed dvs en person som kan reparera det mesta. I skolans vardag har, enligt Ulf, eleverna för få vuxenkontakter och det kan vara ett av problemen som leder till åtgärden anpassad studiegång. Ulf påpekar att man endast använder detta förfaringssätt sparsamt och att det är en nödåtgärd. Själva rutinerna kring beslutsfattandet är väl förankrade och det är rektor som är ytterst ansvarig.

Finns det någon nackdel?

Nackdelen är ju den här att de kommer att lämna skolan med ofullständiga betyg sen kan det ju vara så att dom utvecklas ju så olika...det finns ju dom som kommer igen...det finns ju exempel på att det lossnar och man kan till och med vara så nedtryckt i skolsituationer att man aldrig kommer loss så att säga men så efter ett tag ute i världen så kommer nyfikenheten tillbaka och lusten och så fixar man det...

...och då är ju inte skolan på samma vis heller...

Nej den är ju inte det, det är helt andra förutsättningar och det har jag ju många exempel på...sen är det ju så att dom har olika utvecklingshastigheter...skolan är ju för rigid, vi ska nå hit och hit och hit...(pekar förf. anm.) det finns kanske någon som behöver mycket längre tid på sig initialt för att sen när dom väl hittar nyckeln kan komma...men det är ju det här att dom går ut skolan med ofullständiga betyg...men där handlar det ju om hur pass självständiga dom är och har dom haft en bra anpassad studiegång så kanske nåt annat har vuxit och man kan leva med det här tills man är mogen att ta itu med det...

En klar nackdel med åtgärden anpassad studiegång är enligt Ulf att eleven lämnar skolan med ett ofullständigt betyg. Det behöver dock inte betyda att alla möjligheter till framtida studier är uteslagna. Det finns ett flertal exempel på att det kan ordna sig bara eleven hittar sin studiemotivation. Däremot är ofta skolan för rigid och målinriktad vilket kan leda till att elever som exempelvis behöver lång tid på sig missgynnas. En bra anpassad studiegång i kombination med hög grad av självständighet kan dock bidra till en positiv utveckling som förhoppningsvis kan utgöra en grund för eventuellt fortsatta studier.

9.1.3.2 Sammanfattning av E 3

År 8 och 9 går Erik på Veteskolan och där kommer han i kontakt med studievägledaren Ulf. Han får tämligen omgående anpassad studiegång på grund av att han har skolsvårigheter och att han inte läst engelska. Hans självförtroende är lågt när han vistas i skolans värld och han har kunskapsluckor. På en studiedag i hembyn visar dock Erik att han äger både självförtroende och kunskaper, men av en annan sort än skolan kräver. Erik får

arbetsplatsförlagda praktikplatser och för att han ska känna sig trygg väljs sådana som han redan är bekant med. Den tid han är i skolan sköts undervisningen mestadels av en speciallärare på en studiegård. Skolan har vissa problem med att fånga upp elever med skolsvårigheter och delvis beror det på för liten vuxentäthet. Elevers anpassade studiegång förbereds enligt fastställda rutiner och ytterst ansvarig är rektor och åtgärden är inte vanlig. Fördelarna med åtgärden är att stökiga elever får ökad vuxenkontakt, utvecklas socialt och känner att de duger. Nackdelen är att eleverna får ofullständiga betyg. Målet med den anpassade studiegången är att eleven skall återgå till klassundervisningen och läsa samtliga ämnen.

9.1.4 Intervju med specialläraren på högstadiet E4

9.1.4.1 Speciallärarens syn på Erik under högstadietiden

Greta är speciallärare på Veteskolan och jag träffar henne på studiegården som är ett rödmålat, hemtrevligt småhus som ligger i ett villaområde bara ett stenkast från skolan. Inredningen ger inte intryck av skola och de två rummen på övervåningen är trivsamt inredda som arbetsrum med datorer, bokhyllor, fåtöljer och kaffekokare. Det finns ingen kateder och inga skolbänkar. På nedre botten håller "Fritis" till på eftermiddagarna. Jag inleder intervjun med att fråga Greta hur hon upplevde Erik som elev och hur hon ser på hans skolgång i Veteskolan:

Ja då kan jag väl börja berätta hur det var och hur jag upplevde Erik när han kom hit, han kom ju till oss i årskurs åtta och dom två år som han var här så hände det väldigt mycket...han kom första skoldagen och stod med huvudet nedsänkt och sparkade med skorna i gruset...jag minns så väl ...jag kan se Erik framför mig och hur ängslig han var den dan han kom hit, eftersom han har upplevt sin tidigare skolgång så ..svår...att inte ha blivit bekräftad...och han har aldrig känt att han har dugt till någonting...

Greta fortsätter :

..det gick ett litet tag...jag skulle ju inte ha Erik eller jag visste ju inte om att jag skulle ha Erik...men i alla fall han kom själv till mig och sa att jag ska ha dig ...och varför det vet inte jag utan han kom upp till mig för jag hade klass då och jag hade ingen specialundervisning ...så jag hade Erik utöver mitt klasslärarjobb så att säga...och jag tror att det var så här att jag hade den förmånen då att ha ett annat språk som jag kunde använda och som jag tror att han kände sig väldigt trygg med ...och det var att vi kunde prata dialekt...så upplevde jag det och så upplevde också föräldrarna det...vi hade mycket kontakt...det kändes bra för dom för att det var inte nåt främmande...så jag hade lite fördel där tror jag...och jag hade både svenska och matte och lite engelska och sen jobbade vi då med omvärldskunskap och vi jobbade med nyheterna för att få lite vidare begrepp på världen...och han var otroligt positiv och ambitiös och jobbade och det var en fröjd att jobba med Erik ...det var mina absolut bästa lektioner när han kom...för man blev så otroligt glad av Erik och särskilt då när man såg utvecklingen ifrån att inte ha varit någon till att bli någon...det var liksom det som var en så stor glädje...

Det går inte att ta miste på Gretas engagemang i Eriks skolgång. Erik tar själv initiativet till undervisningen hos Greta och med den gemensamma dialekten som grund utvecklar Greta en speciell pedagogik. Hon upplever detta arbetssätt som mycket fruktbart och använder både dialekt och svenska i språkarbetet med Erik, både i läsinläring och språkstrukturer. Erik får så småningom fler timmar hos Greta och skolarbetet börjar fungera. Med stor inlevelse

berättar hon också om när Erik fick möjlighet att planera en temadag om miljö för hela skolan i sin hemby. Studiedagen var för elever från förskolan till år nio och den gick tydligen till skolhistorien för Erik lyckades genomföra den på ett mästerligt sätt och de som hade tillfälle att deltaga talar om den än i dag. Greta berättar bland annat om Eriks förslag på aktiviteter:

...va bra för då gör vi så här...far kan visa hur man gjorde förr i skogen hur man tog ner...(trädförf. anm.)...och hur man klöv för hand och sen har ju vi sågen och då kan han visa hur man sågar där och sen så kan mor elda upp i bagarstugan då kan vi grädda...då får alla ungar baka tjockbulla...han la upp ett helt program så det var ju helt suveränt...dom la i båten ...han var ut och fiska med dom där småbarnen och tog upp fisk och det var gädda och det var abborre dom fick rensa...han visa dom här små i förskolan att så här ser fisken ut inuti ...dom halstrade så att dom fick smaka på abborre och gädda om det var någon skillnad...han var så pedagogisk ...jag tror vi var där i tre dar...plötsligt så var Erik någon som alla visste vad han kunde och vilka kunskaper han satt inne med...men det var ju bara det att det var sånt som inte räknades i skolan...det var en sån otrolig vändpunkt...

Jag frågar vidare om hur Greta ser på Eriks självförtroende och hon säger:

Ja, när han kom hit så hade han inte något självförtroende ...han vågade knappt prata i telefon mer än när han skulle ringa hem eller så... vi fick ju jobba mycket...vi utgick mycket från att vi skulle laga bilar och räkna ut Bil-Tema katalogen och vi skulle beställa och ...han började då att ringa för att beställa och fixa...

De tränade målmedvetet och i exempelvis matematik fick han använda kataloger med bildelar och på egen hand ringa och göra olika beställningar just för att träna. Undan för undan fick Erik andra uppgifter exempelvis att på egen hand ringa till arbetsplatser för att ordna med praktik i den anpassade skolgången. Det stärkte honom och han växte med dessa uppgifter och han fick ett ökat självförtroende. Greta fortsätter:

...jag tror ju att hans självförtroende stärktes i det här att han fick vara den han var och att han kände att han var någon i andras ögon ...både vuxna och kamrater, som han inte hade känt tidigare...det var en så lycklig tid när man såg hur det förändrades under dom här åren då ...från att ha varit en skugga till att bli en mycket stark person....och han ordnade ju allting sen om jag till exempel sa att ”då får du gå till rektor och ordna det”...han gick dit och knackade på dörren och tog reda på och fixade liksom så...ja det var ju en otroligt positiv utveckling...

Jag frågar också hur Erik hade det med kompisar:

Han hade inte så mycket kompisar då när han kom...han hade ju några stycken då som han höll ihop med som han kände sen tidigare som var från byn...men jag tror ändå att när alla fick veta vem Erik var så upplevde han nog det här att andra killar...framför allt som han aldrig hade pratat med kanske...att dom sökte kontakt med honom och att han fick många mer som han i alla fall blev bekant med...som han kunde prata med och gå och äta med och att det liksom utvecklades väldigt starkt på det sättet...fastän någon nära vän som håller ihop som ler- och långhalm det vet jag inte det kan jag väl inte säga att han fann när han gick här...men det var dom som tyckte om honom bland kompisarna och frågade efter honom...och det måste ju också ha varit en styrka för självförtroendet...

Erik tycks ha en alldeles speciell plats i Gretas hjärta och hon delar generöst med sig av sina minnen. När hon berättar om hur Eriks självförtroende utvecklats ger hon många exempel på situationer som belyser det. Beträffande kompisar så tolkar jag utsagorna som att han knöt många ytliga kontakter med andra ungdomar medan de verkliga kompisarna var de som bodde hemma i byn och som alltid funnits i hans närhet. Erik hade också en tät vuxenkontakt. Det mesta Greta berättar om är positivt men hon nämner även följande händelse:

...det gjorde Erik väldigt ledsen... att han inte fick söka till gymnasiet när han gick här i nian... han fick aldrig någon ansökningsblankett till gymnasiet som dom andra fick...

Vad berodde det på?

Jaa...det vet jag inte...om det var en miss...det är ju syon som delar ut sånt, men han fick ingen...så det var ju också en sån här grej som var på våren i nian som var jobbig för Erik...och man hade upptäckt liksom att han inte fanns med...han hade inte sökt till gymnasiet och han ville ju egentligen gå kvar ett år då och vi hade gjort ett års, vad ska jag säga, vi hade ju gjort ett program för det året hur han skulle jobba och läsa och ha praktik och så där...men så blev det ju inte och sommaren var ju oerhört jobbig för han fick ju så många olika besked...

Avslutningsvis är det något mer du vill säga om Erik?

Ja...jag börjar att gråta ...han är så otroligt stark...han sa så här åt mig en gång ...vet du Greta, sa han, skolan det är som en plattsmet utan ägg...

Vad menar han då?

Det finns ingenting som binder ihop det ...och när han sa det då skrev jag upp det på en stor lapp och så gick jag upp till rektorn och sa att så här är det ...

Han är en vän för livet... en som alla pratar om och är så glada över att han har varit här hos oss...

Eriks avslutning på högstadietiden blev enligt Greta problematisk eftersom han tydligen försvann ur systemet. Det fanns dock planer på att han skulle få gå kvar på Veteskolan, men de genomfördes aldrig. Erik gjorde under de två år han gick på Veteskolan en starkt intryck på personalen där och kontakten har inte upphört trots att han inte är en av skolans elever längre.

9.1.4.2.Sammanfattning av E4

Greta är Eriks speciallärare under år 8 och 9 på högstadiet. Hon har engagerat sig mycket i hans skolgång och berättar att det var en mycket osäker elev hon först mötte. Hon ser det som en styrka att de har en gemensam dialekt och hon använder den i undervisningen, tillsammans med svenska, för att bearbeta hans läs- och skrivsvårigheter. Eriks självförtroende utvecklas och han växer i denna miljö. Han uppfattas som en social person med många kontakter. Greta uppfattar Erik som en stark, klarsynt och kompetent person som varit missförstådd under sin första skoltid. Hon påpekar att Eriks praktiska kunskap inte kommer till sin rätt i skolvärlden.

9.1.5 Intervju med den klassansvarige på IV-programmet E5

9.1.5.1 Den klassansvarige lärarens syn på Erik under IV-året

Som redan framkommit i intervju E2 så äger det första mötet mellan Karl och Erik rum när Karl några dagar före höstterminens början gör ett hembesök hos Erik. Han informerar dem om att Erik får börja på gymnasiets individuella program. Karl, som är lärare där, blir därmed också klassansvarig för Erik och han minns Erik mycket väl. Jag frågar hur han ser på Erik som elev och med stor inlevelse börjar han berätta.

Ja...jag får gå tillbaka då till den första tiden när han kom hit...då hade jag under hand fått veta att han var väl vad jag förstår sent skolmogen och han hade stora problem redan tidigt under grundskoleåren och det är väl det som har utmynnat i den här anpassade studiegången... redan under det första året när han kom så insåg man ju snart vilka stora brister han hade men jag tyckte mig tidigt också uppmärksamma någonting annat och det var att om man ska prata om en persons självförtroende så var det ju väldigt lågt och det var väl för att han hade då mer eller mindre styrts till olika typer av handlingar...så jag tyckte att om det gick så skulle man träna för att få upp hans självförtroende både teoretiskt delvis i ämnena då...ja i matten och i svenskan... men matten är lättare att komma igång med...

Karl vet om att Erik har läs- och skrivsvårigheter samt skolsvårigheter och han märker också snart att han har stora kunskapsluckor. Han lägger också märke till att Eriks självförtroende är lågt och vill därför satsa på att stärka det. Han berättar vidare:

...första tiden då gick han ju här och strök efter väggarna och då tyckte jag synd om honom och den enda han tydde sig till tidigt då, för att vi skulle kunna varva dom här teorilektionerna och ha honom här några timmar, det var ju att koppla på vaktmästaren så han fick vara med vaktmästaren och han berömde ju Erik och sa att han var duktig och väldigt teknisk och det skulle vi utnyttja tyckte vi, för att hjälpa till att bygga upp honom totalt sett va....

Karl förstår också att det är nödvändigt att varva teori med praktik och eftersom Erik är så tekniskt skicklig finns lämpliga uppgifter hos vaktmästaren. Jag frågar hur Karl gör för att bygga upp Eriks självförtroende när det gäller den teoretiska kunskapen:

...det var ju relativt enkelt från början men jag såg ju hur han växte under hand ...vi fick gå tillbaka och repetera...men sen är det klart att han mognade också ju för han blev ju äldre med tiden han var här och redan under det första året så tycker jag att han avancerade rätt så kraftigt som människa

Den pedagogik Karl använder sig av är klassisk. Han börjar med det ”enkla” och repeterar ständigt innan han går vidare. Det tycks fungera bra med Erik och han får ett bättre självförtroende. Han har också blivit äldre och det kan också påverka motivationen till skolarbetet. Kunskapsluckorna börjar sakta men säkert att fyllas igen och Karl säger vidare:

...men jag tycker att vi fick väldigt bra kontakt med honom efter ett tag för han var ju lite avvaktande den första tiden naturligtvis ...jag tyckte att han växte i skolan och det ganska snabbt och vi kunde börja jobba mer och mer målmedvetet ...och jag märkte faktiskt att desto längre vi höll på ju mer blev han intresserad på nåt sätt ocksåfrån början var det väl att ”det där med skolan det var väl inte så himla noga... neej...då är det väl bättre att vara hemma och skruva med bilar”...

Erik kommer återigen in i ett nytt skede av sin skolgång. Han vågar öppna sig för kontakter och han börjar bli intresserad av teoretiska kunskaper. Skolan tycks få ett annat värde. Det blir allt färre kommentarer om att det är bättre att vara hemma i garaget och skruva.

...jag tycker att allt eftersom tiden gick så såg jag mer och mer att det satt mycket i det här att han skulle tränas och själv träna sig att ta för sig på olika sätt och det har väl de senaste åren visat klart och tydligt att han har gjort i allra högsta grad...jag menar att när det kommer andra in i bilden, än jag då som jobbat med honom från första början, när andra lärare (på de nationella programmen förf. anm.) kommer och verkligen lyfter fram honom...jag fick ju höra i ett relativt tidigt skede att han

var en verkligt bra elev och det är ju värt nåt enormt alltså och jag tycker att Erik i dag inte är samma människa...

Karl betonar vikten av att en återkommande träning betytt mycket för Eriks positiva skolutveckling. Karls kontakter med vissa lärare på industriprogrammet är ytterligare ett bevis för att Erik klarar av sin skolgång på ett tillfredsställande sätt.

...och så glad man blev när man efter det första året kunde se hur han gick ner i cafeterian och satt sig med kompisar i kring och tog sig en dricka eller en fika och att han började umgås med andra ungdomar ...och det tror jag gick parallellt med att han började känna sig hemma ...att var en gruppmedlem och att han var accepterad och att han dög...att han dög till det tror jag är väldigt viktigt...alltså rent allmänt om vi bortser från dom direkta ämnena så går det nog hand i hand ...det följs åt...jag tror att motivationen för att arbeta i dom här ämnena också ökade i takt med att han började känna sig hemma och finna sig själv på nåt sätt ...

Känslan av att få vara en i gruppen och att duga är något som Karl poängterar och anser vara viktig. Han uppmärksammar att Erik får en ny roll i skolan och att han mer och mer börjar umgås med jämnåriga ungdomar. Det kanske beror på vanan att umgås och en ökad säkerhet i gruppen. Karl menar att motivationen till att plugga kan hänga ihop med en god självkänsla. Han berättar också att han tycker att både lärare, studievägledare, rektor och Eriks föräldrar tillsammans hjälpts åt för att Erik skulle välja industriprogrammet som en integrerad IV-elev på heltid. Ett tag fanns det nämligen planer på att Erik skulle få verkstadslektioner på fordonsprogrammet i Storstad medan han skulle läsa de teoretiska ämnena i Lillstad. Karl tycker inte att det var något bra förslag och säger följande:

...det hade blivit totalt söndersplittat för honom och då hade han fortsatt att vara vinglig i sitt inre om jag säger såoch att han hade långt hemifrån och till Storstad å det hade blivit en fortsatt otrygg tillvaro och jag inbillar mig definitivt att en sån som Erik kommer att bli mycket eftertraktad på arbetsmarknaden... nu har han fått allt här och jag tror att om man ser allt det här totalt så är det det här som har gjort att han nu får en färdig utbildning ...ja...det är min bedömning...sen har vi väl fått åka slalom lite här och där givetvis för det är ju så...det gäller att kunna ta bitar så att han är mottaglig också så att vi inte stöter honom ifrån oss...

Vad tycker du om Eriks anpassade studiegång?

...jag kommer ju ihåg hur det var att dom ville ha honom kvar ytterligare tid i Veteskolan och jag har funderat många gånger på ”vad skulle det ha blivit då, om han hade fortsatt där” och eventuellt senare ändå kommit hit och känt sig ändå mer offside för trots allt så var han relativt jämnårig med dem han kom ihop med... ja jag frågar...jag vet inte om man då hade tittat tillräckligt långt fram eller om man gick och väntade på att han skulle bli en 17, 18 år och låta det vara bra sen ...det här är bara personliga funderingar för jag vet inte vad dom hade kunnat göra mer där borta på grundskolan...

Det är förstås en omöjlighet att få något svar på frågan: *Vad skulle det ha blivit då, om han hade fortsatt där?* Men Karls funderingar över hur det skulle ha blivit med Erik om han hade fortsatt på grundskolan är relevanta, speciellt med tanke på hur bra Erik klarat av sina studier på gymnasiet. När jag frågar hur han ser på Erik i dag säger han:

...idag så ser jag en självsäker fin kille som kommer att klara det jättefint jag är helt övertygad han kommer att fixa det där utan problem ...jag tror inte han ramlar ur skaklarna på något vis...och han känner ansvar och han är mogen för sin ålder och han har bra omdömen och allting...jag är inte alls orolig för honom inte och då

tycker jag att dom här åren har verkligen gett resultat...men trots det så har dom ju gjort en hel del arbete med honom tidigare för om jag är rätt informerad så tror jag inte han kunde läsa när han kom dit och det måste ju ha satt många käppar i hjulet för honom det är klart att han genom nåt sånt måste nog ha känt sig så att säga kuvad och nedtrampad ...men just det här att den allmänna mognaden har bidragit... men som han har utvecklats...jag hade inte vågat hoppats på att vi skulle kunna komma så här långt...

Det är inte utan stolthet Karl beskriver Eriks framsteg och han vet att han bidragit till att han klarat sin skolgång på ett så bra sätt. Han är också medveten om att grundskolan gjort en hel del arbete för att hjälpa Erik och att det dåliga självförtroendet delvis hängt ihop med hans läs- och skrivsvårigheter. Att Erik mognat med åren kan också vara en bidragande orsak till att han klarat av att studera.

Vill du säga något avslutande?

Att det har varit väldigt intressant att få följa en sån här kille under dom här åren och sen när vi kan se slutresultatet så tycker jag att vi alla tillsammans kan glädja oss ...och jag vet att han är glad, och det vet jag ...

Följande citat av Karl tolkar jag som ren komplimang till skolan från Erik:

...den senaste tiden jag jobbade med honom då hörde jag nästan aldrig såna där kommentarer som ”att åka hit det var väl bra onödigt ...skolan här det var väl ingenting som gav nånting osv. osv.”

9.1.5.2 Sammanfattning av E5

Erik börjar på gymnasiets individuella program, IV-programmet, hos Karl som är klassansvarig. I början är Erik ängslig och osäker på allt det nya med klass, lärare och andra rutiner. Karl märker snart att Erik har stora kunskapsluckor och ett dåligt självförtroende. Han går in för att stärka Eriks självkänsla och det gör han genom att systematiskt arbeta med teoretiska ämnen. Erik får också vissa timmar av praktiska uppgifter tillsammans med vaktmästaren. Undan för undan och med mycket träning och repetition stärks Erik som person och när IV-året är slut tycker Karl att han ser en helt annan människa framför sig. Erik har blivit säker, öppen och studiemotiverad. Han får som PRIV-elev börja på industriprogrammet. Där fungerar studierna över förväntan bra. Karl har också funderingar på hur det skulle ha gått för Erik om han fortsatt på grundskolan och inte fått sin gymnasieutbildning. Han är mycket glad över Eriks framgångar och har stor tilltro till hans framtida yrkesroll.

9.1.6 Intervju med studievägledaren på gymnasiet E6

9.1.6.1 Studievägledarens syn på Erik under gymnasietiden

Margareta är en av studievägledarna på gymnasiet och vi träffas under en paus som hon lyckas hitta i ett annars mycket späckat schema. Hon beskriver mycket målande hur hon upplevt kontakten med Erik och hennes minne verkar osvikligt. Hon berättar följande om den första kontakten med Erik:

Jag sitter och tänker på den här eleven som jag fick mycket telefoninformation om...en elev som inte skulle kunna komma till vårt individuella program utan han skulle helst få stanna kvar på grundskolan eftersom han inte var trygg nog någon annanstans...bedömde man på grundskolan...och det var väldigt svårt att förstå vad det handlade om och på den beskrivning som jag fick på telefon så trodde jag att det kanske var en elev som hade någon utvecklingsstörning... när jag sen

träffade honom, så var ju det tillsammans med rektorn på skolan och det var väldigt plågsamt för eleven för han var väldigt, väldigt, illa till mods...jag visste ju inte vad jag skulle tro för någonting utan jag fick ju bara bekräftat det jag hade hört på telefonen...att det här kanske var en elev som hade en utvecklingsstörning...han hade ju inte heller varit med i vanlig skolgång, han hade inte läst engelska...han hade varit på skroten tror jag ...för han var ju väldigt duktig på att meka med bilar...men jag tycker att elever ska lämna grundskolan och dom ska komma till oss...jag vet att vi kan ta hand om elever bra på vårt individuella program...jag ville att han skulle få träffa dom lärare som jobbade på vårt individuella program så att han skulle få en känsla av att det här kanske också var människor han skulle våga vara tillsammans med...och bara det var ju svårt men...ja så där ungefär höll vi på...och till slut så sa jag ifrån att vi inte skulle ha möten som var inplanerade utan jag ville att vi på något sätt skulle reda ut vad det här handlade om egentligen...men när jag sa ifrån att jag inte ville jobba vidare utifrån det här ...då blev det lite besvärligt. Inte för mig då men för grundskolan som inte tyckte om att vi ifrågasatte deras bedömning men det gjorde ju vi...vi tvingade fram ett möte kan man säga med föräldrarna...

Margaretas första möte med Erik är färgat av den information grundskolan lämnar och det påverkar också, till en början, hennes bedömning av eleven. Trots all information har hon inte en tydlig bild av hur Eriks skolsvårigheter ser ut men hon anser att denna elev har rätt att få börja på gymnasiets individuella program. Denna rätt delas dock inte av grundskolans representanter. Margareta skildrar hur det första mötet med Eriks föräldrar var och hur kontakten med Erik utvecklades:

...och då fäste jag mig speciellt vid vad hans mamma sa...det var såna här föräldrar som inte var vana vid skolan... hon tyckte att det var så hårt att han inte hade fått läsa engelska hon berättade att hon hade ställt den frågan..."men även om han inte kan någonting, kan han inte få vara med på lektionerna för man lär sig väl då också?" sa hon...och det tycker jag var sånt där som man inte glömmer i första taget...för precis så tycker naturligtvis jag också...sen så fick jag ju prata lite mer med den här killen så småningom...och vi bestämde att han skulle komma till oss, och i och med det så tog ju vi över...han fick träffa lärarna och det var nervöst och det var jobbigt... sen ska jag väl säga att grundskolan tog upp att han var duktig på skog och mark och sånt där som han var intresserad utav ...och han hade mitt uppe i allt, att han inte var med i en vanlig klass, att han gick i den där studiegården och att han gjorde saker för enskilda lärare, så fick han rätt som det var vara med och arrangera såna här dagar som handlade om skog och sånt och då var han jätteduktig så det var ju det positiva vi hade att ta fasta på här...

Erik får, efter viss förvirring bland samtliga som är inblandade, börja på gymnasiets IV-program och trots att han förmodligen känner både tvekan och oro så reder han ut den nya situationen med hjälp av de lärare han kommer i kontakt med och annan personal på gymnasiet.

...ja sen så trixade vi oss fram bit för bit kan jag väl säga...och sen så började jag också kunna få bekanta mig med honom och jag började se en helt annan person än den jag hade fått veta om ...så jag såg i stället, och det var jag inte ensam om det var ju samma sak med de lärare han hade, att det här är ju en begåvad, duktig mycket allmänkompetent kille när det gäller skolan och undervisningen...och så har det utvecklats...så det är en positiv utveckling trots det som han har fått vara med om i grundskolan ...tidigare så var ju hans skolgång en enda plåga och det vet jag för det talade ju hans föräldrar om och det har han sagt själv också, att han satt där och var för sig själv och inte fick vara med på olika sätt och det gjorde ju att

skolan kom att uppfattas som någonting som bara var negativt ...och sen han kom hit ...så blev ju han något av en klippa och han började också få veta att han var duktig...duktig i matematik och duktig i allt möjligt som han aldrig trott att han var duktig i...och han fick till och med börja med engelska vilket han hade ett stort motstånd emot därför att det hade han ju vetat sedan tidigare att det kunde han inte läsa på grund av sina stora läs- och skrivsvårigheter...så han har utvecklats till den begåvade fina unga man han hade förutsättningar att göra och det är roligt...att vara med och se det...

Margareta ser en kompetent elev i Erik och gläder sig verkligen åt att se hur han finner sig till rätta och utvecklas både som människa och gymnasieelev. Det är dock inte helt okomplicerat att som Erik ha ett ofullständigt grundskolebetyg och hon fortsätter att berätta:

...som reglerna var då så måste det till någon form av fri kvot...därför att han inte hade ett fullständigt betyg...och då handlade det inte om att vara godkänd i bara tre ämnen utan ett fullständigt betyg vilket han inte hade genom att han inte läst engelska och på det viset inte hade full behörighet...

Efter ett år på IV-programmet söker Erik till ett nationellt program tack vare möjligheten med fri kvotansökan och han blir antagen på industriprogrammet. Beträffande synen på anpassad studiegång säger Margareta följande:

...anpassad studiegång tycker ju jag generellt sett illa om...jag tycker att det skall tillämpas med väldigt stor urskiljning ...och en gång fanns det väldigt tydliga regler för hur man skulle tillämpa anpassad studiegång och det var i liten omfattning och med väldigt stor urskiljning och i ett slags syfte och med någon form utav återkoppling...en slags paus ifrån skolan för att sedan kunna komma igen...som det har tillämpats och som jag har stött på det med flera elever så är det att dom helt enkelt har lämnat skolan och varit någon annanstans och sen kommit in och då bara träffat någon enstaka lärare och aldrig funnits med i den här gruppen och fått gemenskapen i skolan...så på det viset tycker jag att det är enbart negativt...jag har sett fler elever som har haft anpassad studiegång på liknande sätt som den här eleven har haft och jag har aldrig sett något positivt utav det...

Margareta har en lång erfarenhet av sitt yrke och hon har många tankar och reflektioner bland annat kring elever med skolsvårigheter och dess orsaker. Hon säger beträffande denna kategori av elever:

...då gick dom ju inte vidare till gymnasiet utan då blev det någon form av arbetslöshetsåtgärder och jobb och yrkesutbildning så småningom via arbetsmarknadsenheten...så du såg dom aldrig sen i skolan...men sen blev det mer och mer svårt för ungdomar under tjugo år att få jobb så att det stiftades regler omkring det som hade att göra med bidrag av olika slag, så måste dom ju komma till gymnasiet och då till individuella programmet...och då såg man dom här krakarna som måste komma till skolan igen, och som inte hade varit i skolan nästan på...ja, flera år, kan man väl säga, till och från och som man fick börja om från början med ...om jag försöker sammanfatta ...hur kan man undgå att se eleven som en person...och varför har man så svårt i grundskolan att använda elevens egen person...så att undervisningen kan fungera utifrån deras personliga förutsättningar...dom tappar ju sin personlighet i skolan...jag fick veta att den här eleven var bra på bilar och att hålla på med sånt som hade med skog att göra ...han hade något positivt i alla fall att komma med...någonting som han fått bekräftat att han var duktig på...annars är det svar man vanligtvis får när man frågar om elever

vad dom är bra på är att dom inte är bra på någonting och när man till slut ändå försöker gå vidare så är dom ofta inte bra någonting som räknas, alltså räknas i skolan...och det är det jag tycker är en tragedi för varje ung människa...att man inte upptäcker det medan dom är i dom här åren och utvecklas och formas och även formar sin egen uppfattning om sig själv...

När jag ställer följande fråga svarar Margareta:

Hans självförtroende...hur ser du på det?

...ja han hade absolut inget självförtroende när jag träffade honom första gången...men nu så har han ju ett ytterst gott självförtroende, ett ovanligt gott självförtroende...tycker jag att han har...och det tycker jag att han utvecklade tidigt...enbart på grund utav, tycker jag, stöd från dom lärare han hade och det tror jag inte var någon speciell ansträngning från våra lärare utan det var deras naturliga sätt att arbeta ...

Jag frågar också:

Du nämnde läs- och skrivsvårigheter är det nåt som du ...hur ser du på det?

I allmänhet eller just för den här eleven?

...för den här eleven...

Ja...det var ju det som var grunden till allting, sen så tror jag nog att det var så, om jag minns rätt, att det var först när han kom till högstadiet som man konstaterade att han hade läs- och skrivsvårigheter...i det här fallet så tycker jag att han är ett exempel på en elev som man har konstaterat har haft läs- och skrivsvårigheter och därför så har han inte fått vara med...han har inte fått läsa engelska man har på något sätt, utifrån den tolkning dom gjorde, inte låtit honom vara med i skolan på vanligt sätt därför att han hade läs- och skrivsvårigheter...så han har inte heller fått en chans att utvecklas på vanligt sätt...

...och den anpassade studiegången har ju också med det att göra...

...javisst...visst, precis...därför att han hade läs- och skrivsvårigheter så kunde han inte vara med i skolan och då skulle han i stället ha anpassad studiegång och han var intresserad av att hålla på med bilar och då passade skroten bra ...

Är det något mer du vill säga avslutningsvis?

...det kan jag väl säga att den här eleven är ju ett lyckat exempel på en elev som det blivit väldigt, väldigt bra med, och som kom in till oss i ett väldigt, väldigt dåligt skick... men så här väldigt bra som det har blivit för Erik det blir det ju inte alltid och det finns nog olika skäl till det...men jag tror att ett skäl är just det här att han aldrig tidigare någonsin fått utvecklas efter sina förutsättningar på något vettigt sätt...och sen naturligtvis också att han har en stabil familj, att han har ett tryggt och bra hem, att han har föräldrar som stöttar honom ...utan dom var ju också ett offer tycker jag, för dom åtgärder som gjordes åt honom för dom var ju väldigt tacksamma för det...utom för det här med engelskan som mamman vågade sig på att säga då...det kostade på.

9.1.6.2 Sammanfattning av E6

Margareta, som är studievägledare på gymnasiet får från grundskolan en hel del information om eleven Erik. Eftersom han enligt denna information är en elev med så stora skolsvårigheter att han måste få gå kvar på grundskolan, får Margareta intryck av att han har en utvecklingsstörning. Efter diverse möten får dock Erik börja på det individuella programmet och han kommer igång med sina studier på ett överraskande vis. Han lyckas tack vare en fri kvotsansökan även bli antagen på industriprogrammet. Eriks skolgång går från klarhet till klarhet och han har hjälp och stöd av både föräldrar och lärare.

9.2 Intervju med Tomas T1

9.2.1 Presentation av Tomas

Byn där Tomas bor är en naturskön plats mitt i en levande landsbygd. Han bor med sina föräldrar på en gård där de driver ett litet jordbruk i kombination med andra anställningar. Tomas äldre bror är numera utflugen och bor på annan ort. I byn finns kyrka, 1 – 7-skola, några småindustrier och där bor ett par- trehundra invånare. Affär, post och kafé har nyligen slagit igen men det finns regelbundna dagliga bussförbindelser med närliggande tätorter. Tomas ger intryck av att vara en glad och öppen ung man som tycks ha lätt för att se positivt på tillvaron. Det mesta som har med motorer att göra, fångar hans intresse och uppmärksamhet. Han tycker att skolgången har varit bra på många sätt, speciellt under låg- och mellanstadietiden i den lilla byskolan men på högstadiet börjar problemen torna upp sig. Under intervjun letar han febrilt i sitt minne för att försöka komma på vad folk heter och när olika händelser inträffat och det är ingen lätt match. Tomas går nu den andra terminen på fordonsprogrammet i Storstad.

9.2.1.1 Tomas värderingsskala

Tomas får innan vi börjar med intervjun fylla i värderingsskalan (bil 1) och han markerar snabbt omdömet *mycket bra* för både låg- och mellanstadiet som han går i Kornskolan. Högstadiet går han i Rågskolan som får omdömet *ganska bra*.

9.2.1.2 Låg- och mellanstadietiden

Tomas gick under låg- och mellanstadietiden i Kornskolan som ligger i byn där han bor. Jag ber honom berätta om tiden där:

Vad var roligast?

...rasterna...det bästa av allt var nog kompisarna och att vara ute och...ja det fanns alltid nåt att göra...fast det var kul inne också...framför allt var det ju min lärare i skolan där Anna Björk ...hon var helt fantastisk...hon var hård men hon var rättvis på samma gång...man lärde sig.... en lärare hade vi och inte så många dagar i skolan....

Var det något som inte var så bra?

Nej... inte vad jag kommer ihåg....

Hur många var ni i klassen?

Tjugo kanske.

Vad gjorde du när du inte var i skolan då?

...jag var nog mest ute...cyklade...kompisar det berodde på...det var nog fullt upp...

Tomas bor nära skolan som ligger mitt i byn och han känner i stort sett alla som bor där. Det mesta verkar vara kul och spännande. Att börja skolan bjuder på nya möjligheter till kontakter och stimulans och rasterna med kompisarna har stor betydelse för honom. Hans första fröken har gjort ett djupt intryck på honom och han betonar vikten av att ha endast en lärare. Skolarbetet inomhus verkar också fungera bra. Under intervjun är Tomas mycket tillmötesgående men han har emellanåt svårigheter med att minnas detaljer. När Tomas mamma Kristna berättar om sin son träder en delvis annorlunda bild av honom fram.

...men jag sa när han var liten att han kommer att bli en riktig strulputte, sa jag...för att han har inte tagit så allvarligt på saker och ting här i livet...han är för snäll... han är för mjuk och han är lätt att påverka från kompisar och så där...(T2)

Åter till Tomas:

På mellanstadiet har du också kryssat i mycket bra?

Ja, det var det...jaa...då hade vi också bara **en** lärare ...fast då hade vi flera olika lektioner...men vi hade alltid bara **ett** klassrum och **en** (min markering) lärare så man slapp oroa sig för att springa runt....

Det här med att läsa och räkna. Hur gick det?

...ja vad jag kan komma ihåg så här så gick det bra... skolan låg ju i byn också så att... läraren Fia hette hon...det var bara att gå dit hem till henne om jag ville det på eftermiddagarna....

Jaha, brukade du göra det?

Ja... eller min far tvingade mig....

Mycket läxor?

...ja ganska mycket läxor...

Skolan verkar inte vara något problem för Tomas. Det är viktigt att träffa kompisar och att få göra roliga saker men det är fortfarande betydelsefullt att ha **en** klasslärare och **ett** klassrum för att kunna känna sig trygg. Det tycks också fungera med studierna. Visserligen har de en hel del läxor men Tomas far är tydligen mycket tydlig när han får Tomas att gå hem till sin lärare Fia för att få hjälp med studierna. Dessutom blir han där bjuden på saft eller något annat gott. Tomas låg- och mellanstadietid verkar vara tämligen problemfri. Mamma Kristina minns andra saker från mellanstadiet exempelvis att Tomas hade det svårt med läsning och skrivning.

...ja där upptäckte dom väl egentligen att han var dålig på att läsa och skriva...(T2)

9.2.1.3 Högstadietiden och den anpassade studiegången

För högstadiet väljer Tomas alternativet *ganska bra* och han säger så här:

...ja det var Rågskolan det....det var bra i början första året om man så säger....sen började man väl skolka lite....eftersom...jo jag var sjuk tror jag...hade halsfluss flera gånger.... så att jag tappade efter så att ...då tyckte jag att det var ingen idé att fortsätta....

Du kom inte ikapp?

Nej, så då började jag skolka och skolkade mer...

Vad gjorde du när du skolkade?

...inget....drev runt i Lillstad...kanske åkte till Storstad...

Efter mellanstadiet börjar Tomas i Rågskolan. Han har oturen att bli rejält sjuk och hamnar därför på efterkälken redan i starten. Högstadiets organisation skiljer sig på flera punkter från den byskola Tomas tidigare gått i. Nya företeelser som dyker upp är exempelvis schemats konstruktion med många nya ämnen, ämneslärare och nya klasskamrater. Undervisningen sker i olika klassrum. Böcker och tillbehör ska förvaras i ett elevskåp. Rågskolan ligger i en tätort med flera hundra elever och Tomas känner till en början endast igen de som kommer "hemifrån". Kraven har drastiskt ändrats och det gäller att hålla många bollar i luften samtidigt. Det är viktigt att vara med från början när den nya skolkulturen presenteras och det missar Tomas. Han börjar skolka och hamnar utanför sin klass i ett mycket kritiskt skede. Det leder till att han tappar taget om skolgången och skolkar ändå mer.

Vad gjorde skolan åt det?

...ja dom gjorde ingenting förrän jag började i åttan då fick jag gå ut på praktik ett halvår hos olika företag eller vad man ska säga...

Tomas situation har ändrats radikalt och han glider mer och mer ut ur skolsystemets garn. Han ägnar sig först åt ett kvalificerat skolk som så småningom leder till praktik på arbetsplatser och i båda fallen är han utanför sin grupp dvs klassen.

I åttan gick du ju ut på praktik. Var det anpassad studiegång?

...ja... jag tror att det var något sånt där....

Vad fick du för information?

...jo vi hade ju först ett möte med rektorn och syon tror jag och mina föräldrar...och sen dom frågade ju då om jag ville gå ut på praktik i stället för att gå i skolan...om jag skulle klara av och sköta åttan nästa år....så att ...ja det var en himla massa möten....

Vad tyckte du då?

joo... först i början då var jag väl osäker för jag hade ju alla mina kompisar i skolan då ...men sen så kom vi på att det kanske skulle löna sig att gå ut på praktik i ett halvår så då kanske jag hade motivation och fortsätta sen....

Var hade du praktik?

...ja... jag var hos firma Y och timrade.

Trivdes du med det?

Jaa...det gjorde jag verkligen....jag var alltid där en timma tidigare och började innan han kom.... Sen var jag på Z:s bilskrot och där trivdes jag verkligen....då fick jag meka med bilar hela tiden....ligga i garaget.... Var var jag mer?det kommer jag inte ihåg....men det var väl dom bästa sakerna jag kommer ihåg....

Efter viss tvekan är Tomas med på att acceptera åtgärden anpassad studiegång för att få motivation till att plugga. Det som gör att han är tveksam är att han inte vill skiljas från kompisarna. Han bestämmer sig och gör således ett rejält studieuppehåll efter att ha skolkat från en stor del av undervisningen år 7. Det är mycket han missat och mycket att läsa igen. Ute på ”arbetsplatserna” upplever Tomas att tillvaron fungerar. Han är intresserad och förstår vad han ska göra. Han är noga med att passa tider, utföra arbetet väl och han känner ansvar. Efter den anpassade studiegången ute i arbetslivet återgår Tomas till skolan och börjar efter sommarlovet om i åttan. Detta innebär att han kommer att tillhöra en ny klass som redan har formats under det gångna året och det underlättar inte Tomas belägenhet.

Vad ville du plugga?

...ja helst svenska, engelska, matte...eller helst bli godkänd i allt då men sen när jag kom tillbaka så var det inte så...

Vad berodde det på tror du?

...inte en aning faktiskt...skoltrött eller nåt...

Fick du hjälp då?

Nja inte speciellt mycket fick jag väl...

Om du hade fått mer hjälp skulle det ha varit bra?

Ja då skulle jag nog kanske ha klarat mig....

Tomas andra omgång i år 8 blir inte som han har tänkt sig. Orsaken till skolsvårigheterna tycker han sig finna i den skoltrötthet han känner och han upplever att det är hans eget fel. Det kan ju uppfattas som om han väljer att strula. Det är svårare än han tror att fylla igen de kunskapsluckor han har. Han är inte heller van att studera på egen hand och nu har han ingen ”Fia” att slinka in till för att få hjälp. Ämnena på högstadiet är dessutom ofta mer teoretiska och Tomas har inte haft chansen att slussas in i systemet på grund av att han var sjuk i starten.

Han upplever att han får för lite hjälp och tror att han annars skulle ha haft en chans att klara av studierna.

Hur var nian då?

...jag har aldrig gått nian...jag gick om åttan och då blev det...ja det jag hade missat kom jag ifatt med och sen så ville jag sluta helt...jag tyckte att det var ganska jobbigt...

Tomas har blivit 16 år och fullgjort sin skolplikt och han behöver följaktligen inte gå år 9 i grundskolan. Motivationen till att fortsätta kämpa med studierna tycks mycket avlägsen och han känner sig skoltrött. Han brukar oftast försöka se det positiva i tillvaron och när han säger att "det var ganska jobbigt" så tror jag inte att han överdriver. Han säger att han läst ikapp det han missat men det gäller förmodligen kurser från år 7 och 8. I skolan föreslår man att han ska gå över till gymnasiet IV-program i Lillstad som har projekt Rosenknopp på gång där teori och praktik varvas på ett sinnrikt sätt. Det har utarbetats av Hasse som är projektledare. Redan på våren år 8 gör Tomas och hans föräldrar ett flertal besök för att syna den nya skolformen och träffa personalen där.

Hur kändes det?

joo...dom verkade väldigt trevliga när jag träffade dom där...och jag kände verkligen att jag skulle få hjälp med dom saker som jag missat.

Vad kände du att det var för saker som du hade missat?

Svenska, engelska, matte...eller mest matte...för jag har jämt haft problem med matte...eller jämt och jämt...det började väl i sjuan och åttan jag hade problem med matten....

Det blir ett lyft för Tomas att tillsammans med sina föräldrar besöka projekt Rosenknopp och han beslutar sig för att göra ett försök. Han kan lämna grundskolan bakom sig och fortsätta in i en ny skolform precis som de andra 16-åringarna.

Var du med på informationen om gymnasiet?

Nej, det fick jag inte.

Hade du velat ha det?

Ja, det skulle väl ha varit bra om jag fick det då...men jag fick det i alla fall inte...

Hur kände du då?

..ja, det känns rätt så konstigt faktiskt...jag hoppa över en massa saker som alla andra har gjort...kanske dom sitter och berättar vad dom har gjort och så säger jag att jag har inte gått nian...

Skulle du önska att du hade gjort det?

Jag vet inte faktiskt...kanske... kanske inte...

En kombination av olyckliga omständigheter har bidragit till att Tomas inte riktigt kommit in i skolvärlden under högstadietiden och ibland har hans utanförskap framträtt på ett tydligt sätt som exempelvis när hans kompisar berättar skolminnen och han inte ens gått nian. År 9 är kanske för en del ungdomar en symbolisk avslutning på barndomen och ett första steg i riktning mot den vuxnes liv. Det kan vara viktigt att vara med i denna akt. Det verkar som att Tomas har funderingar kring detta när han säger *..jag hoppa över en massa saker som alla andra har gjort...kanske dom sitter och berättar*

9.2.1.4 Tomas åsikt om anpassad studiegång

När jag frågar Tomas om han tycker att det är bra med anpassad studiegång svarar han:

Ja...det är det väl, för mig var det det.

Är det något du kan rekommendera om man är skoltrött?

Ja... då rekommenderar jag det verkligen.

Vad gör man sen då?

Tar sig i kragen och pluggar stenhårt...eller stenhårt man gör så gott man kan.

Men det funkade ju inte riktigt så. Du fick ju inte godkänt?

Men jag är inte en sån där människa som kan sitta i en bänk och jobba och sitta och kolla ner i en bok utan jag vill hellre vara ute och jobba med kroppen ...det var därför jag ville komma in på fordon här.

Dina föräldrar vad tyckte dom om det här?

...ja... min far tyckte nog det för att jag är ungefär likadan som honom...han vill ju också arbeta med kroppen...och han förstod ju verkligen hur jag hade det så då tyckte han att jag skulle gå ut på praktik och försöka sen...så han tyckte att det var bra för mig...

Är anpassad studiegång lösningen?

Inte kanske för alla...

Att Tomas ser den anpassade studiegången som ett bra alternativ ligger nära till hands. På arbetsplatserna upplever han att han utvecklas, röner uppskattning får göra det han är intresserad av och duktig på. Samhörigheten med arbetskamraterna känns också bra och han förstår varför uppgifterna måste utföras. Dessutom har han ett bra stöd hemifrån och en alldeles speciell förståelse från faderns sida. Det är viktigt för Tomas att få jobba med kroppen och det återkommer han ofta till i vårt samtal. Det verkar som om han kan ta in ny kunskap denna väg utan svårighet medan den teoretiska "skolkunskapen" kan vara mer problematisk att erövra. Blotta tanken på att stillasittande *kolla ner i en bok* för att förstå ett sammanhang är för Tomas en rysare. Han är medveten om att åtgärden anpassad studiegång kanske inte är en bra lösning för alla elever med skolsvårigheter men för hans egen del upplever han att det är det ett bra alternativ.

9.2.1.5 Individuella programmet

Efter sommarlovet började Tomas på projekt Rosenknopp som är en del av gymnasiets IV-program. Jag frågar honom varför han gett omdömet *mycket bra* och dessutom markerat det med två kryss på värderingsskalan. Han säger:

För att det är inte lika som när jag gick på högstadiet... för på IV där fick man ju ta eget ansvar om man säger så och vi fick göra praktiskt också riva hus bl.a. och svetsa och sånt...sen om man hade några problem i t.ex. engelskan eller något då var det inte bara att ja...så här ska du göra....då satt typ Hasse sig ner bredvid och sen förklarade han och så fick man läsa igenom medan han satt bredvid...och läsa glosor och sånt ...så det var helt underbart...

Var allting bra tycker du under det året?

Ja...allt....

Fick du godkänt?

Ja, jag fick ett VG också i engelska tror jag eller i svenska. Så jag vart helt överlycklig där. Jag har aldrig haft något VG förut. Jag kände verkligen att jag hade ansträngt mig tillräckligt mycket.

Det går inte att ta fel på Tomas entusiasm och glädje över att ha lyckats med sina studier. Denna skolform har många praktiska inslag som svetsning och snickerijobb och det passar uppenbarligen Tomas mycket väl. Den teoretiska delen av undervisningen verkar nu bli meningsfull och Hasse spelar en viktig roll för att Tomas ska känna sig motiverad i skolarbetet. De ämnen Tomas läser, skiljer sig inte nämnvärt från grundskolans men något i upplägget gör att kunskapsinhämtandet fungerar för honom. Under ett år hinner han fylla igen många av kunskapsluckorna.

Hur ska det vara när man pluggar?

Att man ska ta eget ansvar...det hjälpte mig i alla fall att komma långt ...

Läxor, är det bra?

Ja, det är det men hemläxor det är inge bra för det blir inte av...då ska man hellre göra läxorna i skolan t.ex. sätta sig i biblioteket där man har material också...slipper man komma hem så har man kanske glömt en bok och då blir det ju ett avbräck...

Är det viktigt med läxor då?

Ja... du måste lära dig...det måste du...annars får du inget jobb.

Hur ska det vara i skolan för att det ska funka bra?

Jag tycker att man ska få jobba praktiskt alltså som vi gjorde på projekt Rosenknopp ...praktiskt det är roligare då...och plugga ibland...

Den skoltrötte eleven Tomas berättar hur han upplever att undervisningen ska gå till för att han ska få utbyte av den. Får han praktiska uppgifter så är det roligt och han skiljer mellan det praktiska och pluggandet. Även pluggandet verkar bli hanterbart under förutsättning att det inte dominerar. Tomas visar tydligt att det är oerhört viktigt med kopplingen mellan teori och praktik. Det tycks inte finnas något egentligt motstånd mot pluggandet och läxläsningen i sig, bara det varvas med praktiska uppgifter och han förstår sammanhanget. Tomas har blivit en före detta skoltrött elev.

Hur viktiga är lärare?

Dom är viktiga för att det är dom som hjälper en...har man nåt problem så ..

Hur ska en bra lärare vara?

Ja, han ska va sträng och snäll samtidigt om man säger så ... som dom på projekt Rosenknopp var....

En bra lärare ska enligt Tomas vara sträng och snäll samtidigt och det gäller både på lågstadiet och gymnasiet. Lågstadieläraren var *hård men rättvis* enligt ett tidigare uttalande. I denna beskrivning av en bra lärare döljer sig kanske också en skicklig pedagog. En människa som engagerar sig i sina elever och tror på dem. När Tomas möter lärare som äger dessa goda egenskaper blir han en god elev som klarar skolans krav.

9.2.1.6 Fordonsprogrammet

Tomas har sökt fordonsprogrammet och där blir han antagen. Han skaffar sig så småningom egen lägenhet och flyttar till Storstad. Det innebär att hela hans tillvaro förändras och det ställs andra krav på honom. Att på egen hand sköta skolgången med tider att passa och läxläsning är ett nytt ansvarsområde som ska kombineras med det egna boendet och allt vad det innebär. När intervjun görs är han inne på sin andra termin och han har kryssat för alternativet *ganska bra* på värderingsskalan.

Och sedan lyckades du skrapa ihop betyg så att du kom in på fordonsprogrammet.

...jag hade inte IG i svenska, engelska och matte i alla fall...så hade jag nästan godkänt i allting...

... och hur är det på fordon i Storstad då?

Ja...ganska bra kan jag väl säga...jag trodde att man skulle få göra praktiska saker bort i verkstaden till exempel...men det får man nästan inte göra alls ...man får enbart sitta och råplugga i en bok... olika saker som kopplingar och sånt...

När Tomas får beskedet att han är antagen tror han varken sina öron eller ögon och han börjar i den nya skolan med glädje. Mamma Kristina berättar:

...när vi fick den här lappen om att han hade blivit antagen så tittade vi på varann och förstod inte vad det stod...har du kommit in eller har du inte kommit in?...har jag kommit in? sa han ...han var nog ganska inställd på att han inte skulle komma in...han är väl så van liksom att när man önskar sig någonting så slår det sällan in...men det var han jätteglad för...(T2)

Det visar sig dock tämligen snart att undervisningen på fordonsprogrammet bygger på mycket teori och Tomas upplever det som ett bakslag. Han trodde att han skulle få stå med huvudet under en motorhuv för det mesta. Efter kontakt mellan hem och skola får han löfte om att han ska få mer praktiska uppgifter. Han är på väg att skaffa sig en yrkesutbildning inom sitt intresseområde.

9.2.1.7 Tomas syn på framtiden

Avslutningsvis frågar jag Tomas hur han ser på sin framtid och jag menar då som yrkesman. Han säger:

Nja, jag ser inte framåt...jag tar dan som den kommer...

Vad vill du göra när du slutat skolan?

Ja...starta eget tror jag...

Vilken bransch?

Bilmekaniker...jag vet inte om det blir i Sverige...jag ska starta något utomlands någonstans...

"Utomlands" är stort. Vilket land tänker du på?

Ja, jag vet inte...jag har inte bestämt mig än...

Ett EU-land eller?

Ja...kanske...

Hur tänker du med språket då?

Man får lära sig...det blir väl någonstans där man pratar engelska...som man gör nästan i hela världen...

Tomas säger att han tar dagen som den kommer. Det får mig att tänka på att vi vuxna i skolans värld är så energiska med att påtala vikten av allt som man måste kunna för att klara av vuxenlivet. Det är naturligtvis förmedlat i största välmening men det kanske för en del ungdomar låter så komplicerat och tungrott så att risken finns att detta berg av måsten och allvar kan skrämma dem. För att mäta med allt, från kravet på yrkesutbildning till rätt placering i pensionsfonder kanske somliga helt enkelt tar dagen som den kommer och drömmer om att sticka utomlands och öppna eget. Det är så mycket att sätta sig in i här hemma.

Det skulle ju innebära att du lämnar Sverige helt då?

Ja

Vill du göra det?

Ja

Vad är det som driver dig till det?

Jag vet inte...jag har tröttnat på snö och kallt och kyla....eller det är ju fint här också...det är det....

Känner du att du vill prova något nytt?

Ja, precis...

Intervjun görs en kall och solig vinterdag och jag undrar i mitt stilla sinne om det påverkar Tomas tankar om framtiden. Det är nämligen *snö och kallt och kyla* just nu och då kan det vara extra lockande att längta till sol och värme. Kanske Tomas skulle svarat annorlunda om vi gjort intervjun en varm sommardag.

9.2.1.8 Sammanfattning av T1

Tomas går på låg- och mellanstadiet i en liten byskola och han upplever dessa år som mycket bra och problemfria. Hans mamma har däremot inte upplevt skolgången på samma vis. När Tomas börjar högstadiet kommer problemen. I terminsstarten drabbas han av en långvarig sjukdomsfrånvaro som gör att han missar den viktiga inskolningen. Tomas kommer ohjälpligt på efterkälken och börjar skolka mer och mer. Han upplever inte att han får tillräcklig hjälp för att komma in i skolarbetet. Tomas har en praktisk läggning och arbetar gärna med kroppen. Däremot har han svårt för att ta till sig skolans teoretiska kunskaper. År 8 får han, med föräldrarnas samtycke, anpassad studiegång på olika arbetsplatser och han sköter det mycket bra. Tanken är att han ska gå om år 8 efter sommaruppehållet. Han klarar inte av att sätta sig i skolbänken igen och i stället för att gå år 9 i grundskolan erbjuds han att börja på gymnasiets projekt Rosenknopp som hör till IV-programmet. Han bestämmer sig för att gå där och under det året läser han in de tre kärnämnen och klarar av det. Han stortrivs. Efter detta år kommer han in på fordonsprogrammet och när intervjun görs är han inne på sin andra termin där. Tomas upplever att de misslyckade studierna på högstadiet beror på honom själv eftersom han var skoltrött. Under hela skoltiden har han ett bra stöd i hemifrån.

9.2.2 Intervju med hemmet T2

9.2.2.1 Hemmets syn på låg- och mellanstadietiden

När jag träffar Kristina, som är Tomas mamma, kommer hon ensam till vårt möte eftersom maken Anders är upptagen med arbete. Hon är mycket tillmötesgående och delar generöst med sig av både erfarenheter och tid. Det går inte att ta fel på hennes engagemang i Tomas skolgång och hon har en förmåga att kunna ta fram både belysande situationer och andra händelser ur sitt minne. Hon får en likadan värderingsskala som Tomas fått (bil 1) och i den markerar hon alternativet *ganska bra* för lågstadiet. Tomas hade kryssat i *mycket bra* både för låg- och mellanstadiet. I intervjun säger hon bland annat:

...det som var problem det var att klassen inte var sams...dom hade ju taggarna utåt från morron till eftermiddan...mot varann...så det var alltså en problemklass redan ifrån lekis...så därför så hade lärarna det ganska tufft men dom gjorde så gott dom kunde...och därför tycker jag att det var ju ganska bra ändå...på det sättet...

När Kristina berättar om Tomas får jag intrycket att han är en pigg, levnadsglad yngling full av nyfikenhet och infall samtidigt som han är en riktig arbetsmyra. Att lågstadietiden skulle ha varit problematisk förvånar mig att höra eftersom Tomas själv upplevt den tiden som mycket bra. Å andra sidan mindes han inte så mycket, men om han upplevt det som bekymmersamt tror jag att han skulle ha kommit ihåg det. Tomas och Kristinas upplevelser av de första skolåren skiljer sig dock åt på flera punkter. När det gäller mellanstadietiden har

Kristina valt omdömet *ganska bra* medan Tomas valt alternativet *mycket bra*. Kristina säger om mellanstadiet:

...det var lite bättre...han sa det ibland när han kom hem att för att kunna få lugn och ro...för han kräver egentligen ganska tyst omkring sig när han ska plugga...att han hade suttit på toaletten hela förmiddagen med böcker och allt...så att det var oroligt...

...ja där upptäckte dom väl egentligen att han var dålig på att läsa och skriva...och det enda vi skulle göra var att läsa en kvart om dagen...dom följde liksom inte upp eller tog tag i det över huvud taget...han rann liksom bara igenom hela mellanstadiet...och läsa en kvart om dagen...man kan inte lära sig läsa bara med att läsa en kvart om dagen...det behövs ju mer...men det förstod dom inte...eller jag vet inte det fanns kanske inga resurser....

Kristina är medveten om att Tomas kan ha svårt att koncentrera sig på teoretiska kunskaper som ska inhämtas i bokform. Tänkbart är också att Tomas har känningar av spring i benen om något distraherar och att få en mellanstadielklass helt tyst kan vara förenat med svårigheter. Tomas hittar tydligen en lösning, inte så trevlig kanske, genom att gå till toaletten så det verkar som om han tycker att det är viktigt att göra de ålagda skoluppgifterna. Att läsa-en-kvart-om-dagen- projektet tycker inte Kristina är någon bra lösning. Jag frågar hur kontakten med skolan var under låg- och mellanstadietiden och hon berättar:

...det var ju bara vid kvartssamtal...och om man ringde och frågade mellan kvartssamtalen hur det funkade så var det alltid att det gick jättebra och det var inga problem och sen öste dom ur sig allting på kvartssamtalen och då var det ett halvår emellan i princip varje gång... så det var jag lite besviken över faktiskt för att jag hade velat ta tag i det på en gång när det var aktuellt...med tanke på att det är en så liten skola så skulle det ha kunnat funka mycket mycket bättre.

Jag frågar om Tomas fick någon specialundervisning:

...nja dom fick sitta ett par stycken i biblioteket och läsa för sig själva det var väl i princip den träning dom hade...men det var ingen som följde upp den sen...men vi fick aldrig reda på liksom...jag vet inte men det var inte så mycket att man pratade om dyslexi då...

När jag frågar om läxläsningen säger Kristina:

Ja dom hade ju såna där veckoläxor som dom kallade det...på måndagen fick dom en uppgift ...och de skulle det vara klart till nästa måndag...och det blev ju i helgen sista kvällen som man satt då...och han har alltid varit dålig på att ta hem böcker och man fick ingen information...för att dom skickade inte hem så mycket lappar heller för dom tyckte väl att dom var stora nog för att komma ihåg vad det var för läxa...och ofta sluta det med att dom glömde bort att göra läxan...och det tycker jag var lite dåligt för att det här med minnet alltså det funkar inte ibland...men då fick vi hem någon skriven lapp med hur dom hade lagt upp det här med veckoläxor och vilka läxor som var till vilka dagar och så där...så då hade vi lite bättre koll...

Kristina upplever att kommunikationen med skolan ibland är haltande men de har dock kontakt och den är regelbundet återkommande. Problemet med veckoläxorna är ett exempel på hur skolan och hemmet hittar en lösning som tycks fungera.

9.2.2.2 Hemmets syn på högstadietiden och den anpassade studiegången

Kristina har kryssat för alternativet *dåligt* för högstadietiden medan Tomas markerat med *ganska bra*. Han går nu i Rågskolan och den ligger i en tätort c:a 15 km från hembyn.

...det började med att han hade tre halsflussar efter varann på hösten och var borta ganska mycket...sen när han kom tillbaka så hade han ju missat en massa och tyckte då att han var dum i huvudet...och klarade inte det där men ingen liksom hjälpte honom att komma igång...

Kristina berättar också hur olyckligt det var för Tomas att han på grund av sjukdom var frånvarande så länge i början av högstadietiden. I detta skede av skolgången är det oerhört viktigt att komma in i den nya klassen och lära sig skolans kod och jag tror att det är en förutsättning för att kunna tillägna sig alla ämneskunskaper. Kristina upplever också att han kom ohjälpligt efter och tydligen missade skolan att lotsa in Tomas när han väl blev frisk. Kristina berättar hur det blev sedan:

...men sen i åttan blev han skoltrött och började skolka så då försökte vi få träffa lärare och alla inblandade för att höra vad vi skulle göra för att han skolkade ...han stannade kvar bara utanför skolan i princip...och vissa timmar så bara gick han ifrån skolan och drev runt bara...också kom han tillbaka och gjorde någon timme så vi visste inte riktigt från början för han åkte varje morgon med bussen och kom hem på eftermiddagen...

Det blir så småningom ett flertal möten i skolan för att försöka hitta en lösning på Tomas skolk:

...sen så träffades vi allihop i skolan och sen så frågade vi om lärarna hade någon plan...vad man gör med skoltrötta barn...jag menar om dom knutit upp sig till nåt företag eller någonting sånt där...men det hade dom inte...utan lärarn tyckte väl att det var väl lika bra att han slutade skolan...vi sa det om han kommer ut och praktiserar eller jobbar eller någonting sånt där så att man bryter det här ett tag och sen kunde han börja om igen...

Kristina är oerhört oroad över Tomas skolkande och på de möten (elevvårdskonferenser förf. anm.) de har i skolan kommer hon och Anders med egna förslag på tänkbara åtgärder, till exempel en utökad praktik. Skolan är dock först tveksam till denna lösning men Kristina och Anders letar själva efter möjliga praktikplatser och åtgärden anpassad studiegång är ett faktum. Kristina säger vidare:

...så var han ute på företag och praktiserade och blev en helt annan unge, glad och positiv och uppe klockan fem på morron och gjorde matlåda...och aldrig, aldrig en sur min...och jobbade ...ja det var helt otroligt att se honom alltså...och då konstaterade han ju för sig själv att han var inte dum i huvudet...han var duktig alltså...och sen gick han med på att gå om åttan...

Både Kristina och Anders ger Tomas sitt stöd i denna åtgärd. Kristina berättar också att Tomas var *en* dag i veckan i skolan *för att inte tappa kontakten med kompisarna* och för att läsa kärnämnen. De övriga fyra dagarna var avsedda för praktik på arbetsplatser. Tyvärr fungerade inte undervisningen tillfredsställande, medan praktikarbetet fungerade lysande. Jag frågar:

Var det någon som pratade om betyg någon gång, för i åttan får man ju det första betyget?

...ja det tjtade dom ju om på dom här mötena och hade fruktansvärt dåligt samvete och menade på att han var redan utslagen...

...dom sa det?

...ja mer eller mindre...att det var ingen idé att han gick kvar i skolan, för han kunde gå komvux sen...för han hade ingen chans han var ute redan..

De signaler skolan tycks ge Tomas och hans föräldrar är att han inte klarar av grundskolans krav. Att i ett sådant läge gå tillbaka till klassundervisning på heltid för att läsa igen år 8 i en ny klass är en tuff utmaning och den är för tuff för Tomas. Alla tycks vara överens om att han är skoltrött och han väljer att sluta grundskolan när han fyllt 16 år. Det har även påpekats att studier på komvux kan vara ett alternativ för Tomas. Det var många möten i skolan och jag frågar:

Hur kändes det att gå på mötena?

...det kändes som att vi följde med...men dom hackade på Tomas liksom på nåt sätt hela tiden...alla blickar var vända mot honom...ja berätta nu hur det känns?... och han sjönk längre och längre ner i stolen och kände sig nog ganska utsatt på nåt sätt...han såg ut att tycka att det var ganska olustigt...men vi kände väl i och för sig då att det vi säger det är väl vad dom får rätta sig efter för det är vi som är föräldrar...

Ser du Tomas som ett problembarn?

Nej...inte på det sättet...men jag sa när han var liten att han kommer att bli en riktig strulputte, sa jag...för att han har inte tagit så allvarligt på saker och ting här i livet...han är för snäll... han är för mjuk och han är lätt att påverka från kompisar och så där...

Det är viktigt att alla elever blir sedda i skolan men när det sker i form av en elevvårdskonferens kan det finnas en viss risk att eleven upplever sig som sittande på den anklagades bänk. Det finns också en viss risk att skolan fokuserar på en "strulig" elevs svårigheter i stället för dess möjligheter. Om så är fallet och eleven är skoltrött kan det vara svårt att hitta en konstruktiv lösning, men på ett av dessa möten presenterar skolan förslaget att Tomas kan få gå på projekt Rosenknopp på gymnasiets IV-program. Det resulterar i studiebesök och kontakt med Hasse som är en av lärarna där. Kristina säger:

...så att vi åkte dit då och träffade Hasse och sen skulle dom då besluta i sin tur om han platsade nere där...men det var ju så att kemin stämde på en gång liksom mellan Tomas och Hasse så det var ju inget att diskutera...och vi hade ju talat om att Tomas är enormt praktiskt lagd...och det var ju precis det här det var drömmen för Tomas så att när han fick reda på att han kommit in så var ju allting helt toppen och han var inte borta en dag...så att det var absolut det bästa...annars vet jag inte hur det hade gått, jag vet inte....

9.2.2.3 Hemmets syn på gymnasietiden

På värderingsskalan har Kristina markerat omdömet *mycket bra* för IV-programmet och det hade Tomas också gjort. Hon är mycket nöjd med Tomas skolgång detta år och han får nu chansen att visa att han kan klara av både ansvar; han har ingen ogiltig frånvaro, och studier; han läste in det han föresatt sig att läsa. Hon säger:

...så att kära värld...utan projekt Rosenknopp så hade det aldrig funkat alltså.....han har säkert tyckt att vi har varit jobbiga som föräldrar många

gångar...men det är bara att hoppas att han kommer att tycka, när han blir äldre sen, att vi har gjort det för hans skull...för han tycker att vi är jättetjätiga...han skäms och det är pinsamt...men kanske innerst inne...ja han vet ju att vi ställer upp va...men det är bara det att så många har ställt upp på honom nu så han *måste* bjuda tillbaka alltså...

Det är ingen lätt uppgift att axla rollen som uppfostrare speciellt inte när det uppstår problem i skolvärlden. Att undvika tjat är förstås eftersträvansvärt men det kan vara svårt att hitta en annan metod som fungerar. Projekt Rosenknopp var ett lyft inte bara för Tomas utan även för Kristina och Anders. Efter året på IV-programmet fortsätter Tomas på fordonsprogrammet och Kristina markerar det med *ganska bra*. Han har när intervjun görs gått en och en halv termin. Tomas har gett samma omdöme. Kristina berättar hur det var när Tomas fick beskedet att han var antagen:

...när vi fick den här lappen om att han hade blivit antagen så tittade vi på varann och förstod inte vad det stod...har du kommit in eller har du inte kommit in?...har jag kommit in? sa han ...han var nog ganska inställd på att han inte skulle komma in...han är väl så van liksom att när man önskar sig någonting så slår det sällan in...men det var han jätteglad för...

Kristina gläder sig kanske lika mycket som Tomas gör åt att han blivit antagen på ett nationellt program. Familjen hjälps åt med att skaffa lägenhet och installera Tomas i denna nya tillvaro eftersom skolan ligger i Storstad och det blir långa dagar om han ska pendla emellan. De har dock en tät kontakt och Kristina håller ett vakande öga på sin son. De teoretiska studierna bereder fortfarande vissa problem men kontakten med gymnasiet fungerar bra och man arbetar på att hitta en bra lösning för Tomas.

9.2.2.4 Sammanfattning av T2

Tomas låg- och mellanstadietid i den lilla byskolan är enligt Kristina inte fullt så idyllisk som Tomas gett sken av. Klassen är orolig och Tomas har svårt med läsning och skrivning. Skolan ställer inte upp tillräckligt för Tomas och kontakten mellan hemmet och skolan kunde vara bättre. Den är dock regelbunden och ibland finner man bra gemensamma lösningar. Högstadietiden börjar dåligt eftersom Tomas blir sjuk en längre tid vid terminsstarten och det gör att han kommer efter från början. Han har kunskapsluckor och när han infinner sig i skolan känner han sig, enligt Kristina, dum i huvudet och det leder till mer och mer skolk. Han får inte tillräckligt med hjälp från skolans sida för att kunna komma tillbaka. I ett flertal möten med skolan kräver föräldrarna att Tomas skall få praktikplats under år 8 för att sedan komma tillbaka och läsa in kurserna. Skolan går med på det och Tomas trivs utmärkt på sina arbetsplatser. När det är dags att återgå till studierna fungerar det dock inte. Kristina tycker att högstadietiden var hemsk och att Tomas blev behandlad av skolan som om han var "utslagen". Han får erbjudandet att börja på projekt Rosenknopp på gymnasiets IV-program och det nappar han på. Tomas lägger manken till och ser till att han klarar av att läsa in kärnämnen. Föräldrarna som stöder honom hela tiden är lika lyckliga som Tomas över denna lyckade satsning. Året efter börjar Tomas på fordonsprogrammet till familjens glädje och han går sin andra termin där när intervjun görs.

9.2.3 Intervju med studievägledaren på högstadiet T3

9.2.3.1 Studievägledarens syn på Tomas under högstadietiden

Studievägledaren på Rågs skolan heter Leif och jag träffar honom en sen eftermiddag i hans arbetsrum. Min första fråga lyder:

Hur ser du på Tomas och hans skolgång?

...få se jag måste tänka efter lite i vilket sammanhang...han måste ha gått i åttan när jag kom...för att jag fick ju höra då att han hade två uppsättningar...(böcker förf. anm.) en i skåpet i skolan och en hemma för han fick ju aldrig med sig något ...och jag kände ju inte honom men sakta, sakta kröp det fram att han var omöjlig att få att göra nåt...och första åttan då bestämdes det att han skulle hoppa av åttan och göra något praktiskt och sedan komma igen och gå om åttan igen till hösten...

Leif möter Tomas först i åttan eftersom han är ny på sin tjänst och det första intrycket han får av Tomas är att han tycks vara en riktig slarver. Att han skall ha anpassad studiegång är redan bestämt och det är bara att genomföra åtgärden.

....det var väl den våren han var en period på firma Y och timrade hemma i byn och sen.... Då var det så att Kalles lax- och fiskslakteri dök upp för han var intresserad av fiske också, så då var han väl där i princip hela våren ut och sen var det meningen att han skulle återanpassas till skolan men det blev aldrig något riktigt av det utan han fortsatte i samma stil...

...med att skolka och...

...ja och var han på lektionerna så gjorde han ingenting ...man kunde inte säga att han inte hade någon vilja att göra någonting...han ville göra nåt annat än vara i skolan kanske...sen vet jag inte om hans förkunskaper från tidigare år stämde med förväntningarna från högstadiets del...

Hur då menar du?

Nej men han hade nog inte nått några mål någonstans alltså utan han bara snurrade med och tittade på allt annat och då blir det ju en kollision speciellt när man kommer upp i åttan och det inte kommer nåt på papperet...men det var ganska mycket jobb runt honom med elevvårdskonferenser och sånt där man ville ju att det skulle fungera...

Tomas får vara på praktikplatser som passar in i hans intressesfär och enligt egen utsago trivs han bra med det. Leif är mycket mån om att hitta meningsfulla sysselsättningar för de elever som har en arbetsplatsförlagd skolgång. När jag frågar honom om han utgår från elevens intressen säger han:

Ja, det måste man ju göra och när det handlar om anpassad studiegång så är det också viktigt att dom hamnar hos rätt person...

När Tomas skall återgå till studierna efter ett år ute på jobb fungerar det inte. Leif påpekar att han har dåliga förkunskaper och att han inte jobbar alls på de lektioner han tämligen sporadiskt bevisar. Det blir i stället mer och mer skolk och det verkar som om Tomas vill göra något annat än att gå i skolan.

Sa han något om hur han såg på skolan själv?

Ja jag tror inte han såg på skolan...

Hur menar du då?

Jo skolan för honom det var kompisar och sånt där han hade liksom ingen annan definition på den...han var ute och snurrade även på lektioner och så där...lite svår att tygla ...så hade han kompisar i olika årskurser och då blir det dubbelt så svårt,

ja tredubbelt så svårt, det är en sak om dom går i samma klass men när dom kommer från alla håll då...

Tomas image på skolan tycks mest bestå av att snurra runt med kompisar så långt från skolarbetet som möjligt om han över huvud taget är i skolan. Det verkar ha blivit en ond cirkel av kunskapsluckor som leder till fler luckor.

...kontakten med föräldrarna då?

...ja det gick ju i allmänhet över rektor men jag hade ju telefonsamtal med dom ...och det var den första PRAON på den första hösten i åttan ...han skulle vara på AB-produkter och jag visste att han kunde snurra bort sig och jag åkte dit och han fanns inte där och då åkte jag hit och ringde härifrån och då sa dom att "ja men pappan hade släppt av honom på snickeriet" och då hade han släppt av honom på T-snickeriet så där hade han börjat jobba och sen dess har jag haft PRAO-platser där...

Jaha...så han fick fortsätta jobba där...

Ja han fick fortsätta ...dom hade varit med en period tidigare under nittio-talet men sen hade dom trappat ner, just den delen av verksamheten, men efter Tomas vecka där så ändrade dom sig...

Vilken tur...

Ja och det var ju så komiskt att det var pappan som hade tagit fel dessutom då...ja det var väl den första kontakten med dom (föräldrarna förf. anm.) och sen har jag pratat med dom av och till...

Tack vare Tomas pappas missuppfattning så fick Rågskolan en praktikplats till och det är förmodligen mycket värt. När alla högstadieläver ska ut på PRAO kan det vara nog så svårt för studievägledaren att hitta platser till alla.

Var dom positiva?

Ja det är klart att dom var positiva till att det hände något, men det var väl ändå lite motsättningar mellan skola och hem, det var det ju för att pappan var ju väldigt "att slå näven i bordet" liksom och ibland utan anledning om man säger så...men på det hela taget så tycker jag nog att... ja vi kunde ju inte styra och ställa mer när det gällde Tomas och någonstans så måste ju dom ta sin del va...

Leif upplever att kontakten mellan hem och skola är tillfredsställande och det tycker jag är viktigt med tanke på att det tydligen ibland kunde blixtra till under deras möten. De hittar gemensamt ett fungerande alternativ till skolgång för Tomas eftersom hans skolsvårigheter hindrar honom från regelrätta studier.

Är det något du vill tillägga?

...Tomas ja det var ju det här första minnet när dom sa att dom hade två uppsättningar av böcker en hemma och en i skolan...men det funkade ändå inte för det var nog inte där det satt...

Jag är benägen att hålla med Leif om att Tomas problem förmodligen inte sitter i att få med sig rätt böcker.

9.2.3.2 Sammanfattning av T3

Mötet mellan Tomas och Leif sker först när Tomas går i åttan. Leif har då fått information om att Tomas är en slarver och det är redan bestämt att han ska ha anpassad studiegång. Leif är noga med att hitta arbetsplatser som ligger inom Tomas intresseområde och dessa

praktikplatser fungerar bra. Efter år 8 ska Tomas återvända till skolkänken och ta igen det han missat men det fungerar däremot inte alls. Tomas skolkar mycket och de gånger han är i skolan drar han runt och är mest intresserad av att träffa kompisar. Han presterar inga studieresultat. Kontakten med föräldrarna är mestadels konstruktiv och föräldrarna är positiva till Tomas arbetsplatsförlagda skolgång. Leif verkar uppleva Tomas studiesituation som svårlöst och Tomas som svårtyglad.

9.2.4. Intervju med specialpedagogen på högstadiet T4

9.2.4.1 Specialpedagogens syn på Tomas under högstadietiden

Ulrika är specialpedagog på Rågs skola och hon tar emot mig för en intervju i sitt rum som är beläget mitt i verksamheten bland högstadiets klassrum. Rummet är ändamålsenligt möblerat och det förefaller vara välutrustat. Den smakfulla utsmyckningen tyder på ett artistiskt handlag. Det finns plats för ett tio-tal elever. Jag inleder intervjun med att fråga hur hon upplevt Tomas som elev och hur hon ser på hans skolgång:

Jag lärde känna Tomas när han gick i sjuan...han började här på hösten och kom från Kornby och det är ju några år sen...jag har bestämt mig för att inte rota i papperen utan jag går på mitt minne i stället...jag har för mig att jag lärde känna honom ganska snabbt och jag minns att han hade läs- och skrivsvårigheter och han var en glad, god och väldigt, väldigt lättkontaktad kille...han kom och jobbade individuellt hos mig och han var väldigt positiv till det...innehållet i det är jag väl lite osäker på nu så här i efterhand...men jag vet att det var med inriktning mot svenska och på helheten att ge stöd också i helhetssituationen så att det skulle vara möjligt för honom att mäkta med...jag minns att det var osäkert runt honom i klassen det var flera som drog lite från skoljobb...jag minns inte personerna jag minns bara situationerna att det var så...att det stod och vägde skulle han hålla i eller skulle han inte...sjuan hankade sig fram ganska bra...

Ulrika minns Tomas som en glad och öppen elev med läs- och skrivsvårigheter. Själva undervisningen består huvudsakligen av svenska men också av stöd i det övriga skolarbetet. Hon påpekar även att kompisarna kring Tomas hade stort inflytande över honom. Vidare berättar Ulrika:

...jag kan inte säga hur det började mer än att jag visste om att han fanns ganska snabbt...däremot minns jag väl att han hade Stefan som klassföreståndare och han hade en enorm förmåga att dra i de trådarna runt Tomas och att det var väldigt behövligt och att han var väldigt både varm och vad ska jag säga...stram...han drog verkligen in Tomas...och vi hade elevvårdskonferenser där pappan var oerhört engagerad och med smärta mindes sin egen skolgång...och han ville absolut inte att Tomas skulle få upprepa det här mönstret som han hade varit med om...det var jätteviktigt... och han pratade mycket om dom egna svårigheterna just med själva inläringen...så det kändes som det var ett väldigt starkt och positivt samarbete runt Tomas med Anders med pappan då i första hand...mamman träffade jag lite senare...det var pappan som var med mest som jag minns det...

Tomas klassföreståndare år 7 är enligt Ulrika en viktig person som med fast hand har förmåga att lotsa Tomas tillbaka till skolan när han är på väg bort. Samarbetet med hemmet, i första hand med pappa Anders är också betydelsefullt speciellt eftersom han har egen erfarenhet av svårigheter i skolan och därför en förståelse.

...och Tomas kom väldigt gärna hit och jobbade...han tyckte om det...det var säkert lite avlastande, det var också på en nivå som han hanterade och han kände att det byggde upp något...jag kan alltså bara summera mina intryck så här...sen vet jag att åttan blev ganska snabbt väldigt negativt där han började droppa...där jag upplevde att hans attityd var väldigt förändrad...hans sinnesläge den egna liksom mentala nivån...han hade ingen motor längre när det gällde skolan...han var inte glad längre...

Vad tror du det berodde på?

...det fanns väl oro...eller jag kände oro för hur han levde utanför skolan han hade släppt taget ganska rejält och var ute och suddade en del och att det blev honom övermäktigt i åttan...han bytte klassföreståndare också ...och där kände jag också att det var inte alls samma nät runt honom längre...det är betydelsefullt med personerna...och om jag inte minns fel så hade vi också i elevvårdande funktioner bytt personal så att det blev inte samma tryck...jag var väldigt angelägen att vi skulle driva det hårdare...alltså just hur vi fångade upp honom...se på hans stämningsläge...hans enorma skoltrötthet som blev så överväldigande och det här var på hösten i åttan och sen på våren i åttan...han fick ju anpassad studiegång...

Ulrika minns att Tomas förändras under år 8 och får en helt annan attityd. Både klassföreståndare och elevvårdsteam byts ut och han glider ur det nät som tidigare hållit honom kvar i skolan. Tomas skoltrötthet växer och Ulrikas ambition att fånga upp honom får inte önskad effekt. Lösningen blir anpassad studiegång och Ulrika säger:

...men det slirade...jag upplevde inte att det blev någon riktigt bra helhetslösning någon gång utan det blev lösningar men inte en långsiktig planering utan det fick bli dom lösningar...lite som stod till buds...och jag vet att jag önskade att vi hade drivit det hårdare...med en mer riktad plan direkt...det är dilemmat alltså när ungar börja släppa och man ser det så är det jobbigt att se på...så att jag upplevde, för hans del, att det var mycket som drog... alltså från skolan som inte bara handlade om skola utan att det var annat som vi inte rådde på...men att vi hade säkert kunnat göra en hel del...det tror jag...

Vad tänker du på?

Jag tror ju att man skulle ha lyft av ordentligt med ämnen och fokuserat...begränsat...och för hans del så hade det varit väldigt bra om man fokuserat på kärnämnen och hållit hårt i dom och lägga upp en individuell studieplan ...han var ju i skarven mellan gamla och nya systemet också och idag har man ju en mycket större medvetenhet, tycker jag, om hur vi formulerar våra åtgärder...

Åtgärden med anpassad studiegång blir Tomas del inte genomförd på det sätt som Ulrika har önskat. Som jag uppfattar hennes önskemål så innehåller de en både tidigare och tydligare styrning med inriktning på kärnämnen samt en arbetsplatsförlagd praktikplats i ett tidigare skede. För Tomas del skulle dessa åtgärder ha vidtagits så snart det visade sig att han började tappa taget om sin skolgång.

...sen Tomas gick här har ju resurserna krympt generellt i kommunen...så det är inte säkert att vi skulle göra det bättre nu för det här är ju mer av en analys utav vad borde vi ha gjort...och då kan jag känna att vi borde ha fokuserat på kärnämnen...vi borde ha satsat intensivt på svenskan för hans del och i kombination med en praktikplats...jag tyckte att hans praktik kom lite sent...jag tyckte att det hade varit bättre att han kombinerat tidigare...som jag minns det hade han en lång period av skolk och snurrande innan det blev åtgärder..

Jag frågar också Ulrika hur hon upplevde Tomas självförtroende och hon svarar:

...det är ju alltid väldigt svårt att tolka en annan människas självförtroende men någonstans upplevde jag att Tomas ändå hade en tro på sig själv om att kunna greja saker ...jag upplevde honom väldigt, väldigt glad och go och då ser jag ju framför mig en kille med ett hyfsat självförtroende trots att han hade skolsvårigheter och just hans förändrade stämningsläge till åttan tyckte jag var det mest smärtsamma och där upplever ju jag att självförtroendet naggas i kanten när man har en sån sänkning av glädjenivån eller vad jag ska kalla det...men en uppgivenhet tyckte jag att han hade som var väldigt stor och med den så har jag svårt att tänka mig att han hade ett stort självförtroende...

Är det något mer du vill säga om Tomas?

...som med många pojkar eller elever med dom här svårigheterna...när man jobbar med dom och får en kontakt från början så ser man ju alltid möjligheter...jag såg det ju då trots att det kanske var väldigt dystert med hans skolinsatser eller minimalt...så såg jag ju ändå en potential, alltså här fanns ju faktiskt en utvecklingszon, men den ligger ju inte i nivå med det arbete som pågår i klassen...och det är ett jättedilemma att skapa den utvecklingszonen och arbeta i den när man faktiskt går i en klass där man ligger på en helt annan nivå...och det minns jag med Tomas att dom arbeten som var möjliga för honom att göra så tappar han ändå initiativet och initiativkraften att genomföra det för att dom får en sån passiv hållning och ett sånt passivt förhållande till det som pågår runt...dom är vana att inte vara delaktiga så dom märker inte när det är möjligt att hoppa på tåget... men det märktes tydligt när vi jobbade att det ändå fanns stora utvecklingsmöjligheter...jag trodde verkligen på honom...alltså hans förmåga...det var inte bara att jag hoppades utan jag trodde på att den fanns...förmågan...

Tror du att han trodde det också?

Jag tror att han trodde det i början sen kunde det också ibland vara ett sätt att hålla oss vuxna lugna...det pratade vi med Tomas om minns jag...han var så oerhört samarbetsvillig och det var inga problem i världen och det var ju också en strategi för då märkte han ju att vi höll oss lugna om han var medgörlig till tusen. (skratt)

Ulrika tycker, som jag tolkar det, att Tomas har ett gott självförtroende i grunden, men i skolsituationer är det sämre eftersom han inte fungerar särskilt bra i dessa. Han verkar konsekvent sträva efter att undvika skolarbetet så mycket som möjligt, kanske beroende på kunskapsluckor, och missar därmed också de chanser han har till att komma ifatt. Detta är tydligen ett mönster som Ulrika uppmärksammar och hon börjar inse att Tomas tillmötesgående attityd kan vara ett sätt att undvika ytterligare press från skolvärldens måsten. Avslutningsvis svarar Ulrika följande på min sista fråga:

Såg du det här med dockteatern?

Underbart...det satte jag upp...jag tog ut det ur tidningen och klistrade upp det på bardisken här uppe för att det var så himla kul att se...

9.2.4.2 Sammanfattning av T4

Ulrika uppfattar Tomas som en mycket glad och positiv elev med läs- och skrivsvårigheter. År 7 fungerar hyfsat för honom och det beror delvis på att den klassansvarige är mycket noga med att hålla efter Tomas som gärna prioriterar kompisar framför skolan. Under år 8 byts både klassansvarig och elevteam ut och Tomas "slinker ur nätet". Han ändrar attityd och blir ibland otrevlig och han försummar skolan mer och mer. Det blir många möten mellan hem och skola där Tomas pappa visar stor förståelse för sonens svårigheter. Tomas får specialundervisning hos Ulrika och har då alltid en samarbetsvillig och tillmötesgående attityd. Åtgärden anpassad studiegång sätts in men Ulrika är inte helt nöjd med upplägget.

9.2.5 Intervju med rektorn på högstadiet T5

9.2.5.1 Rektorns syn på Tomas under högstadietiden

När Tomas börjar högstadiet i Rågskolan är Anna skolledare där. Det går inte att ta fel på Annas engagemang i sitt arbete. Hon minns Tomas mycket väl trots att det är flera år sedan hon hade ansvaret för hans skolgång. Jag inleder intervjun med följande fråga:

Hur är din syn på eleven Tomas skolgång?

Om jag säger spontant...känslomässigt så är det ju så att Tomas är en sån elev som man lätt älskar...som kommer nära ens hjärta...och alltid glad som en solstråle...så minns jag honom ända från det han var liten...och så tror jag att dom flesta upplever honom och det gör det ju egentligen mer komplicerat...när det börjar strula i skolan sen därför man har en i grunden positiv inställning till Tomas och en sorts tro att det här kan ordna sig...så när han kom till Rågskolan från den tiden när jag känner honom som elev, så var det inte direkt nåt problem när han börja skolan utan det var det att...han hade ju mycket kompisar...och kompisar det gick ju liksom före allt annat och han drogs med och drogs med negativa kamrater och började skolka...han var sjuk också mycket, han hade halsfluss som gjorde att han var mycket borta...han var ju inte högpresterande men jag tror heller inte att han var...vad ska jag säga...dyslektiker...inte så stora skolsvårigheter...hade han bara varit i skolan och gjort det han skulle så tror jag att han skulle kunnat klara det så...det är min bedömning...

Anna berättar vidare att Tomas ganska snart börjar ”strula” och skolka, blir efter, tappar motivationen och har svårt att komma tillbaka till en ordnad skolform. Detta föranleder många konferenser och hon säger:

...man hade alltid en känsla av att nu...nu ordnar det sig för han skyllde aldrig ifrån sig utan han höll alltid med en när man sa att så här ser det ut...ja, ja sa han och han förstod det...och nu fick det lov att bli en ändring...och det där det höll ju inte på nåt vis...och jag upplevde att en lite naiv inställning hade hela familjen att nu får vi lov att göra någonting och det här ska vi ta tag i och det blev ingenting...och det där var jättekämpligt för oss alla för fortfarande var det ju så att den känslan man hade gentemot Tomas var att han var go och man ville hjälpa honom och det här kunde ordna sig och så där...han var inte egentligen en bråkstake men han blev det med tiden...och störande i klasserna och arrogant och ganska ful i mun så där av och till...men det var också så att man hade inte en känsla av att han var ett hot till exempel varken mot kompisar eller mot lärare...

Beträffande Tomas anpassade studiegång säger Anna följande:

...men han började med sin anpassade studiegång ganska snart när han kom till högstadiet ...det gick inte...han klarade ju inte skolämnena ...och han provade på flera platser med anpassad studiegång och det var samma på dom ställena...han var ju positiv och trevlig men det höll inte...och han blev sjuk och så där...så var han hemma med sin pappa och jobbade ett tag och hjälpte till med jordbruket...så när han var med Arno i skogen...det funkade bra...det var väl det som var allra bäst, den perioden funkade och han kunde ju slita hårt där..

Var det svårt att fatta beslutet om anpassad studiegång?

Nej, nej det var ju så att det fanns ingen annan utväg då...

Han skulle ju gå om åttan?

Mmm...och det gjorde han ju också men sen gick han ju däremot inte nian ...och det är ju samma sak där, jag är ju egentligen motståndare till att gå om men vi gjorde den bedömningen att för hans del så skulle det kunna funka bra...jag tycker att man ska gå om bara när man bedömer att då finns det verkliga förutsättningar

för eleven att klara det alltså...att man har en plan och...jag tror att han hela tiden ville att skolan skulle fungera...

Annas uppfattning om Tomas är i grunden positiv och hon ser ständigt möjligheter av varierande slag som problemlösare på hans skolk och skolproblem. Hon tror att han egentligen vill sköta skolan och att han egentligen har kapacitet för det, och att han egentligen inte har dyslexi, utan kunskapsluckor beroende på för lite träning. Kompisarnas dragningskraft segrar dock ofta och Tomas verkar vara medveten om att han gör fel när han väljer dem. Tomas högstadietid föranleder många elevvårdskonferenser för att försöka komma till rätta med hans studiesituation. Man beslutar dels att göra en anpassad studiegång och dels att han ska gå om åttan. Föräldrarna är positiva till dessa åtgärder och de samarbetar gärna med skolan över huvud taget. Anna fortsätter:

...och föräldrarna också, dom försökte ju att stötta i det beslutet....det som var bra med dom det var ju att dom hade nån sorts förtroende för att skolan trots allt ville Tomas väl och dom samarbetade...dom gick bra att prata med och dom kom till skolan och så där...

Beträffande åtgärden anpassad studiegång säger Anna följande:

... om man tänker på anpassad studiegång generellt...jag funderade just på det när jag satt och åkte hit...trots allt är det så att när man bestämmer sig för att göra en anpassad studiegång så är det ju egentligen inte en anpassad s-t-u-d-i-e-g-å-n-g man gör utan man gör en transportsträcka igenom den obligatoriska skolan...så blir det ju på grundskolan...för att dom här eleverna ska härda ut...det är ju inte ett sätt för dom att klara sina studier bättre...jag skulle önska att man kunde säga att då funkar även studierna bättre...

Det är tydligen svårt att få studierna att fungera i en arbetsplatsförlagd anpassad studiegång. Anna berättar dock att det finns undantag och hon beskriver en elev som lyckades få både studier och praktik att fungera. Eleven var otroligt motiverad och det var den troliga orsaken till det goda resultatet. Frågan är om det egentligen finns utrymme för goda studieresultat i den här modellen om inte eleven är extremt målmedveten? Anna säger vidare:

...men det som är svårt alltså, det är att få studierna att fungera bättre för att dom är på ett praktiskt arbete...jag tycker inte att vi har sett det...

I samtalet kommer vi in på en jämförelse mellan projekt Rosenknopp och grundskolan. Tomas studier kom ju igång där och samtidigt hade han möjlighet att göra praktiska saker. Bland annat gjorde han en dockteater. Anna berättar:

...ja det har jag sett... det läste jag en tidningsartikel om....ja då blir det ju nåt helt annat...och det är ju så vi inte kan ordna med för jag menar att vi har ju inte dom resurserna med 27, 28 andra i klassen så finns det ju inga som kan avsättas för det...för dom behöver ju mycket hjälp både i det teoretiska och det praktiska arbetet...utan för vår del har det handlat om praktikplatser utanför skolan och det får inte den effekten som man skulle önska...det kan få det under en kort period när dom upptäcker att arbetslivet ställer ännu högre krav än skolan och dom kommer på att dom måste klippa sig och snygga upp sina kläder för att vara på jobbet och så där... men det är sällan man får ett riktigt långsiktigt lyft tyvärr...men då är ju det det enda alternativet...så gör man ju i alla fall...förlängd PRAO kallas det ju för hos oss...

Det är inte lätt för grundskolan att hitta en fungerande studiesituation som passar alla elever. De elever som har problem med studierna eller så stora skolsvårigheter så att de inte klarar av den ordinarie klassundervisningen verkar ha få möjligheter att inom skolans ram klara av grundskolan. Vad ger man dessa elever för signaler? Hur ska de sedan kunna klara sig?

Anna säger vidare om Tomas att han hade någon sorts vilja men att den tyvärr aldrig nådde ända fram. Han gjorde en kraftansamling ett tag och sedan rann det ut i sanden och detta upprepades. Det ledde till många misslyckanden i skolan och hon menar att det blev förmodligen tröttande för honom.

Hur var Tomas självförtroendet?

Jag tror han har nån sorts grundtrygghet...att vara älskad hemifrån...det tror jag är en tillgång för honom och han har en glädje...han har sin storebror...och det är inte alla som har såna saker det är sånt som bidrar till att det på sikt kanske ordnar sig för honom...han lever inte i misär...men jag kan svårtligen föreställa mig att han har ett självförtroende för skolarbetet...han visar inte det...han ser ju glad ut jämt...för det syntes ju tydligt när han var sjuk eller när han var borta och då i stället för att komma tillbaks och ta itu med sakerna och tänka att nu...nu klarar jag det här så...det var ju då han skolka...det är väl ett sätt att när man känner att jag hanterar inte det här...man undviker det...så tänker jag kanske...men jag kan också säga så här att vi blev ju väldigt förvånade och väldigt glada...vi hade ju den här tidningsartikeln uppklistrad i personalrummet när han hade gjort det där med dockorna och då tänkte vi att ja'...äntligen är det nån som lyckats med det som inte vi lyckades med trots alla insatser ...

9.2.5.2 Sammanfattning av T5

Anna, som är rektor på Tomas högstadieskola, ser honom som en i grunden trygg och positiv människa. Som elev får han dock skolsvårigheter som delvis beror på sjukdom vid terminsstarten i sjuan och som sedermera leder till ett ökande skolk. Tomas har också kunskapsluckor. Han väljer ofta kompisar framför skolarbetet och har ibland ett otrevligt uppträdande när han är i skolan. Samarbetet med hemmet fungerar bra och det blir många elevvårdskonferenser. Det beslutas att Tomas, under år 8, skall få en arbetsplatsförlagd anpassad studiegång i kombination med vissa studier. Han ska sedan gå om år 8 för att läsa ikapp. På arbetsplatserna fungerar det bra om Tomas trivs men det förekommer att han skolkar även där. Anna menar att Tomas har ett gott självförtroende som människa men inte i skolsituationer eftersom att han misslyckats där många gånger. Beträffande åtgärden anpassad studiegång är Anna tveksam till åtgärden som studiebefrämjande.

9.2.6 Intervju med den klassansvarige på IV-programmet T6

9.2.6.1 Den klassansvarige lärarens syn på Tomas under IV-året

Tomas börjar efter grundskolans år 8 på projekt Rosenknopp som hör till gymnasiets IV-program. En av lärarna han möter där är Hasse, som är klassansvarig, och vid intervjutillfället utgår jag från följande fråga:

Hur är din syn på Tomas som elev?

...han kom dit och han tyckte att skolan var väldigt jobbig och han ville inte så mycket...det tog en stund innan han kom igång tycker jag ...och började jobba...men sen upptäckte han efter ett tag att han har ju chansen att fixa det här...och då började han jobba...svenska – matte – engelska och framför allt riktade vi in oss på matten och svenskan...

Tomas skolsvårigheter är påtagliga och att fånga intresset för studier hos en tonårsgrabb i den situationen är ingen lätt uppgift. Någonstans tycks man på projekt Rosenknopp hitta en ingång till Tomas studiemotivation. Jag lägger särskilt märke till att Hasse betonar vi-känslan i arbetet och kanske det är en bidragande faktor till att Tomas kommer igång med studierna.

...han började läsa, och det hade han inte gjort förr, han började skriva berättelser och det tyckte han var väldigt roligt, och det kommer inte jag ihåg nu om han hade gjort det så mycket tidigare...men i alla fall så var han väldigt kreativ, han skrev dikter...han skrev berättelser, självupplevda och fantiserade saker, det var väldigt trevligt...jobbade gärna tillsammans med en annan kille och dom skapade kreativa saker...

Jag vill påstå att en av de största pedagogiska utmaningarna i den svenska skolan är att kunna nå de elever som hamnat i skolvärldens utkant och att kunna väcka deras vilja att studera, till liv. När jag lyssnar på Hasse så tror jag att han kanske har hittat en nyckel som kan vara en lösning på denna problematik. Uthålligheten är ofta begränsad hos elever som har skolsvårigheter och när det gäller Tomas så säger Hasse så här:

...när han inte ville plugga och jobba med saker då jobbade han gärna med händerna...vi snickrade...han gjorde en dockteater och det var tillsammans med den här killen också...Pelle...dom gjorde i ordning en dockteater och dom gjorde allting all rekvisita...inklusive dockorna...och så skulle dom åka runt i skolorna och spela upp det här ...men det blev bara en uppspelning (skratt) och det fixade dom i och för sig...sen vågade dom inte mer tror jag men det, det gjorde domhan fick lusten tillbaks det kände jag ...

Något väsentligt och positivt händer i Tomas attityd till skola och studier och jag tror inte man kan utesluta att den nya pedagogiska modellen är en bidragande orsak till det. När Tomas får möjlighet att varva teori med praktik så kommer också lusten att lära.

Tog han ansvar för det han gjorde tycker du?

Vissa saker tog han bra ansvar för...på plats när han var där...men att jobba hemma det var han inte så värst intresserad av... han glömde ofta och så där...

...men han skötte det han skulle?...

Ja det gjorde han...det tycker jag..

Gjorde han färdigt saker?

Inte självmant...där fick man hjälpa till men han gjorde många saker...sällan några stora jobb, det största han gjorde var väl egentligen dockteatern och en bok om sig själv...som inte blev så omfattande men den blev färdig ...det var dom största jobben sen var det sånt han gjorde på ett par dar eller så..

Kom han som han skulle och passade tider och så?

Jaa det gjorde han...ibland försvann han eller rättare sagt han kom inte...men det där löste sig väldigt enkelt praktiskt genom att mamman jobbade inne i Lillstad ...han fick skjuts in...jag tror inte att han hade stor frånvaro alls...

När det gäller rent praktiska åligganden som att ta ansvar, passa tider, göra färdigt saker så verkar det fungera om Tomas får hjälp på ett eller annat sätt. Han har turen att få den rätta hjälpen och får då också möjligheten att skörda frukten av skolarbetet.

Han hade ju anpassad studiegång på högstadiet. Hur ser du på det?

Jag vet inte om jag bör yttra mig om det faktiskt för jag vet ju inte hur han fungerade i skolan mer än vad han har sagt och familjen har sagt...han var stökig, en del var rädda för honom och det har man ju så svårt att tänka sig...en jättegö kille som inte alls vill skrämmas tror jagjag vet inte men om det inte funkar i skolan måste man ju hitta på något annat för att vända på steken...om anpassad studiegång var bra i hans fall det vet jag inte... jag vet bara att vi behövde aldrig sätta honom på någon anpassad studiegång och han hade inte praktik heller mer än någon gång som han var ute för att känna sig för...jag menar blir han uppmärksam, får tid att göra saker och ting och har folk omkring sig som hjälper honom till rätta ...ja då, då fixar han det...men vi var en liten grupp vi var flera vuxna så det var ju lättare...

Tomas uppfattas på olika sätt under högstadietiden och det året han går på IV-programmet. Det märkliga är att elevbeskrivningen som lämnades av grundskolan inte alls stämmer överens med den elev som sedermera dyker upp. Det är naturligtvis samma elev och samtidigt är det inte samma elev.

Fixade han betyg i dom här tre ämnena?

Ja...

Var det inte mycket att läsa in på ett år?

Jaa...vi sorterade ju bort en hel del, för att det fanns ju inte en möjlighet att göra allt det som man gör i sjuan, åttan, nian...men dom kunskaper han hade dom tycker jag att han var väl värd att få godkänt i...jag tycker att han jobbade med kvalitet när han väl kom igång...men visst har han stora luckor...

Har han läs- och skrivsvårigheter?

Ja... det har han väl men jag vet inte i vilken omfattning det var nog mest att han var ringrostig...ovan ja...han läste ju aldrig och han skrev väldigt lite och rent motoriskt var han ju väldigt otränad i skrivning och att uttrycka sig skriftligt...nej jag ser det mest som en dålig träning...läs- och skrivsvårigheterna var nog inte så stora och allvarliga...

Är det något mer du vill säga om Tomas?

...ja han var en härlig kille ...trygg och pålitlig i det här gänget vi kunde alltid lita på att det han sa och gjorde var riktigt....fast han hade ett väldigt dåligt rykte när han kom...nog tror jag att han kom rätthan kom rätt in i det och vi hade tid med honom och då bjöd han på sig själv oerhört mycket...ja det är nog roligt att lyckas även i det teoretiska...

Det verkar som att Tomas kommer rätt när han får börja på projekt Rosenknopp. Han blir intresserad och får adekvat hjälp för att kunna genomföra sina studier. Tomas läs- och skrivsvårigheter byts ut mot ”diagnosen” ringrostig och han tycks svara bra på de åtgärder som sätts in. Han upplevs som en trygg och pålitlig person och då blir han det....eller hur det nu hänger ihop?

9.2.6.2 Sammanfattning av T6

När Tomas börjar på gymnasiet projekt Rosenknopp, hos Hasse, är han först både ointresserad och skoltrött. Efter någon tid börjar han bli mer och mer motiverad att studera och han får arbetslust. Det resulterar i att han läser böcker, skriver olika alster, räknar matte och pluggar engelska. Han lägger ner både tid och energi och klarar att få minst godkänt i de tre kärnämnen. Han får hjälp av sina föräldrar att passa tiderna i skolan och han får göra alla studier inklusive läxorna i skolan. När han blir trött på pluggandet kan han snickra och göra praktiska uppgifter och bland annat bygger han en dockteater. Tomas fungerar i skolan.

9.3 Intervju med gymnasiechefen ET

9.3.1 Gymnasiechefens syn på åtgärden anpassad studiegång

Både Erik och Tomas har gått det individuella programmet på samma gymnasium och där är Erika gymnasiechef. När jag ber om att få göra en intervju är hon mycket tillmötesgående och det går lätt att hitta en tid för ett möte. Hon tar emot mig på sitt tjänsterum och utifrån bilaga 3 börjar hon beskriva sin uppfattning om åtgärden anpassad studiegång.

Ja...när eleverna kommer hit och har anpassad studiegång då blir det ju väldiga problem för oss och inte minst för eleven...har dom anpassad studiegång så att dom ändå har klarat godkänt i matematik, engelska och svenska, då kommer dom ju in på sina program, men även om dom gör det så har dom ju luckor i dom andra ämnena vilket gör att det blir svårt för eleverna att hänga med...och är det så att man har anpassad studiegång men har tagit bort något av dom här kärnämnen då är det ju verkligen så att man i mångt och mycket har stängt grinden för dom...för att då måste dom först läsa in dom här ämnena och bli behöriga för att över huvud taget komma in på en nationell linje...och det kan ju ta väldigt, väldigt lång tid...

Erika har ingen positiv erfarenhet av åtgärden anpassad studiegång. Det uppstår ofta problem kring dessa elever, både för dem som har godkänt i kärnämnen och de som inte har det. Till den förra kategorin hör de elever som trots allt kommer in på något nationellt program, men de får ofta problem med studierna på grund av ovanan att studera. I den senare kategorin återfinns de elever som ej klarat godkänt i de tre kärnämnen och som då först måste läsa in sin behörighet. Däremot har Erika en viss förståelse för att åtgärden anpassad studiegång tillämpas ibland.

Det är naturligtvis svårt...om man tittar på såna här elever som är svåra att ha i skolan...som inte fungerar, som ställer till bråk och så vidare, så förstår jag att det är lätt att ordna en praktikplats i stället och att man försöker få eleven att fungera i ett socialt sammanhang, som det ju faktiskt är att ha ett arbete...

Sett i ett vidare perspektiv kan dessa elever bli de stora förlorarna genom att de inte får den behörighet som skolan ska ge.

...men skolans uppdrag är ju inte riktigt det, utan skolans uppdrag är att ge eleven undervisning så att eleven kan komma vidare i livet genom fortsatta studier på gymnasieskolan eller genom att gå ut i arbetslivet...och då tror jag att man måste hitta andra former för det här...visserligen kan det finnas ett inslag av praktik...alltså att man är ute på en arbetsplats...men inte i så hög grad som det är nu...för att dom här eleverna måste ha med sig baskunskaper ifrån grundskolan annars har vi stängt dörrarna för dom och då kommer dom inget längre...

Hur skolans uppdrag ska genomföras är en stor och svår fråga och som jag uppfattar det så är Erika på det klara med att man måste finna andra modeller för att komma till rätta med undervisningen av de elever som har skolsvårigheter. När eleverna fullgjort sin skolplikt och lämnat grundskolan förekommer det ofta att de får en ökad förståelse för skolans betydelse och det kan därför vara lättare att motivera dem till studier. Det individuella programmet på Erikas gymnasium har skapat ett sätt att arbeta med eleverna som ofta fungerar mycket bra och hon säger vidare:

...det har vi ju sett prov på flera gånger...att när eleverna kommer hit då är dom 16 år...eller dom kan vara äldre också ibland går dom ju om ett år i grundskolan...då har dom uppnått en viss mognad och en del av dom har insett att även om skolan är pest så kanske det är någonting som man måste gå i alla fall...och så kommer dom hit till det individuella programmet...på det individuella programmet så möter dom människor som bryr sig oerhört mycket om dom, som ser dom, som försöker möta dom på den nivå dom faktiskt är...och det ser vi ju ibland när dom börjar med årskurs fems matematik till exempel...vilket ju inte är så ovanligt...vad man har försökt med all kraft är att lappa på grundskolan...men man har inte gått ner till grunden...jag menar inte det här som kritik mot grundskolan för att dom gör så gott dom kan och försöker att få upp eleverna till godkänt...men jag tror kanske att man använder fel metod för man måste börja där eleven är...

...vi ser ju på våra elever på individuella programmet...och jag tror faktiskt att Lillstad är lite unikt på det sättet...för det skrivs så mycket i tidningarna om vilket misslyckande det individuella programmet är... men hos oss är det ju inte så, utan dom går ju ett år och sen går dom in på ett nationellt program och dom fungerar...det är ju det som i många fall är ett mirakel ...vad är det som händer under det här året?

Erika påpekar också att det är flera faktorer som gör att undervisningssituationen på gymnasiet skiljer sig från grundskolans. Exempelvis är det...

...inte så många elever...vi har väldigt små studiegrupper...personalen är specialintresserad av dom här ungdomarna som har en problemfylld tillvaro...dom har kontakter med det sociala...dom skapar nätverk runt eleverna och kopplar in dom instanser som behövs...och jobbar på något sätt med hela eleven...inte bara med ämnesdelen...och det är väl det kanske som vi missar i grundskolan att vi inte ser hela människan...eleven försvinner någonstans i hanteringen...eleven och elevens intressen...

För att ytterligare belysa hur en elev med anpassad studiegång kan klara av sina studier på ett nationellt program efter att ha gått på det individuella programmet beskriver Erika en elev som lyckats över förväntan. Han hade haft anpassad studiegång på högstadiet och han hade inget betyg i engelska. Dessutom hade han på grundskolan haft vissa problem med att fungera i grupp.

...jag tänker på en elev som tog studenten i våras...en pigg och begåvad kille... och för att få sitt betyg i engelska så vi fick ju sätta in väldiga resurser just på engelskan då och göra ett speciellt program för den här killen...han ville gå en praktiskt inriktad linje för han var duktig med sina händer ...och den här eleven är ju en sån här lyckoelev...vissa elever är man speciellt stolt över när man skiljs ifrån dom på studentdagen och den här killen är ju en sån här som man alltid kommer att komma ihåg för han har utvecklats något så oerhört under sin tid på gymnasiet och han har ju klarat av sina studier med mycket, mycket möda och stort besvär både från honom och dom lärare som har varit inblandade...och jag tycker då när jag sitter med facit i hand så är det ju synd att den här killen inte fick tillfälle att läsa åtminstone alla kärnämnen i grundskolan så att han hade varit behörig redan när han kom hit...det fanns liksom ingen anledning varför han inte skulle vara det...och då tror jag att ibland så kan anpassad studiegång vara ett hinder för eleven i stället för en hjälp som det är tänkt att vara...

Avslutningsvis säger Erika följande:

...jag vill understryka det här med hur viktigt det är att se hela eleven alltså hela människan...att se på något sätt det här med alla människors lika värde och att även om vi är olika så har vi alla förutsättningar att utvecklas som goda människor, och det är viktigt att eleverna får alla dom förutsättningar som dom bör få i skolan...alltså att man skapar tillfällen för varje elev där dom får känna att dom är duktiga på någonting och att dom kan lyckas i det som dom är mindre duktiga på och att dom får en positiv känsla för skolan och för inläring...för att annars så tappar vi bort dom här barnen...dom får anpassad studiegång och sen kommer dom aldrig tillbaks till studier något mer ...och då kan man ju fundera över hur deras framtid kommer att se ut...så att goda pedagoger som ser eleverna ...som förstår barnen och som tycker om barnen det är vad vi behöver.

9.3.2 Sammanfattning av ET

Erika har i egenskap av gymnasiechef stor erfarenhet av elever som i grundskolan haft anpassad studiegång. Ofta har dessa elever stora skolsvårigheter som medför problem med att klara av undervisningen. Deras skolsituation är problematisk både för dem själva och för gymnasiet. Hon ser dessa elever som förlorare om skolan inte klarar av att ge dem den behörighet de har rätt att få. Skolan måste bli bättre på att möta dessa elever. På Erikas gymnasium har man på det individuella programmet utarbetat en modell som fungerar mycket bra. Hon berättar med stolthet om elever som trots bräckliga kunskaper efter ett år på IV-programmet klarat av att gå ett nationellt program. Engagerad personal, hårt arbete och en positiv elevsyn är några av ingredienserna i denna modell.

10 Avslutande diskussion och analys av informanternas utsagor

I detta avsnitt jämför och diskuterar jag informanternas utsagor. Jag redogör för de likheter och skillnader jag observerat och anser vara relevanta med tanke på min teoretiska ram. Livsvärlden och systemvärlden är de utgångspunkter jag använder i denna analys. Intervjuerna med pojkarna och deras föräldrar får här representera livsvärlden eftersom det handlar om nära och kära medan systemvärlden företräds av skolan

10.1 Livsvärldens perspektiv

I intervjuerna med pojkarna finner jag både gemensamma och särskiljande drag. Till likheterna räknar jag vissa förhållanden i deras bakgrund som jag tycker hör ihop med deras livsvärldar och habitus. De är båda uppväxta i en liten by med jord- och skogsbruk som en naturlig del av deras fostran. Vanan att arbeta med händerna, värderingen av kroppsarbete, kunskapsinhämtandet genom praktiskt arbete kopplat till förebilder är exempel på gemensamma nämnare. I och med att de har en praktisk läggning förefaller det naturligt att välja studier som är yrkesorienterade med en praktisk inriktning och det förordar också deras föräldrar. Båda pojkarna bor i kärnfamiljer som ger dem mycket stöd. I intervjuerna med pojkarnas föräldrar visar det sig att de känner ett starkt engagemang i sina söner och de stöttar dem i alla faser av skolgången.

Pojkarnas habitus är givetvis helt unika, var för sig, men enligt mitt sätt att se så finns det vissa överensstämmelser i smak och stil som bottnar i de likheter som finns i deras uppväxt. De är till exempel båda ovana vid att hantera teoretisk eller abstrakt kunskap samt att föra abstrakta resonemang eftersom det inte hör till pojkarnas vardag i livsvärlden. Deras dagliga språkbruk stämmer inte alltid överens med skolans krav. En annan gemensam nämnare är att både Erik och Tomas är öppna till sin läggning.

Båda pojkarna tycker om att arbeta med kroppen men en viss skillnad råder mellan dem. Erik är ambitiös och plikttrogen även i situationer som han upplever som besvärliga medan Tomas är ambitiös och plikttrogen om det känns rätt för honom. (E2, E4, E5, E6, T4, T5, T6) Erik har vistats mycket i vuxenvärlden, exempelvis under högstadietiden, och han verkar inte ha saknat gemenskapen med de jämnåriga i klassen. (E1, E5, E6) För Tomas har klasskamrater och kompisar varit mycket betydelsefulla och de har haft stort inflytande över hans beslutsfattande. (T1, T2, T4, T5, T6)

I tabellform redovisas här en sammanställning av värderingsskalan om Erik och Tomas skoltid enligt dem själva och deras föräldrar.

10.1.1 Lågstadiet

Mycket bra	Bra	Ganska bra	Dåligt	Mycket dåligt
		E2		E1
T1		T2		

Tabell 3. Lågstadiet

10.1.2 Mellanstadiet

Mycket bra	Bra	Ganska bra	Dåligt	Mycket dåligt
		E2	E1 E2	
T1		T2		

Tabell 4. Mellanstadiet

10.1.3 Högstadiet

Mycket bra	Bra	Ganska bra	Dåligt	Mycket dåligt
E2	E1 E2	E2		E1
		T1	T2	

Tabell 5. Högstadiet

Beträffande skattningen av grundskolan så överensstämmer inte pojkarnas och deras föräldrars synpunkter på något stadium. Erik ger lägre omdömen än sina föräldrar på alla tre stadierna. Lägga märke till att omdömet för högstadiet har bredd eftersom han bytte skola efter år 7. Tomas ligger däremot högre i sin värdering av grundskolan än vad hans föräldrar gör. Trots att han var skoltrött på högstadiet anser han, enligt värderingsskalan, att det var ganska bra.

10.1.4 Det individuella programmet och det nationella programmet

Mycket bra	Bra	Ganska bra	Dåligt	Mycket dåligt
	E2	E1		
T1 T2				

Tabell 6. Individuella programmet

Mycket bra	Bra	Ganska bra	Dåligt	Mycket dåligt
E2	E1			
		T1 T2		

Tabell 7. Det nationella programmet

När det gäller gymnasietiden råder följande förhållanden. Erik ger fortfarande lägre omdömen än sina föräldrar medan Tomas och hans föräldrar ger samstämmiga omdömen. Både för Erik och hans föräldrar har omdömena om Eriks skoltid gått stadigt uppåt. Hans skolgång har fungerat när han fått adekvat hjälp med sina läs- och skrivsvårigheter. För Tomas del har det gått både uppåt och neråt och de tillfällen när skolan fungerat för honom är när han haft ett starkt stöd av någon lärare som exempelvis Hasse. Stödet hemifrån har varit viktigt men inte tillräckligt för att han skulle sköta sin skolgång. Både Erik och Tomas har svarat på skolans hjälpinsatser när nätverket kring dem fungerat dvs när hemmet och skolan samarbetat.

10.2 Systemvärldens perspektiv

Systemvärlden representeras här av de informanter som på ett eller annat sätt, under kortare eller längre tid, varit i kontakt med Erik och Tomas. De har frikostigt delat med sig av sina upplevelser av pojkarna och deras skolgång. Samtliga intervjuade visar på en positiv elevsyn och trots att mötena med Erik och Tomas, för en del, ligger flera år tillbaka i tiden minns de dem mycket väl.

Flera av informanterna ger exempel på hur de hittat lösningar på pojkarnas skolproblem. Erik får t.ex. använda sin dialekt i undervisningen på högstadiet.... *jag hade den förmånen att ha ett annat språk som jag kunde använda och som jag tror att han kände sig väldigt trygg med...och det var att vi kunde prata dialekt...*(E4) Han får också matematikundervisningen kopplad till praktiska exempel ...*vi utgick mycket från att vi skulle laga bilar och räkna ut Bil-Tema katalogen och vi skulle beställa...*(E4) På IV-programmet beskrivs kunskapsförmedlingen på följande sätt ...*det var ju relativt enkelt från början men jag såg ju hur han växte under hand ...vi fick gå tillbaka och repetera...*(E5)

För Tomas del handlar det på högstadiet om att komma igång och göra något... *det var med inriktning mot svenska och på helheten att ge stöd också i helhetssituationen så att det skulle vara möjligt för honom att mäta med...*(T4) På IV-programmet gäller det att få igång motivationen. När han tröttnar på ”pluggandet” kan han snickra eller göra något annat ”med händerna” och undan för undan kommer han in i skolvärlden...*han var väldigt kreativ, han skrev dikter...han skrev berättelse...han började läsa...*(T6).

10.3 Möten mellan livsvärlden och systemvärlden

Eriks mor beskriver några möten med skolan med följande ord ...*man känner sig som en liten mus och man sitter som på en het sten....* Hon säger också att...*studenter är högt begåvade.* (E2) Dessa uttalanden tolkar jag som att hon uppfattar sig och familjen som tillhörande kategorin dominerade och det har format deras egen ”Hemmets läroplan”. I E3 säger den intervjuade...*men dom var ju väldigt timida liksom tillbakadragna och inte krävande... utan dom ville bara att det skulle bli så bra som möjligt från förutsättningarna...* Följande uttalande tycker jag också passar in i detta sammanhang...*det var såna här föräldrar som inte var vana vid skolan...*(E6) Mötena med skolan kunde stundtals upplevas som kämpiga och Eriks mor säger också vid ett tillfälle ...*man är ju inte van att protestera mot någonting...*(E2) Men i och med att Elly gett uttryck för detta har hon också skapat begynnelsen till en öppning i kommunikationen mellan livsvärlden och systemvärlden.

Tomas mamma har en annan åsikt om mötet med skolan och hon beskriver det på följande sätt *...han (Tomas) såg ut att tycka att det var ganska olustigt...men vi kände väl i och för sig att det vi säger det är väl vad dom får rätta sig efter för det är vi som är föräldrar...* (T2) Detta uttalande tolkar jag som att hon upplever att de som föräldrar kan påverka sina barns skolgång och att det finns en kommunikation mellan hem och skola. Liknande åsikt framkommer i följande uttalanden: *...och vi hade elevvårdskonferenser där pappan var oerhört engagerad och med smärta mindes sin egen skolgång...och han ville absolut inte att Tomas skulle få upprepa det här mönstret som han hade varit med om...(T4)...och föräldrarna också dom försökte ju att stötta i det beslutet...det som var bra med dom det var ju att dom hade nån sorts förtroende för att skolan trots allt ville Tomas väl och dom samarbetade...dom gick bra att prata med och dom kom till skolan och så där...(T5)* I intervju T3 finner jag en annan syn på relationen hem och skola...*det var väl ändå lite motsättningar mellan skola och hem, det var det ju för att pappan var ju väldigt "att slå näven i bordet" liksom...* Tomas föräldrar framför sina åsikter i systemvärlden, även om det ibland inte uppskattas, (ex i T3) men för det mesta fungerar det. (T4, T5, T6)

Människor som inte är vana vid att gå på möten och framföra sina åsikter i systemvärlden hamnar lätt i underläge. Frågor de går och bär på kanske aldrig ställs och deras tankar och funderingar kanske inte kommer fram. Det kan i sin tur leda till missförstånd. I mötet mellan hem och skola är det således av stor vikt att språket som kommunikationsmedel fungerar och att det verkligen sker ett utbyte av tankar. Mellan livsvärlden och systemvärlden finns inte alltid tillräckligt många öppningar för att nå fram till varandra och det är en av skolans utmaningar att bli bättre på denna kommunikation. Följande figur är en modell för hur jag uppfattar att kommunikationen mellan livsvärlden och systemvärlden kan se ut. Jag har utgått från intervjuerna och placerat de olika uttalandena i livsvärlden eller systemvärlden.

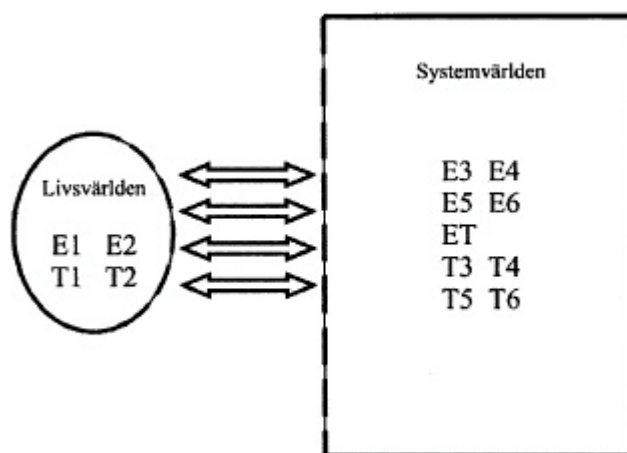


Fig 1. Livsvärlden och systemvärlden. (Ulla Morales-Adefalk)

Enligt Habermas breder systemvärlden ut sig mer och mer i dagens samhälle och det sker på bekostnad av livsvärldens utrymme. Människan i livsvärldens sfär får svårare att hävda sig och för att bryta denna trend och bringa balans mellan dessa världar krävs en korrekt och djup förståelse. Eftersom människans sociala liv grundas i kommunikationen är goda samtal genom reflektion och argumentation centrala. För att kommunikationen ska fungera gäller det

att hitta de gemensamma öppningarna som finns mellan världarna, för ibland kan de vara dolda.

Här följer några grundläggande motsatsförhållanden som jag anser bör beaktas och ingå som en slags bakgrund i de goda samtalen.

Livsvärlden - Systemvärlden
Hemmets läroplan – Skolans läroplan
Dominerade – Dominerande
Arbetarkultur – Kulturellt kapital
Praktisk kunskap – Teoretisk kunskap

10.3.1 Självförtroendet i livsvärlden och systemvärlden

Följande tabeller visar hur skolan uppfattar Eriks och Tomas självförtroende i livsvärlden och i systemvärlden.

Hur är elevens självförtroende?

Bra	Dåligt
E3 E4 E5 E6	
T4 T5 T6	

Tabell 8. Elevens självförtroende i livsvärlden

Hur är elevens självförtroende?

Bra	Dåligt
E4 E5 E6	E3 E4 E5 E6
T6	T4 T5 T6

Tabell 9. Elevens självförtroende i systemvärlden

De informanter i systemvärlden som uttryckte en åsikt om pojkarnas självförtroende anser, enligt min tolkning, att både Erik och Tomas äger ett bra självförtroende i livsvärldens sfär. Det beror givetvis på att de är väl förtrogna med de regler, kunskaper och uttrycksmedel som värderas högt i denna sfär. Pojkarna kan spelreglerna för kommunikation och relationer. Det motsatta förhållandet råder vid bedömningen av deras självförtroende i systemvärlden då det anses vara dåligt. I de situationer där pojkarna fått hjälp att klara av undervisningen visar det sig däremot att deras självförtroende stärkts och bedömts som bra.

10.3.2 Läs- och skrivsvårigheter / dyslexi

De informanter som uttryckt en uppfattning om huruvida Erik och Tomas har läs- och skrivsvårigheter / dyslexi har, som jag uppfattat det, delgett följande åsikter:

Har eleven läs- och skrivsvårigheter / dyslexi?

Ja	Nej
E1 E2 E4 E5 E6	
T2 T4	T1 T5 T6

Tabell 10. Läs- och skrivsvårigheter/dyslexi

Angående frågan om Erik har läs- och skrivsvårigheter / dyslexi så är han själv liksom övriga informanter överens om att han har det. I Tomas fall råder däremot delade meningar. För egen del upplever inte Tomas att han har läs- och skrivsvårigheter / dyslexi och hos två av informanterna finner jag uttryck för liknande åsikter....*det var nog mest att han var ringrostig...ovan...han läste ju aldrig och han skrev väldigt lite och rent motoriskt var han ju väldigt otränad i skrivning och att uttrycka sig skriftligt...nej jag ser det mest som en dålig träning...* (T6) Följande uttalande återfinns i T5 ...*han var ju inte högpresterande men jag tror heller inte att han var...vad ska jag säga...dyslektiker...inte så stora skolsvårigheter...hade han bara varit i skolan och gjort det han skulle så tror jag att han skulle kunnat klara det...*

I följande uttalanden finner jag belägg för uppfattningen att Tomas hade läs- och skrivsvårigheter...*där upptäckte dom väl egentligen att han var dålig på att läsa och skriva...jag vet inte men det var inte så mycket att man pratade om dyslexi då...*(T2) I intervju T4 finns följande uttalande ...*och jag minns att han hade läs- och skrivsvårigheter ...*

Att det förekommer så olika uppfattningar i denna fråga är inte märkligt. Jag är av den uppfattningen att det beror på vad man menar med begreppet läs- och skrivsvårigheter / dyslexi. Är läs- och skrivsvårigheter samma sak som dyslexi? Om inte, vad är det då för skillnad? Är läs- och skrivsvårigheter alternativt dyslexi samma sak som att vara ringrostig eller otränad? De olika uppfattningarna om huruvida Tomas har eller inte har läs- och skrivsvårigheter / dyslexi tror jag har att göra med vad man lägger in för betydelse i begreppen. Eftersom forskarna inte är eniga om innebörden och det därför inte finns någon allmänt accepterad diagnos är det inte så märkligt att det råder begreppsförvirring. Vikten av att nätverkets inbördes kommunikation fungerar blir här central.

10.3.3 Anpassad studiegång

Frågan om åtgärden anpassad studiegång är en bra åtgärd består av två delfrågor. Den ena är generell och den andra rör endast de intervjuade eleverna. Följande tabeller återger informanternas svar.

Är anpassad studiegång en bra åtgärd?

Ja	Nej	Ibland
E1 E3 E4	E1 E3 E5 E6 ET	
T2 T3 T4 T5	T3 T5 ET	T1

Tabell 11. Anpassad studiegång generellt

Är anpassad studiegång bra för de intervjuade eleverna?

Ja	Nej	Vet ej
E1 E2 E3 E4	E1 E5 E6	
T1 T2 T3 T4 T5	T1	T6

Tabell 12. Anpassad studiegång för eleven

Anpassad studiegång är en åtgärd som för den enskilda eleven är ett stort steg, eftersom den på ett ofta avgörande sätt påverkar elevens totala situation. Valet av denna åtgärd är ofta ett negativt val eftersom eleven inte har möjlighet att klara av sin skolgång i en klass med andra jämnåriga och därför delvis kan få lämna skolan. Sammanställningen ovan tolkar jag som att

både Erik och Tomas med föräldrar tycker anpassad studiegång var en bra åtgärd för dem. När det gäller att värdera åtgärden generellt tycker både Erik och Tomas däremot att det inte alltid är en bra lösning...*man missar en del i skolan som ämnen...man missar grejer som skolkompisarna gör i skolan...det är lite dumt när man ska söka vidare till gymnasiet...(E1) ...jag hoppa över en massa saker som alla andra har gjort...kanske dom sitter och berättar vad dom har gjort och så säger jag att jag har inte gått nian...(T1)* Orsakerna till att både Erik och Tomas fått anpassad studiegång verkar stå att finna hos dem själva. Erik hade stora läs- och skrivsvårigheter och Tomas var skoltrött.

I övrigt finner jag en skillnad mellan grundskolan och gymnasiets inställning till anpassad studiegång. Beträffande åtgärden generellt så finner jag hos exempelvis T5 och E3 i grundskolan att det finns både för- och nackdelar med åtgärden. ...*när man bestämmer sig för att göra en anpassad studiegång så är det ju egentligen inte en anpassad s-t-u-d-i-e-g-å-n-g man gör utan man gör en transportsträcka igenom den obligatoriska skolan...för att dom här eleverna ska härda ut...det är ju inte ett sätt för dom att klara sina studier bättre...(T5)*

...*målet är ju att få tillbaka eleverna till ordinarie undervisning helst så snart som möjligt...och det har jag aldrig varit med om...det har hankat sig och det är ingen som har gått in igen i alla ämnen efteråt...nackdelen är ju att dom kommer att lämna skolan med ofullständiga betyg...(E3)*

När det gäller Erik och Tomas anpassade studiegång är man i grundskolan mer övertygad om dess förtjänster. På gymnasiet däremot verkar man ha enbart dåliga erfarenheter av att undervisa elever som haft anpassad studiegång eftersom de missat så mycket och ofta är studieovana. Här följer några exempel på uttalanden: ...*anpassad studiegång tycker ju jag generellt sett illa om...jag tycker att det skall tillämpas med väldigt stor urskiljning ...jag har sett fler elever som har haft anpassad studiegång på liknande sätt som den här eleven har haft och jag har aldrig sett något positivt utav det...(E6)...och är det så att man har anpassad studiegång men har tagit bort något av dom här kärnämnen då är det ju verkligen så att man i mångt och mycket har stängt grinden för dom...då kommer dom inget längre ...(ET)*

10.4 Likheter och skillnader

Beträffande pojkarnas funktion i systemvärlden finner jag följande likheter: Både Erik och Tomas har periodvis haft skolsvårigheter av olika omfattning. Orsakerna till dessa är komplexa men en förklaring tror jag dels kan vara deras språkhantering och dels deras kunskapssyn. Deras språk i livsvärlden stämmer inte överens med språket i systemvärlden. Både Erik och Tomas har trots mycken duglighet, oftast praktisk, känt sig malplacerade i vissa skolsituationer. Erik säger vid ett tillfälle att han kände sig som ett UFO (E1, E2) och Tomas kände sig som om han var ”dum i huvudet”. (T2)

När det gäller pojkarnas kunskapssyn, som jag uppfattat den, så värderar de den praktiska kunskapen högre än den teoretiska. De har en praktisk läggning och besitter själva kunskaper av praktisk art som inte alltid värdesättes i systemvärlden. Följande exempel på visad kompetens hos båda pojkarna uppmärksammades visserligen i skolan men de värderades inte som skolkunskap och det syntes inte i betygen. Exemplet jag åsyftar återfinns dels i beskrivningen av den studiedag som Erik var engagerad i (E3, E4, E6) och dels den dockteater som Tomas och en kompis ställde i ordning. (T1, T4, T5, T6)

Eriks läs- och skrivsvårigheter bidrog till att han fick skolsvårigheter som sedermera ledde till anpassad studiegång. Det dröjde många år innan han kunde komma till rätta med sina läs- och

skrivsvårigheter och en fråga jag ställer mig är hur hans skolgång skulle teta sig om han i ett tidigare skede fått adekvat hjälp. Följande uttalande tycker jag ger en belysande sammanfattning av Eriks grundskoletid...*därför att han hade läs- och skrivsvårigheter så kunde han inte vara med i skolan och då skulle han i stället ha anpassad studiegång och han var intresserad av att hålla på med bilar och då passade skroten bra ...*(E6)

Tomas fick anpassad studiegång på grund av sin skoltrötthet. Orsaken till skolsvårigheterna återfinns även här hos eleven. Enligt honom själv blev han skoltrött på högstadiet (T1) och en av orsakerna var förmodligen att han på grund av sjukdomsfrånvaro missade stora delar av skolstarten. (T1, T2, T5) Jag kan inte låta bli att undra över hur Tomas högstadietid skulle artat sig om han inte blivit sjuk just i skolstarten alternativt att han fått ändå mer eller kanske en annorlunda typ av stöd i skolan under denna tid.

Som jag ser det har Eriks och Tomas habitus delvis varit ett hinder för dem i systemvärlden. Deras kulturella kapital är inte tillräckligt för att passa in i dagens skola. Den undervisning som grundskolan erbjudit dessa elever har egentligen inte utgått från dessa elevers unika behov, trots stort engagemang och professionell yrkesutövning. Exempelvis tycker jag att E4, E5, T4, och T5 i sina berättelser verkligen beskrivit hur de kämpat och aktivt försökt hjälpa Erik och Tomas ur deras skolsvårigheter. I intervju E4 visar det sig att Eriks högstadietid, år 8 och 9, blir väldigt positiva och han börjar komma till rätta med skolan. Han får ett bättre självförtroende och börjar känna trivsel men han klarar inte av att uppnå grundskolans krav på baskunskaper. Tomas har däremot en problematisk högstadietid och i intervju T4 framkommer det bland annat att en serie olyckliga omständigheter bidragit till detta. Dels var det byte av både klassföreståndare och personal i elevvårdsteamet år 8 och dels drogs han till kompisar som hade ett dåligt inflytande på honom och han var ofta ute och "suddade". Under denna period förändrades även hans attityd och han var inte glad längre. I intervju T5 berättas det att han undan för undan blev mer och mer störande i klassen, arrogant och en riktig bråkstake. Både i T4 och T5 framkommer det också att det trots informanternas insikter och goda vilja ej lyckades hjälpa Tomas ur hans skolsvårigheter. De resurser som hade behövts fanns ej inom skolans ram. Påpekas bör också att det i dessa intervjuer visar sig att både Erik och Tomas var mycket omtyckta och man uppskattade verkligen deras personlighet. Men trots allt engagemang och alla insatser kunde dock varken Erik eller Tomas uppnå målen i grundskolan. På gymnasiet är beskrivningen av både eleverna och undervisningen annorlunda. I intervjuerna E5, E6 och T6 får både Erik och Tomas beröm för såväl skötsamhet, ansvarskänsla som goda studieresultat.

Att elever med arbetarbakgrund ofta har svårare att hävda sig i skolan finns det redan mycket kunskap om, men trots att denna kunskap finns har skolan fortfarande svårt att möta många av dessa elever på deras planhalva och ge dem meningsfull och användbar undervisning. Hur kan det vara så? De personer i systemvärlden som jag har intervjuat är professionella och engagerade i de elever de möter men det verkar vara först på IV-programmet som undervisningen fungerar och pojkarna kommer igång med sina studier. Här tycks kraven bli högre och de får kämpa för att ta sig över godkändgränsen och det märkliga är att de klarar av det. Det finns också andra faktorer som påverkar undervisningssituationen på gymnasiet, nämligen att eleverna är äldre, man satsar på små studiegrupper och personalen har en typ av pedagogik som fungerar. I intervjun ET framkommer också följande:...*det skrivs så mycket i tidningarna om vilket misslyckande det individuella programmet är... men hos oss är det ju inte så, utan dom går ju ett år och sen går dom in på ett nationellt program och dom fungerar...det är ju det som i många fall är ett mirakel ...vad är det som händer under det här året?*

I intervju ET ges även svar på vad det är som tycks fungera under IV-året och jag väljer ut följande:...*det är viktigt att eleverna får alla dom förutsättningar som dom bör få i skolan...alltså att man skapar tillfällen för varje elev där dom får känna att dom är duktiga på någonting och att dom kan lyckas i det som dom är mindre duktiga på och att dom får en positiv känsla för skolan och för inläring...så att goda pedagoger som ser eleverna, som förstår barnen och som tycker om barnen det är vad vi behöver.*

10.5 Hur ska en bra skola se ut?

Enligt Erik ska en bra skola ha fler praktiska ämnen samtidigt som de teoretiska ämnena är viktiga men de skulle kunna "köras muntligt" i större utsträckning. Det är viktigt att alla lärare och ansvariga ser till att eleverna mår bra och får rätt utbildning och det behövs fler speciallärare. (E1) Erik får hjälp med sina läs- och skrivsvårigheter när han får träna enligt Wittingmetoden och får använda sin dialekt som en del i språkträningen.(E4) Han får också ökade krav på sig och återkommande träning i basämnena. (E5)

När Tomas beskriver bra lärare använder han begrepp som "hård och rättvis", "sträng och snäll" och det är egenskaper som han värdesätter. I intervju T4 framkommer också att kvaliteterna "varm och stram" samt att ha "en fast hand" verkar vara goda läraregenskaper för Tomas del. Han påpekar också vikten av att ha **en** lärare och **ett** klassrum under låg- och mellanstadietiden. Läxor är också viktiga för att kunna lära sig och att ta eget ansvar är ett måste. Dessutom poängterar han vikten av att varva pluggande med praktiskt arbete. (T1) Under IV-året fungerade skolgången bra och då hade Tomas **en** lärare, Hasse, och **ett** klassrum så för hans del var det en lösning på skolproblemen. Han fick ofta korta inlämningsuppgifter så att han skulle klara av att genomföra dem och läxorna kunde han göra i skolan. För Tomas del var det viktigt att varva studierna med praktiska göromål.(T6)

I pojkarnas reflektioner över hur en bra skola ska se ut uppfattar jag ett mönster och det överensstämmer på ett flertal punkter med de intervjuade lärarnas åsikter. Läraren har en framträdande roll; det finns tydliga regler; undervisningen är tydligt strukturerad; muntliga genomgångar; läxor och återkommande träning; ömsesidig ansvarskänsla finns; möjligheter att varva studierna med uppgifter av praktisk karaktär finns och att känna trygghet är centralt.

10.6 Slutreflektion

Bakom Erik och Tomas önskemål om hur en bra skola ska se ut skymtar en grundskola som är inriktad på "grunder". Att träna baskunskaper bör prioriteras i skolans verksamhet för att kunna ge eleverna de verktyg de kommer att behöva i sin framtid. Eftersom fler och fler elever i grundskolan inte klarar målen och således ej äger tillträde till gymnasiets nationella program är det något som inte stämmer. Vid ett tillfälle säger Erik...*men jag tycker jag har haft tur som har lyckats...*(E1) Det kanske är så att Erik och Tomas delvis hade tur som fick hjälp att ta sig in på ett nationellt program men det berodde också till stor del på att de lade ner ett stort arbete på sina studier.

Jag ska ge ytterligare ett exempel från min empiri. I intervjuerna har det framgått att pojkarna ibland upplevt det som ett problem att den teoretiska kunskapen värderats så högt. En av pojkarna sade till exempel ... *jag är inte en sån där människa som kan sitta i en bänk och jobba och sitta och kolla ner i en bok utan jag vill hellre vara ute och jobba med kroppen.* Ett ständigt återkommande dilemma är deras känsla av otillräcklighet när det gäller att lösa teoretiska uppgifter för att tillägna sig kunskap och de har ett flertal gånger påpekat vikten av att få arbeta praktiskt. Det framskymtar också stundtals i intervjuerna att de finner att skolan

nästan enbart är en pluggskola. Enligt föräldrarna och några intervjuade lärare är pojkarna oerhört skickliga när det gäller att lösa praktiska problem men själva upplever de inte att skolan värdesätter denna kunskap.

Enligt Erik är teoretiska ämnen viktiga men de kan "köras muntligt". Det skulle betyda att läraren blir mer undervisande än handledande. I dagens skola betonas vikten av självständighetsarbete och det förutsätter att läraren handleder och eleven söker fakta på egen hand. Internet har i detta sammanhang stor betydelse för kunskapsinhämtandet i skolan. Enkvist (2001) menar att denna så kallade "forskning" tyder på en total brist på kunskap om vad forskning egentligen innebär. Det förutsätter nämligen stabila grundkunskaper och det är således en pedagogik som hör till den vuxna världen med studier på högskolor och universitet. Grundskoleelevernas självständighetsarbete bygger också på att de redan behärskar språket och på så sätt missar skolan paradoxalt nog att ge den undervisning som tillräckligt befrämjar språkutvecklingen. Detta har bland annat medfört att läsningens grundläggande betydelse för all utveckling undervärderas.

En viktig faktor för att eleverna ska kunna erövra kunskap är att erbjuda dem möjligheter till viktig och återkommande träning. Erik erfor studieframgångar när han fick träna, nöta och repetera. (E5) Enkvist påpekar vikten av återkommande träning och beträffande lästräningen är den ett första steg att socialisera in barnet i samhällets kultur. Om deras språkutveckling hämmas kan det få allvarliga konsekvenser. Elever som är läsovana och har svårt att klara skolans krav får i stället lättare uppgifter och fräntas på så sätt möjligheter att utvecklas. (Ibid) Det faktum att vissa elever är ovana vid att läsa behöver inte betyda att de inte är kapabla att förstå skolans uppgifter. Var ska läsovana elever lära sig att läsa och studera om inte i skolan?

Skolans massiva datasatsning påverkar också elevernas läsvanor. Det finns mycket intressant att läsa och lära på nätet men det finns också en risk att bokens och bokläsandets betydelse avtar. Konsekvenserna av detta är ödesdigra och skolans ansvar att gynna bokläsandet måste stärkas. Enkvist har även synpunkter på samhällets IT-satsning. Hon menar att den i dagsläget fått ett alltför stort utrymme, inte minst i skolan. Hela samhället har låtit sig luras av IT-boomen som inte bara kostar svindlande summor utan också stjälar vår tid. Tid som kunde användas till lästräning, begreppsutveckling, minnesträning, koncentrationsövningar m.m. Det verkar som om dataindustrin skulle veta mer om undervisningen av våra barn än politiker, skolfolk och föräldrar, ryter Enkvist. Genom den nya pedagogiken blir våra skolbarn så fria att allt blir meningslöst. *Om eleverna inte behöver lära sig de traditionella skolämnena, blir följden att de stängs in i ett presens, ett här och nu, och att de inte längre förstår sitt samhälle.* (s 61) Och det vill vi väl inte vara med om?

Jag övergår nu till att göra en kort inblick i dagens skolvärld där det visar sig att fler och fler elever lämnar grundskolan med ett ofullständigt slutbetyg. Orsakerna till detta varierar men anpassad studiegång utgör ett av skälen och det gäller framför allt pojkar. När det kunskapsrelaterade betygssystemet införs ändras antagningen till gymnasieskolan eftersom det krävs godkänt i minst kärnämnen svenska, matematik och engelska och ökningen av denna elevkategori är ett faktum. Inte minst i lärarpressen talas det om en kris i skolan. (Skolverkets rapport nr 181) Hur ska skolan hantera dessa svårigheter? Naturligtvis finns det inga enkla lösningar på denna problematik, men en styrka vore om man kunde ta till vara de goda idéer och tankar som redan finns i skolan. Jag menar att det finns en stor, men ofta dold, potential i skolvärlden och det är viktigt att bejaka denna resurs. Den framtida skolan påverkas av de beslut som fattas i nuläget och därför kan det vara av avgörande betydelse att dessa beslut är väl genomtänkta och förnuftiga. För att kunna fånga upp dessa goda idéer och

tankar tror jag att det är både viktigt och nödvändigt att reflektera och diskutera kring skolans uppdrag och jag tror att det behövs många goda kommunikativa samtal bland skolans personal för att inspireras och känna glädje i det dagliga arbetet och för att få kraft till att möta elever och medarbetare. Det är funderingar som har lett mig in på Habermas kritiska tankar och jag ser hans samhällskritik, där skolan ingår i systemvärlden, som mycket fruktbar under förutsättning att skolan som arbetsplats vill inbjuda till samtal, goda samtal om skolan som utbildningsinstitution.

Många lärare upplever sin arbetssituation som både tung och pressande och varje ny uppgift kan bli som att lägga sten på bördan. Låt mig förklara hur jag menar, eftersom tanken är att det ska bli goda fruktbärande samtal som ska kunna utveckla ett demokratiskt förhållningssätt. Att hitta tid och få den att räcka till är ofta ett konkret problem vare sig det gäller samtal, undervisning, planering, snöskottning eller gräsklippning. Tidsbegreppet är centralt i både elevers och lärares tillvaro. När Bodil Jönsson (2000) påstår att *tid är det enda du har* tycker jag att tidsbegreppet ställs på huvudet. Hon ger bland annat råden att analysera hur du använder din tid, att sluta klaga på tidsbrist och att prioritera det som är viktigt. Dessa råd ser jag som presumtiva verktyg för att kunna genomföra goda, givande samtal hos elever, lärare, föräldrar, alla...under förutsättning att skolan anser det vara viktigt och ger möjligheter. Ovan har språkbegreppet definierats av Bourdieu och Habermas och jag tror att vanan att argumentera ofta leder till ett gott självförtroende som kan utgöra en av inkörsportarna till att kunna skapa en god skola för alla. Följande två citat ur Lpo 94 tycker jag inbjuder till att hitta en lösning på en del av dagens skolproblem.

Skolan är en social och kulturell mötesplats som både har en möjlighet och ett ansvar för att stärka denna förmåga hos alla som arbetar där. (Lpo 94 s 5)

Skolan kan också väsentligt bidra till att eleverna får ett rikt och användbart språk som de i demokratiska argumentativa situationer kan vässa och bruka i skolans offentliga rum innan de är redo att kliva in i samhällsdebatten.

De demokratiska principerna att kunna påverka, ta ansvar och vara delaktig, skall omfatta alla elever. Elevernas kunskapsmässiga och sociala utveckling förutsätter att de tar ett allt större ansvar för det egna arbetet och för skolmiljön samt att de får ett reellt inflytande på utbildningens utformning. Enligt skollagen åligger det alla som arbetar i skolan att verka för demokratiska arbetsformer. (Lpo 94 s 13)

10.6.1 Samspel och sammanhang

Skolverket har på uppdrag av regeringen gjort en studie för att undersöka orsakerna till dels att ett stort antal elever lämnar grundskolan och gymnasieskolan utan fullständiga betyg och dels till att många elever på det individuella programmet inte går vidare till nationella program. Resultaten är redovisade i tre övergripande kategorier och i den processrelaterade kategorin har man studerat faktorer som skolans personal själv kan påverka. Man påvisar brister i:

- relationer mellan skolans personal, elever och föräldrar,
- hur arbetssätt anpassas till elevers förutsättningar och behov,
- personalens förväntningar på eleverna och sättet att tydliggöra skolans mål, samt
- kompetensutveckling av lärare. (Skolverket 2001)

Vikten av att det finns ett fungerande nätverk kring eleven kan inte nog poängteras och för att det ska fungera måste ett samspel finnas. Genom konstruktiva och goda samtal i nätverken kan grunden för en uppbyggande skolgång läggas. För att skolan ska kunna anpassa arbetssättet efter eleven behövs också ett samspel mellan i första hand elev och lärare. Om eleven upplever sig själv som en del av ett sammanhang blir också sammanhangen i undervisningen tydligare. Den pedagogiska utmaningen är att minska skillnaden mellan elevens förutsättningar och skolans krav. När undervisningen är förståelig blir också elevens självförtroende bra. (Tabell 9)

Om målet är att ha en skola för alla, där alla elever ska ha möjlighet att utvecklas till tänkande ansvarstagande människor i ett demokratiskt land, måste något förändras. Det kommer alltid att finnas elever med litet kulturellt kapital och de måste också få en undervisning som de utvecklas av. *...skolans uppdrag är att ge eleven undervisning så att eleven kan komma vidare i livet genom fortsatta studier på gymnasieskolan eller genom att gå ut i arbetslivet...*(ET) Det finns både erfarenhet och kunskap i skolan och den borde tas tillvara och vidareutvecklas nu. Men det behövs tid. Att prioritera hur tiden används blir centralt.

10.6.2 ...och sen då?

Uppsatsens titel är "Anpassad studiegång...och sen då". Jag har fått ganska klart för mig vad anpassad studiegång betyder både i teori och praktik och genom intervjuerna förstår jag också vad det kan innebära för den enskilda eleven. Vad jag däremot inte kan förstå är hur det kan vara tillåtet att elever som har skolsvårigheter får slippa skolan i form av yrkesplatsförlagd anpassad studiegång. "...och sen då?" ja vad händer sedan när eleven fullgjort sin skolplikt vid 16 års ålder och tillbringat tid på en arbetsplats i stället för att vara i skolan? Varför får inte skolan tillräckliga resurser till att använda den kunskap som finns, utveckla den och använda den? Först då kan vi genomföra en skola för alla. Hur ska annars alla våra barn och ungdomar få chansen att ta del av vårt demokratiska samhälle?

Referenser

- Ahlström, K.-G., Emanuelsson, I. & Wallin, E. (1986). *Skolans krav - elevernas behov*. Lund: Studentlitteratur.
- Ahlström, K.-G. (1992). Vägen till specialundervisning av idag. I E. Wallin (red) *Från folkskola till grundskola*. Uppsala: Pedagogiska Institutionen. Uppsala universitet.
- Alin Åkerman, B. & Strinnholm, C. (1999). *Specialundervisningen i Sverige*. Stockholm: Institutionen för specialpedagogik LHS Specialpedagogisk kunskap: Dokumentation nr 2 1997.
- Andersson, B.-E. (2000). *Spräng skolan!* Jönköping: Brainbooks AB.
- Berg, G. (1979). *Utslagning eller jämlikhet. En rapport från en försöksverksamhet med jämkad / anpassad studiegång*. Uppsala: Pedagogiska institutionen Uppsala universitet.
- Berg, G. (1992). Skolans styrning i går, i dag och i framtiden. I E. Wallin (red) *Från folkskola till grundskola*. Uppsala: Pedagogiska Institutionen. Uppsala universitet.
- Berg, G. (1999). *Skolkultur - nyckeln till skolans utveckling*. Göteborg: Gothia.
- Berg, G., Groth, E., Nyttell, U. & Söderberg, H. (1999). *Skolan i ett institutionsperspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Bergecliff, A. (1999). *Trots eller tack vare? Några elevröster om skolgångsanpassning i grundskolan*. Umeå: Pedagogiska institutionen, Umeå universitet.
- Bernstein, B. & Lundgren, U.P. (red) (1983). *Makt, kontroll och pedagogik. Studier av den kulturella reproduktionen*. Stockholm: Liber Förlag.
- Borstam, P. & Falk, R. (1980). *Kan "anpassad studiegång" vara ett led i social utslagning?* Kristianstad: Högskolan i Kristianstad.
- Bourdieu, P. (1986). *Kultursociologiska texter*. Stockholm: Salamander.
- Broady, D. (1982). *Den dolda läroplanen*. Stockholm: Symposion bokförlag.
- Broady, D. (red) (1985). *Kultur och utbildning - om Pierre Bourdieus sociologi*. Skriftserie 1985:4 UHÄ/FoU. Stockholm: Liber Förlag.
- Broady, D. (1991). *Sociologi och epistemologi. Om Pierre Bourdieus författarskap och den historiska epistemologin*. Stockholm: HLS Förlag.
- Börjesson, M. (1997). *Om skolbarns olikheter. Diskurser kring "särskilda behov" i skolan - med historiska jämförelsepunkter*. Stockholm: Skolverket
- Dewey, J. (1966). *Democracy and Education*. New York: FP The Free Press.

- Egerbladh, T. & Tiller, T. (1998). *Forskning i skolans vardag*. Lund: Studentlitteratur.
- Eliasson, R. (2001-01-22). "Var fjärde klarar inte godkänt". Dagens Nyheter s A 4. Stockholm: Dagens Nyheter.
- Emanuelsson, I. (1976). *Studieavbrott i grundskolan 5. Sammanfattning och diskussion*. Stockholm: Pedagogiskt centrum.
- Emanuelsson, I. (1983). *Verksamhet bland elever med svårigheter eller arbete med elevers svårigheter? En kunskapsöversikt*. Stockholm: Skolöverstyrelsen.
- Emanuelsson, I. (1986). "...Den tyngande barlast som blott hämmar farten": Specialundervisningens förhistoria. I K-G. Ahlström, I. Emanuelsson & E. Wallin. *Skolans krav – elevernas behov*. Lund: Studentlitteratur.
- Englund, T. (1992). Skolans samhällsbild – elevers medborgarfostran via folkundervisningens samhällsorientering. I E. Wallin (red) *Från folkskola till grundskola*. Uppsala: Pedagogiska Institutionen. Uppsala universitet.
- Enkvist, I. (2001). *Feltänkt – En kritisk granskning av idébakgrunden till svensk utbildningspolitik*. Stockholm: SNS Förlag.
- Ericson, B. (red) (1996). *Utredning av läs- och skrivsvårigheter*. Lund: Studentlitteratur.
- von Euler, C. (1995 - 12). *Dyslexikampanjen 1996/97*. Medlemsblad nr: 10 - December 1995. Svenska Dyslexiföreningen.
- Habermas, J. (1994). *Samhällsvetenskapernas logik*. Göteborg: DaidalosAB.
- Hallerdt, B. (1995). *Studieresultat och social bakgrund – en översikt över fem års forskning*. Stockholm: Liber Distribution.
- Haug, P. (1998). *Pedagogiskt dilemma: Specialundervisning*. (Skolverkets monografserie). Stockholm: Liber.
- Helldin, R. (1990). *Den unika speciallärarkompetensen*. Stockholm: Almqvist & Wiksell International.
- Helldin, R. (1997). *Specialpedagogisk kunskap som ett socialt problem*. Stockholm: HLS Förlag.
- Helldin, R. (1998). *Kommunerna och den specialpedagogiska verksamheten. Nutid och framtid*. Stockholm: HLS Förlag.
- Hellsten, J. O. & Héctor Pérez, P. (1998). *Gymnasieskola för alla...andra. En studie om marginalisering och utslagning i gymnasieskolan*. Stockholm: Skolverket.
- Hjälme, A. (1999). *Kan man bli klok på läsdebatten? Analys av en pedagogisk kontrovers*. Stockholm: Ekelunds Förlag.

HSFR. (1996). *Etik. Forskningsetiska principer för humaniora och samhällsvetenskap*. Humanistisk – samhällsvetenskapliga forskningsrådet. Uppsala: Produktion Ord & Form AB.

Jönsson, B. (2000). *Tio tankar om tid*. Stockholm: Brombergs Förlag.

Larsson, M-B. & Xenia, S. (1983). *Anpassad studiegång - hjälp eller utstötning?* Stockholm: Psykologiska institutionen Stockholms universitet.

Läroplan för grundskolan. Skolöverstyrelsen 1962. (Skolöverstyrelsens skriftserie 60). SÖ-förlaget.

Läroplan för grundskolan. Allmän del. Skolöverstyrelsen 1969. Stockholm: Skolöverstyrelsen/Utbildningsförlaget.

Läroplan för grundskolan. Allmän del. Skolöverstyrelsen 1980. Stockholm: Skolöverstyrelsen och Liber Utbildningsförlaget.

Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, Lpo 94. (1994). Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Läroplaner för det obligatoriska skolväsendet och de frivilliga skolformerna, Lpf 94 (1994). Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Merriam, S. B. (1994). *Fallstudien som forskningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.

Murray, Å. (1994). *Ungdomar utan gymnasieskola. En uppföljningsstudie från 13 till 24 års ålder*. Stockholm: Almqvist & Wiksell International.

Månson, P. (red) (1998). *Moderna samhällsteorier. Traditioner riktningar teoretiker*. Stockholm: Rabén Prisma.

Nordman, E.(1980). *Anpassad studiegång. Läsåret 1979 - 80. En sammanställning av Länskolnämndernas rapporter*. Stockholm: Skolöverstyrelsen.

Persson, B. (1995). *Specialpedagogiskt arbete*. Göteborg: Göteborgs universitet Institutionen för specialpedagogik.

Persson, B. (1998). *Den motsägelsefulla specialpedagogiken*. Göteborg: Göteborgs universitet Institutionen för specialpedagogik.

Prieto Pérez, H. (1992). *Skola och erfarenhet: elevernas perspektiv. En grupp elevers skolerfarenheter i ett longitudinellt perspektiv*. Uppsala:Acta Universitatis Upsaliensis. Uppsala Studies in Education 43.

Programväljaren. (2000). *Din hjälp att hitta rätt! Läsåret 2002 / 2002* Borås: Tremedia.

Reese-Schäfer, W. (1998). *Habermas. En introduktion*. Göteborg: Daidalos.

Sandgren, B.(1979). *Skolans problem är inte bara skolproblem*. Stockholm: Liber.

Sivertun, U. (1997). *Elever i specialpedagogisk verksamhet (ESV-projektet) Delrapport 2: Social och kulturell problematik i skolan* Stockholm: Institutionen för specialpedagogik, Lärarhögskolan i Stockholm.

Skolverket (1993). *Individuella program i gymnasieskolan*. Stockholm: Liber.

Skolverket (1998). *Elever i behov av särskilt stöd*. Stockholm: Liber Distribution.

Skolverket (1999). *Skolans värdegrund, kommentar till läroplanen*. Stockholm: Liber Distribution.

Skolverket (2001-04-30). *Regeringsuppdrag 8 - Utan fullständiga betyg* Avdelningen för Analys och Stöd till kommuner och skolor Dnr: 2000:1838.

Skolverkets Nyhetsbrev nr: 9 (2000). *Ökat elevantal i särskolan kräver mer resurser*. Stockholm: Liber Distribution.

Skolverkets Rapport nr: 142 (1998). *Skolan i siffror 1998:Del 1*. Stockholm: Liber Distribution.

Skolverkets Rapport nr: 159 (1999). *Barnomsorg & skola i siffror 1999 del 1.Betyg och utbildningsresultat*. Stockholm: Liber Distribution.

Skolverkets Rapport nr: 160 (1999). *Nationella kvalitetsgranskningar 1998*. Stockholm: Liber Distribution.

Skolverkets Rapport nr: 181. (2000). *Barnomsorg och skola i siffror. 2000: Dell -Betyg och utbildningsresultat-* Stockholm: Liber Distribution.

SOU 1948:27 *1946 års Skolkommissions betänkande med förslag till riktlinjer för det svenska skolväsendets utveckling*. Stockholm: Ecklesiastikdepartementet.

SOU 1983:63 *"Utslagningen" i grundskolan - en analys av hur reglerna om anpassad studiegång, skolgångsbefrielse och särskild undervisning tillämpas i praktiken*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

SOU 1989:114 *Livlina för livslångt lärande*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

SOU 1992:94 *Skola för bildning* .Stockholm: Utbildningsdepartementet.

SOU 1997:107 *Den nya gymnasieskolan – Problem och möjligheter*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Stadler, E. (1994). *Dyslexi. En introduktion*. Lund: Studentlitteratur.

Svensson, A. (1998). *Hur lyckas eleverna i den nya gymnasieskolan? (UGU-projektet) appport 1998:07*. Göteborg: Institutionen för pedagogik. Göteborgs universitet.

SÖ 1980:6 *Samarbete i arbetsenheter och arbetslag*. Kommentarmaterial. SÖ:s publikation Läroplaner 1980:6. Stockholm: Liber Utbildningsförlaget.

Trost, J. (1993). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.

Ulmanen, P. (2000-09). *Bourdieu återvänder*. Göteborg: Daidalos AB.

Wahl, M. (1980). *På spaning efter växandets punkt. Handbok i praktisk pedagogik I*. Stockholm: Liber Förlag.

Wallin, E. (1986). "Det stabila undervisningsmönstret". I K-G. Ahlström, I. Emanuelsson, & E. Wallin. *Skolans krav - elevernas behov*. Lund: Studentlitteratur.

Wallin, E. red (1992). *Från folkskola till grundskola*. Uppsala: Pedagogiska Institutionen. Uppsala universitet.

Wallin, E. (1997). *Gymnasieskolan i stöpsleven - då nu alltid. Perspektiv på en skolform*. Stockholm: Skolverket.

Willis, P. (1991). *Fostran till lönearbete*. Göteborg: Daidalos.

Bil 1

Värderingsskala (Kryssa för lämpligt alternativ)

Lågstadiet

Mycket bra
Bra
Ganska bra
Dåligt
Mycket dåligt

Mellanstadiet

Mycket bra
Bra
Ganska bra
Dåligt
Mycket dåligt

Högstadiet

Mycket bra
Bra
Ganska bra
Dåligt
Mycket dåligt

Gymnasiet IV-programmet

Mycket bra
Bra
Ganska bra
Dåligt
Mycket dåligt

Gymnasiet det nationella programmet

Mycket bra
Bra
Ganska bra
Dåligt
Mycket dåligt

Frågeområden

Lågstadiet

Att börja skolan
Din första ”fröken”
Vad hade du för förväntningar på skolan
Hur var det på lågstadiet

Mellanstadiet

Skillnader mellan lågstadiet och mellanstadiet
Hur var det på mellanstadiet

Högstadiet

Skillnader mellan mellanstadiet och högstadiet
Hur var det på högstadiet

Anpassad studiegång

Vad är anpassad studiegång
Hur såg den ut (ämnen, arbetsplatser)
Inblandade personer
Kompisar
Avskiljning
Fördelar – nackdelar
Problemlösare
För vem är det bra
Information och kontakt

Hemmet – studiemiljö - krav

Föräldrarnas inställning
Läxläsning
Vidare studier

Gymnasiet

Information och kontakt
Hur fungerar studierna
Hur ska en bra skola se ut
Framtiden

Frågeområden

Hur upplever / upplevde du eleven?

Hur är din syn på elevens skolgång?

Hur ser du på åtgärden anpassad studiegång?

Hej!

Xxxx den

2001

Tusen tack för att Du ställt upp på att bli intervjuad för en eventuell medverkan i min D-uppsats. Jag skriver *eventuellt* för Du får själv avgöra om jag får använda mig av *Dina ord* eller ej. Här kommer alltså utskriften av intervjun så läs igenom den, reflektera, gör tillägg eller strykningar och skicka sedan tillbaka den till mig med internposten. Jag är mycket tacksam om Du kan göra det inom en vecka.

Med vänlig hälsning

Ulla Morales-Adefalk

Xxxx gymnasium

Tel: arb.xxxx hem.xxxx



Lärarhögskolan i Stockholm
Institutionen för individ, omvärld och lärande

Magisteruppsatser i pedagogik med inriktning mot specialpedagogik respektive barn- och ungdomsvetenskap, 61-80p

Magisteruppsatser i pedagogik med inriktning mot specialpedagogik respektive barn- och ungdomsvetenskap ges nu ut i IOL: s nya serie: MAGISTERUPPSATS I PEDAGOGIK, ISSN 1404-9023.

Tidigare utgivna D-uppsatser (magisteruppsatser) nr 1-31, med inriktning mot specialpedagogik, har givits ut i serien SPECIALPEDAGOGISK KUNSKAP: D-UPPSATSER, ISSN 1402-053X. Denna serie är nu avslutad.

Publikationerna kan beställas från Lärarhögskolan i Stockholm, Institutionen för individ, omvärld och lärande (IOL) (fax nr 08-737 96 30).

Utgivna publikationer:

Nr 1 (2000) Karin Arnesén & Jessica Kjerrman: Barnets bästa i utlänningslagen.

Nr 2 (2000) Christina Sandberg: Språk och Identitet. Pedagogers språkbruk i förskolan i två områden med olika socioekonomiska strukturer och språkkulturer.

Nr 3 (2000) Linda Åkerström: Mamma, vi ses väl igen? Om vikten av att hjälpa barn som sörjer en anhörigs död.

Nr 4 (2000) Perina Breimark: Finns det plats för 7-åringarnas rörelsebehov? - Om inlärning och kroppsrörelse i en svensk och en engelsk skola.

Nr 5 (2000) Anamarija Todorov: DET VAR EN GÅNG TRE BOCKAR... Barns tolkning av en känd folksagas text och undertext.

Nr 6 (2000) Nicklas Lundberg: Betydelse av drama i förskola och skola.

Nr 7 (2000) Anders Nylén: Pedagogens betydelse för samspelet mellan småbarn i förskolan.

Nr 8 (2000) Annelie Fredricson: FÖRSKOLANS MÖTE MED BARBIE, MC-MÖSS OCH DATORER. Intervjuer med sex förskollärare om barns leksaker och nya medier.

Nr 9 (2000) Roufia Hosseinian & Camilla Nordin: Elevinflytande i gymnasieskolan. En enkätundersökning gjord vid tre olika gymnasieskolor i Stockholms län.

Nr 10 (2000) Maria Kraemer Lidén: Kvalitet i Förskolan. 16 förskollärares syn på kvalitet i yrket.

Nr 11 (2000) Suzanne Kriström: Övergång till föräldraskap. Hur upplever 20 förstagångsföräldrar att deras roller, relationer, aktiviteter och tid har förändrats sedan de blev föräldrar?

Nr 12 (2001) Göta Eriksson: Matematiskt lärande. Ett radikalkonstruktivistiskt perspektiv. En litteraturstudie.

Nr 13 (2001) Birgitta Fagerlund: Att berätta med ord och bild - en studie om barns fria textskapande.

Nr 14 (2001) Lena Sundbaum: Pedagogiska strategier inom bildämnet – stimulans och utveckling av kreativitet, fantasi och skapande förmåga hos barn med autism.

Nr 15 (2001) Bodil Halvars-Franzén: Det kompetenta barnet – varför behöver vi ett kompetent barn just nu, i vår tid och i vårt samhälle.

Nr 16 (2001) Ulrika Djerf Hedbom: "Hästen, hästen skakar på sin man" en studie om små barns första möten med sång.

Nr 17 (2001) Maria Kraemer Lidén: Kvalitet i Förskolan, 16 förskollärares syn på kvalitet i yrket.

Nr 18 (2001) Birgitta Thulén: Skolledarrollen i grundskolan – en diskussion om ledarroller och perspektiv på ledarskap.

Nr 19 (2001) Ulla Morales-Adefalk: Anpassad studiegång och sen då? Nätverket kring två gymnasieelevers skolgång.



D-uppsatser i specialpedagogik, 61-80 p (magisteruppsatser)

Magisterkursen i pedagogik med inriktning mot specialpedagogik syftar till att ge en vetenskaplig fördjupning inom det specialpedagogiska kunskapsområdet, i första hand för lärare och andra verksamma inom skolans värld. Följande D-uppsatser (nr 1-31), inom området specialpedagogik, har givits ut i rapportserien SPECIALPEDAGOGISK KUNSKAP: D-UPPSATSER, ISSN 1402-053X. Denna serie är nu avslutad och nya magisteruppsatser i pedagogik med inriktning mot specialpedagogik respektive barn- och ungdomsvetenskap ges nu ut i IOL: s nya serie: Magisteruppsats i pedagogik, ISSN 1404-9023. Publikationerna kan beställas från Lärarhögskolan i Stockholm, Institutionen för individ, omvärld och lärande (IOL) (fax nr 08-737 96 30).

Utgivna rapporter:

Rapport nr 1 (1996) Kerstin Dominkovic': Lässvårigheter i ett helhetsperspektiv. En litteraturstudie.
ISRN LHS-SPEC-D-96-1-SE

Rapport nr 2 (1996) Lena Lind: Petö-metoden - Konduktiv pedagogik. En alternativ pedagogik och behandlingsform för barn med rörelsehinder. ISRN LHS-SPEC-D-96-2-SE

Rapport nr 3 (1996) Ingrid Isaksson: Tillbaka till samhället. Studier om personer med utvecklingsstörning och beteendestörningar. ISRN LHS-SPEC-D-96-3-SE

Rapport nr 4 (1996) Sanja Paulin: Föräldrarnas perspektiv på avlösarservice. ISRN LHS-SPEC-D-96-4-SE

Rapport nr 5 (1996) Inger Claesson: Avlösarservice sedd ur avlösarens perspektiv. ISRN LHS-SPEC-D-96-5-SE

Rapport nr 6 (1997) Carin Richardsson: Fusionsoperationer, en väg till hälsa och ökad livskvalitet?
ISRN LHS-SPEC-D-97-6-SE

Rapport nr 7 (1997) Karin Renblad: Lek och socialt samspel - Förskolebarn med invandrarbakgrund.
ISRN LHS-SPEC-D-97-7-SE

Rapport nr 8 (1997) Jan-Erik Wänn: Värdering av olika utbildningsmoment inom hjälpmedelsteknik. Utveckling av en enkätundersökning bland sex yrkesgrupper utförd inom ramen för EU:s HEART-studie. ISRN LHS-SPEC-D-97-8-SE

Rapport nr 9 (1997) Rigmor Parsmo: Vägen tillbaka till skolan. Konsekvenser av förvärvade hjärnskador.
ISRN LHS-SPEC-D-97-9-SE

Rapport nr 10 (1998) Peg Lindstrand: Diagnosen - ett tidstypiskt fenomen? Diagnoser och förklaringsmodeller till barns svårigheter i slutet av 1900-talet. ISRN LHS-SPEC-D-98-10-SE

Rapport nr 11 (1998) Marianne Krüger: Lärarrollen i arbetet med elever som har läs- och skrivsvårigheter. En intervjustudie med 10 lärare om kunskapsförmedlaren, stimulansgivaren, föräldern och mångsysslaren. ISRN LHS-SPEC-D-98-11-SE

Rapport nr 12 (1998) Teresa Aidukiene: Special education in two different perspectives - The Lithuanian experience.
ISRN LHS-SPEC-D-98-12-SE

Rapport nr 13 (1998) Eva Siljehag: Från kaos till eget nyskapande - Beskrivning av en kunskapsprocess i en forskningscirkel med lågstadielärare. ISRN LHS-SPEC-D-98-13-SE

Rapport nr 14 (1998) Mona E. Folkander: Maktlösa - uttråkade eller chanslösa. Stockholmsungdomar med och utan läs- och skrivsvårigheter på ett individuellt gymnasieprogram. ISRN LHS-SPEC-D-98-14-SE

Rapport nr 15 (1998) Anna-Carin Rehnman Larsson: Hörselrehabiliteringen - för bästa möjliga livssituation.
ISRN LHS-SPEC-D-98-15-SE

Rapport nr 16 (1998) Eva Sandstedt: Hur beaktas behov hos elever med funktionshinder vid stora IT-satsningar i skolan. ISRN LHS-SPEC-D-98-16-SE

Rapport nr 17 (1999) Désiré Nisser: Tid till samtal tid till tankar - en väg ut ur skolsvårigheter. ISRN LHS-SPEC-D-99-17-SE

Rapport nr 18 (1999) Ninni Sirén: Datatek - en beskrivning av verksamheten ur personalperspektiv. ISRN LHS-SPEC-D-99-18-SE

Rapport nr 19 (1999) Marianne Näslund: BILD - SPRÅK - KÄNSLA. Tre elever med språkstörning målar och berättar om sina tankar och känslor. ISRN LHS-SPEC-D-99-19-SE

Rapport nr 20 (1999) Jari Linikko: Internatskola för ett dövt barn med utvecklingsstörning? Intervjuer med föräldrar om deras beslutsprocess. ISRN LHS-SPEC-D-99-20-SE

Rapport nr 21 (1999) Vera Oliveira Juhlin: Tidig läs- och skrivutveckling. En studie av elever i särskild undervisningsgrupp. ISRN LHS-SPEC-D-99-21-SE

Rapport nr 22 (1999) Tatiana Skoglund: På andra sidan månen. En studie av gymnasieelever med olika kulturell bakgrund och deras upplevelser av skolan. ISRN LHS-SPEC-D-99-22-SE

Rapport nr 23 (1999) Kirsti Paatero: Dyslexi och andraspråksinlärn timer hos vuxna invandrare. Diagnostisering tolkad i en helhetsram. ISRN LHS-SPEC-D-99-23-SE

Rapport nr 24 (1999) Anna Ellström Lindholm: Möten och möjligheter - om språkmiljön. Skolpersonalens betydelse för barns språkutveckling. ISRN LHS-SPEC-D-99-24-SE

Rapport nr 25 (1999) Elisabeth Lundström: Samspel när barnet har ett funktionshinder. ISRN LHS-SPEC-D-99-25-SE

Rapport nr 26 (1999) Terttu Johansson: Arbetsstillfredsställelse i läraryrket - en intervjustudie med lärare i åk 1-6. ISRN LHS-SPEC-D-99-26-SE

Rapport nr 27 (1999) Anders Söderberg: Delaktighet i grundskolan för elever med grav synskada. ISRN LHS-SPEC-D-99-27-SE

Rapport nr 28 (1999) Margareta Edén: Speciallärare och specialpedagoger i cirkel - yrkesroll och arbetsfunktion. ISRN LHS-SPEC-D-99-28-SE

Rapport nr 29 (1999) Emelie Cramér-Wolrath: Habilitering i teckenspråk för hörande föräldrar till teckenspråkiga döva och hörselskadade barn. En utvärderingsstudie av "FR-modellen". ISRN LHS-SPEC-D-99-29-SE

Rapport nr 30 (2000) Katarina Florin & Yvonne Hansson: Mötet. Bakgrunden till ett professionellt bemötande gentemot föräldrar med barn i träningsskolan. ISRN LHS-SPEC-D-00-30-SE

Rapport nr 31 (2000) Ulla Holmqvist-Äng: "JAG VILL - JAG KAN". Den Kommunikativa Kompetensen hos tre elever som har hörselskada/dövhet, utvecklingsstörning och rörelsehinder. ISRN LHS-SPEC-D-00-31-SE

