



# **Varför blev det som det blev?**

– En intervjubaserad studie om elevers upplevelse av vad som har påverkat dem i placeringen på skoldaghem

**Martin Hellstadius**

Handledare: Britta Jonsson



# Varför blev det som det blev?

– En intervjubaserad studie om elevers upplevelse av vad som har påverkat dem i placeringen på skoldaghem

**Martin Hellstadius**

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

Handledare: Britta Jonsson



## Sammanfattning

Detta är en intervjubaserad studie om elevers upplevelse av vad som har påverkat dem i placeringen på skoldaghem. Studien omfattar tio elever som under vårterminen 2004 och 2005 gick i år 9 på skoldaghem inom S:t Örjans skolor i Stockholm. Alla elever tillhör Stockholms stads olika stadsdelar. Urvalet av elever gjordes av föreståndaren på skoldaghemmen som kontaktades.

Studien är kvalitativ där vissa kvantitativa metoder använts för att på ett strukturerat sätt redovisa resultaten. Studien tar avstamp i Urie Bronfenbrenners systemteori och utgår från 35 olika riskfaktorer utformade utifrån aktuell forskning och författarens egna erfarenheter. Elevernas svar har granskats utifrån riskfaktorerna och olika antaganden som gjorts av författaren.

Syftet med undersökningen är:

- att undersöka förekomsten av riskfaktorer hos ungdomar innan och efter en placering på skoldaghem.
- att jämföra olika riskfaktorer före och efter placeringen på skoldaghemmet.
- att undersöka vilka av de olika miljöerna eleverna själva ser som orsak till att de placerats på skoldaghem.
- att undersöka hur dessa elever ser på sin framtid inom familj, skola och kamratgrupp.

Studien visar att eleverna mött olika riskfaktorer innan placeringen på skoldaghemmet. Vissa är dock mer förekommande än andra. Föräldrars separation, förekomst av bråk och skolk, negativ syn på skolan och kamraters kriminalitet är några av de riskfaktorer som förekommer mer än andra. Efter placeringen på skoldaghemmet har ett antal riskfaktorer förbättrats. Skolprestation, förekomst av bråk och skolk samt medbestämmande i skolan var några av riskfaktorerna som förbättrades. Elevernas svar skiftade när det gäller orsaken till att de placerades på skoldaghem. De flesta elever hade en positiv syn på framtiden inom familj, skola och kamratgrupp.

## Abstract

This is an interview- based study on how pupils experience the things that has affected their placing in a resource school. The study covers ten pupils who, during the spring semester of 2004 and 2005, all were in the ninth grade at a resource school within the schools of S:t Örjan in Stockholm. All of the pupils belong to the various districts of the city of Stockholm. The selection of pupils was made by the head of each resource school that was contacted.

It is a qualitative study in which certain quantitative methods have been used to show the results in a structured manner. The main ideas are taken from Urie Bronfenbrenner's systems theory and the study is based on 35 different risk factors elaborated from present research, and the author's own experiences. The pupils' answers have been examined in view of the risk factors and the suppositions made by the author.

The purpose of this study is:

- to examine the occurrence of risk factors among young people before and after they have been placed in a resource school.
- to compare different risk factors before and after the placing in the resource school.
- to examine which of the various environments that the pupils themselves see as the cause to their being placed in a resource school.
- to examine how these pupils see their future within their family, school and peer group.

The study shows that the pupils have encountered various risk factors before being placed at the resource school. However, some are more frequent than others. The separation of parents, the presence of trouble and truancy, a negative attitude towards school, and criminality among friends are some of the risk factors that occur more frequently than others. After the placing at a resource school, a number of risk factors have improved. Among the risk factors that were improved we find performance in school, the occurrence of trouble and truancy, as well as participation in decision – making in school. The answers of the pupils varied as to the cause of them having been placed in a resource school. The majority of the pupils had a positive attitude towards the future within their family, school and peer group.

## Förord

Jag sitter nu här och skriver förordet till min magisteruppsats. En slutförd magisteruppsats som bara för ett halvår sedan kändes som väldigt långt bort. Jag har under nästan två och ett halvt års tid intervjuat, transkriberat och bearbetat all den text som finns i denna bunt. Resan känns som en mindre evighet och det känns som om jag levt med känslan av att inte vara klar mycket länge. Denna uppsats skulle inte ha varit möjlig att genomföra om inte jag fått hjälp från olika håll. Jag tänker främst på Kristian Lindhe som varit min medhjälpare och vän genom hela arbetet. Han har vid ett flertal tillfällen räddat mig från diverse problem med datorn och de dataprogram som jag jobbat i och han har varit en person jag kunnat ringa och beklaga mig för och dryfta olika problem med teorier och tillvägagångssätt. Jag tänker också på min chef på S:t Örjans skolor Gull-Britt Jernemalm som på flera sätt gjort det lätt för mig att få tid till mitt skrivande. Tack också till min syster som hjälpt mig med översättningen på sammanfattningen. Jag vill också tacka min mamma, pappa, fru och barn som ställt engagerande frågor, stått ut med mina diskussioner och som gett mig den tiden det tagit. Sist men inte minst vill jag tacka min handledare Britta Jonsson på Lärarhögskolan som lyckats med att reda ut mina tankar och vid ett antal gånger fått mig på rätt spår. Dina synpunkter och uppmuntran har hjälpt mig igenom dessa två och ett halvt år.

Det är nästan så att jag kommer att sakna dessa ungdomar jag skrivit om. De har blivit som en del av mig och det känns som om jag levt med i deras liv under en kort period. Min utgångspunkt har varit att alla individer har rätt till samma chans i livet och det är något jag vill att den som läser undersökningen har i bakhuvudet.

Maj 2006

Martin Hellstadius





# Innehåll

## Sammanfattning

## Abstract

## Förord

<b>1. Inledning .....</b>	<b>1</b>
<b>2. Allmän bakgrund.....</b>	<b>2</b>
2.1 Historisk tillbakablick.....	2
2.2 Skoldaghemmens förekomst.....	4
2.3 Elever på skoldaghem.....	5
2.4 Personal på skoldaghem.....	6
2.5 Skoldaghemmets uppdrag.....	6
<b>3. Definitioner.....</b>	<b>8</b>
<b>4. Tidigare undersökningar .....</b>	<b>9</b>
4.1 Forskning om faktorer som styr en misslyckad skolgång.....	9
4.2 Forskning om skoldaghemselever.....	11
4.3 Utvärderingar om skoldaghem.....	16
4.4 Forskning utanför Sverige.....	17
4.5 Diskussion kring begreppet Riskfaktor.....	19
<b>5. Teoretisk bakgrund .....</b>	<b>21</b>
5.1 Bronfenbrenners systemteori .....	21
5.1.1 Definitioner .....	23
5.1.2 Propositioner .....	24
5.1.3 Hypoteser .....	24
<b>6. Syfte och frågeställningar .....</b>	<b>27</b>
6.1 Syfte .....	27
6.2 Frågeställningar.....	27
<b>7. Studiens upplägg och metod .....</b>	<b>28</b>
7.1 Studiens operationalisering av teorin.....	28
7.1.1 Riskfaktorer och antaganden utifrån frågeställning 1 .....	29
7.1.2 Antagande utifrån frågeställning 2.....	31
7.1.3 Sammanfattning .....	32
7.2 Urval .....	32
7.2.1 Eleverna .....	32
7.2.2 Skoldaghemmen.....	33
7.3 Intervjuerna .....	33
7.4 Validitet och reliabilitet .....	34
7.5 Etiska faktorer.....	35

<b>8. Resultat .....</b>	<b>36</b>
8.1 Vilka riskfaktorer har påverkat ungdomarna innan placeringen på skoldaghemmet? .....	36
8.1.1 Familj .....	36
8.1.2 Skola .....	43
8.1.3 Kamratgrupp .....	50
8.1.4 Samhälle .....	55
8.1.5 Sammanfattande resultat utifrån frågeställning 1 .....	58
8.2 Hur har situationen kring vissa faktorer förändrats efter placeringen på skoldaghemmet? .....	60
8.2.1 Familj .....	60
8.2.2 Skola .....	61
8.2.3 Sammanfattande resultat utifrån frågeställning 2 .....	65
<b>9. Analys och diskussion .....</b>	<b>67</b>
9.1 Diskussion och återkoppling till Bronfenbrenners teori utifrån frågeställning 1 - Vilka riskfaktorer har påverkat ungdomarna innan placeringen på skoldaghemmet? .....	67
9.2 Diskussion och återkoppling till Bronfenbrenners teori utifrån frågeställning 2 - Hur har situationen kring vissa faktorer förändrats efter placeringen på skoldaghemmet? .....	72
<b>Slutord .....</b>	<b>74</b>
<b>Litteratur .....</b>	<b>75</b>
<b>Figurer</b>	
<b>Figur 1.</b> Bronfenbrenners modell av den ekologiska strukturen i miljön. ....	<b>21</b>
<b>Figur 2.</b> Beskrivning av användandet av de olika teorierna och mina tillägg. ....	<b>32</b>
<b>Tabeller</b>	
<b>Tabell 1.</b> Sammanställning över antal elever som bekräftar mina antaganden utifrån riskfaktor 1–10. ....	<b>36</b>
<b>Tabell 2.</b> Sammanställning över antal elever som bekräftar mina antaganden utifrån riskfaktor 11–21. ....	<b>43</b>
<b>Tabell 3.</b> Sammanställning över antal elever som bekräftar mina antaganden utifrån riskfaktor 22–30. ....	<b>50</b>
<b>Tabell 4.</b> Sammanställning över antal elever som bekräftar mina antaganden utifrån riskfaktor 31–35. ....	<b>55</b>
<b>Tabell 5.</b> Antal elever som bekräftar mina antaganden utifrån frågeställning 2 .....	<b>60</b>
<b>Bilagor</b>	
<b>Bilaga 1.</b> Intervjufrågor	
<b>Bilaga 2.</b> Brev till föräldrar	
<b>Bilaga 3.</b> Riskfaktorernas fördelning i de olika systemen	

# 1. Inledning

I magisterkursen i pedagogik (61-80 p) på Lärarhögskolan i Stockholm ingår det att skriva en D-uppsats.

Jag har under tre år av mitt yrkesliv jobbat på ett Skoldaghem i en förort till Stockholm. Det som kanske var den allra störst gåtan för mig under dessa tre år var varför det blivit som det blivit för dessa elever. Vilka faktorer har påverkat eleven innan skolan och föräldrarna satte stopp och sa: – Det fungerar inte längre, vi måste hitta en annan lösning. Denna fråga har följt mig under resterande år inom fritidspedagogisyret och jag tror att om jag vill hitta svaret så måste jag vända mig till dessa elever.

Alla människor är födda med olika förutsättningar för att klara av saker. Vissa är bra på idrott och andra är duktiga på matematik. Det är dock min uppfattning att det är miljön som styr vilka förutsättningar som individen kommer att utveckla. Har du t.ex. förutsättningar att bli en duktig ishockeyspelare krävs det att din familj har råd med all utrustning som krävs för att utöva sporten. Har du t.ex. goda förutsättningar att bli en duktig forskare krävs det att du bor i ett område som tillhandahåller högre utbildning. Lika väl som du kan utveckla oanade talanger i goda miljöer så kan du utveckla sämre sidor om du inte har de bästa förutsättningarna i din närmiljö.

James Garbarino talar i sin bok ”Pojkar som gått vilse” (2000) om olika riskfaktorer som barn och ungdomar möter. Det kan till exempel vara att man bor i ett socioekonomiskt svagt område och att utbudet av bra lärare och vettiga fritidsaktiviteter prioriteras bort. Det kan också vara att en individ möter kriminalitet, våld och droger i det närsamhälle som denne bor i. Detta kan då leda till att en individ som växer upp i denna miljö riskerar att förloras i de risker som denne möter. Hur bra vi lyckas att bortse från de riskfaktorer vi möter är nyckeln till ett gott liv. Garbarinos tankar har genomsyrat hela arbetet med uppsatsen.

Jag har i min uppsats valt att undersöka fyra olika miljöer som jag tror kan påverka en individ. Dessa fyra är: **familj**, **skola**, **kamratgrupp** och **samhälle**. Min allra första tanke var att undersöka elever på ungdomshem. Dessa hem inrymmer ungdomar som socialtjänsten placerat på grund av t.ex. kriminalitet eller drogberoende. Det var dock inte så lätt att få tillstånd att göra dessa undersökningar, vilket är förståeligt eftersom det är staten som är dess målsman. Mitt andra val blev istället att intervjua elever på skoldaghem i Stockholmsområdet.

## 2. Allmän bakgrund

Skolan har under flera årtionden försökt att hitta bra alternativ till de barn som inte klarar av skolan. För att få en bild av hur specialundervisningen utvecklats ges en historisk tillbakablick nedan. Därefter följer en beskrivning av skoldaghem, dess elever, personal och uppdrag. Slutligen ges en kort beskrivning om hur antagningen till skoldaghem kan gå till.

### 2.1 Historisk tillbakablick

Redan i 1842 års skolstadga fanns en passus som möjliggjorde specialundervisning. Undervisningen vände sig dels till elever med fattiga hem där elevens arbetskraft behövdes i hemmet, och dels till elever med ”erfoderlig fattningsgåva”. Denna specialundervisning kallades för minimikurser och innebar att kunskapskraven för eleven minskades. (Elowson 1995). Minimikurserna togs bort i och med normalplanen år 1900. Istället skulle differentiering ske via kvarsittning och införandet av hjälpklasser (Ahlström, Emanuelsson & Wallin 1986)

Som en reaktion på minimikurserna inrättades den första ”hjälpklassen” 1879. Vissa av lärarna tyckte att alla elever, trots ekonomiska förutsättningar, ska få ta del av undervisningen. Minimikurserna missade detta. Ett annat argument var att elever med ”ringa fattningsgåva” kunde ta skada av att läsa samma takt som normalbegåvade (Elowson 1995).

*” De huvudargument som framfördes för inrättande av hjälpklasser var följande:*

- att de ”som hade svårt för sig” kunde få en för dem avpassad och tillrättalagd undervisning,*
- att de slapp känna trycket från de mera begåvade eleverna,*
- att negativa effekter inför svåra uppgifter kunde undvikas,*
- att läroböcker och material lättare kunde anpassas efter deras utveckling och*
- att kvarsittning kunde undvikas” (Elowson 1995, sid. 11).*

Under 1930-talet kom den första observationsklassen igång, det dröjde dock till 1960-talet innan denna typ av klass fick vidare spridning. Eleverna i observationsklassen var störande i sitt uppträdande och vanligtvis oroliga, lekfulla och okoncentrerade. Även trotsighet och nonchalans kännetecknade dessa elever. Målet med observationsklassen var att läraren skulle få chansen att sätta sig in i elevens bakgrundsförhållanden, samt att genom individuell undervisning och fostran försöka att få eleven att fungera i samhället (Elowson 1995).

I 1955 års undervisningsplan fick specialundervisningen ett erkännande. I planen nämndes inte bara hjälpklasser som en åtgärd utan även observationsklasser, läsklasser, synklasser, hörselklasser, friluftsklasser och hälsoklasser samt rh-klasser (Elowson 1995).

Enlig 1962 års läroplan, Lgr 62, skulle eleven stå i centrum för skolans intressen.

*”Skolan skulle vara så organiserad att den kunde erbjuda studievägar enligt elevernas olika förutsättningar.” (Elowson 1995, sid. 22-23).*

Specialundervisningen skulle kunna ske i specialklass eller jämsides med den vanliga undervisningen. Olika kliniker infördes också så som läsklinik. I och med Lgr 62 ändrades också de ekonomiska förutsättningarna för specialundervisningen. Från att tidigare ha bekostats av kommunerna så kunde man nu få statsbidrag till ”kliniktimmar” (Elowson 1995).

I Lgr 69 framhålls ett tydligare samband mellan specialundervisningen och den vanliga klassen. I läroplanen byts begreppet ”särskild specialundervisning” till ”samordnad specialundervisning”. Detta innebar att det var möjligt för en elev med svårigheter att gå kvar i den vanliga klassen och där få extra stöd i form av en ”kompanjonlärare” (Elowson 1995).

Under 1970-talet riktades stark kritik mot specialundervisningen. Trots ökade resurser ansåg flera att resultatet av specialundervisningen inte var tillfredsställande. Detta utmynnade i att en statlig utredning tillsattes: ”Utredningen om skolans inre arbete” (SIA). Utredningen riktade skarp kritik mot att specialundervisningen låst sig i ett flertal olika organisatoriska former för undervisning. Fokus skulle istället ligga på att anpassa undervisningen efter elevernas varierande behov. Utredningen skiljde också elevernas svårigheter i tre grupper: individrelaterade, socialt relaterade och skolrelaterade svårigheter. Utredningen kom också med ett förslag som innebar att man skulle införa ett arbetslag kring eleverna. Arbetslaget skulle bestå av: klasslärare/ämneslärare, speciallärare och fritidspedagog (Elowson 1995).

Många av SIA-utredningens förslag antogs av riksdagen och den kanske största reformen som genomfördes var att göra om resursfördelningen mellan kommunerna. Resurserna till specialundervisningen skulle nu inte som tidigare fördelas jämt mellan alla kommuner utan vara baserat på vilket behov de olika kommunerna hade (Elowson 1995).

I Lgr 80 ändras elevsynen. Från att ha antagit att problemen hos eleven berodde på brister hos eleven själv, till ett markerande av skolans ansvar för alla elever (Ahlström, Emanuelsson & Wallin 1986). Den nya elevsynen sammanfattas av Elowson (1995):

*”Man ska utgå från att alla elever har möjlighet till utveckling, men en del av dem behöver mer hjälp och stimulans än andra; alla elever har rätt att bli bemötta med positiva förväntningar; man ska inte fokusera på elevens svårigheter utan i stället utgå från det eleven kan.” (sid. 34)*

Läroplanen skiljer också på tre olika typer av insatser för elever med särskilda behov:

1. **Förebyggande åtgärder.** Om inte en elev kan tillgodogöra sig den undervisning som skolan tillhandahåller ska man först pröva om skolans arbetssätt kan förändras.
2. **Individinriktat arbete.** Arbetet kring eleven ska bedrivas av arbetslaget och detta arbete ska utmynna i ett åtgärdsprogram utformat tillsammans med föräldrar och elev. Särskilda undervisningsgrupper, skoldaghem, särskild

undervisning och anpassad studiegång ingår alla inom begreppet individinriktat arbete.

3. **Specialpedagogiska metoder.** Denna typ av insats skulle bedrivas av specialläraren. I läroplanen står beskrivet de uppgifter som specialläraren har samt hur samarbetet ska ske med arbetslaget (Elowson 1995).

I den senaste läroplanen, Lpo 94, understryks ytterligare att undervisningen ska vara individuellt anpassad och utgå från den enskilda elevens behov. Den poängterar också att det finns olika sätt att nå fram till kunskap:

*”En likvärdig utbildning innebär inte att undervisningen skall utformas på samma sätt överallt eller att skolans resurser skall fördelas lika. Hänsyn skall tas till elevernas olika förutsättningar och behov. Det finns också olika vägar att nå målen. Skolan har ett särskilt ansvar för de elever som av olika anledningar har svårigheter att nå målen för utbildningen. Därför kan undervisningen aldrig utformas lika för alla.” (Lpo 94 sid. 6)*

I läroplanen ändras också begreppet ”elever med särskilda behov” till ”elever i behov av särskilt stöd”. Alla som jobbar i skolan har ett ansvar för att uppmärksamma och hjälpa elever i behov av särskilt stöd (Lpo 94).

## 2.2 Skoldaghemmens förekomst

Det första skoldaghemmet öppnades år 1965 i Gubbängen utanför Stockholm. Skoldaghemmet var i skolstyrelsens regi och vände sig mot elever på mellanstadiet. 1980 fanns 71 skoldaghem med sammanlagt 765 elever. 1987 fanns sammanlagt 84 skoldaghem i Sverige. I oktober 1997 var antalet skoldaghem 219 och antalet elever ca. 2190 (Sandén 2000).

Hur många skoldaghem det finns idag är svårt att svara på eftersom elever som tidigare placerats på skoldaghem i större utsträckning nu finns kvar på hemskolan i mindre grupper. Det har även dykt upp ett antal friskolor med samma inriktning som skoldaghemmen har. Om den undervisningen är likvärdig med den som bedrivs på skoldaghem i Sverige vet jag inte men om så är fallet är antalet elever på skoldaghem större än vad som nämnts ovan. Det blir också svårt att definiera om dessa grupper och friskolor är ett skoldaghem eller inte.

I Stockholm ligger de flesta av skoldaghemmen inom ett rektorsområde som heter S:t Örjan vars huvudman är Utbildningsförvaltningen inom Stockholms stad. S:t Örjan har idag 13 skoldaghem (eller resursskolor som de valt att kalla det för) med olika inriktningar. Sammanlagt går det 164 elever i dessa skoldaghem. För att få en plats på skoldaghemmen inom S:t Örjan ansöker kommunen eller stadsdelen tillsammans med hemskolan och föräldrar om en plats. Kontakter mellan S:t Örjan och hemskolan/kommun/stadsdel tas och en tidsplan görs upp. Eleven och föräldrarna får sedan möjlighet att besöka det aktuella skoldaghemmet. Antagningen bestäms sedan i samråd mellan hemskola/stadsdel/kommun och S:t Örjan. Det enskilda skoldaghemmet är mycket involverad i antagningsprocessen men det formella beslutet tas centralt inom S:t Örjans rektorsområde. Om eleven sedan antas köper kommunen eller stadsdelen en plats på skoldaghemmet av S:t Örjan.

(uppgift från Gull-Britt Jernemalm – biträdande rektor S:t Örjans skolor samt från ”Inspektion av S:t Örjans rektorsområde och fristående skolor med liknande inriktning” Pisilä & Sjödin 2004)

### 2.3 Elever på skoldaghem

De flesta skoldaghem är till för elever med psykosociala problem. Med det menas elever som av emotionella och sociala orsaker inte klarar av de stora grupper som finns i vanliga skolan. De kommer ofta i konflikt med både kamrater och vuxna och de är ofta utagerande. Inom S:t Örjans skolor finns det både tjej- och killgrupper samt en spridning i ålder från 7–16 (S:t Örjans skolor – informationsfolder).

Det finns även skoldaghem för elever som är mer ängsliga, tysta och tillbakadragna. Inom S:t Örjans skolor finns det tre stycken sådana enheter (S:t Örjans skolor – informationsfolder).

Enligt Svedin (1984) kan den typiska skoldaghems eleven beskrivas på följande sätt:

- En elev med en viss ökad olycksfallsbenägenhet.
- En elev med en kraftig belastning av beteendestörningar i forma av: självhävande, aggressivitet, hyperaktivitet och nedsatt koncentrationsförmåga.
- En elev med social och känslomässigt utagerande beteende.
- En elev som haft barn- och ungdomspsykiatriska kontakter.
- En elev som lever tillsammans med en förälder och har ett komplikationsfyllt umgänge med den andra föräldern.
- En elev vars familj har en låg socioekonomisk och utbildningsmässig nivå.
- En elev vars familj tidigare haft kontakt med sociala myndigheter p.g.a. barnproblem eller ekonomiska svårigheter.
- En elev vars föräldrar själva upplevt en otrygg uppväxttid präglad av dåliga relationer till sina respektive föräldrar.
- En elev vars föräldrar själva haft skolproblem.
- En elev som bor i bostadsområden med låginkomstprofil, barnrikedom och hög boendeomsättning.
- En elev vars familj har en hög nivå av konflikter, relationsproblem och äktenskapliga svårigheter.

(Fritt från Svedins sammanfattning sid. 170–175)

I Gunnarssons avhandling *”En annorlunda skolverksamhet”* (1995) beskriver författaren vilken typ av elever skoldaghemmen ska vända sig till. Gunnarsson menar att eleverna saknar stöd och omsorg från vuxna och att de lever utan tillhörighet och gemenskap med andra. Därigenom får eleverna det svårt att tro till sin egen förmåga och att lita på att andra kan hjälpa dem. Gunnarsson fortsätter:

*”Stödet behöver ofta utsträckas till att gälla även efter skoldagens slut. Elevens problem i skolan kan vara en följd av att hela familjen lever under ogynnsamma förhållanden, vilket tar sig uttryck i skolsvårigheter hos eleven.” (sid. 55)*

## 2.4 Personal på skoldaghem

Personalsammansättningen varierar mellan olika skoldaghem. I grunden finns följande yrkeskategorier representerade på skoldaghemmen inom S:t Örjan:

- Speciallärare
- Ämneslärare.
- Elevvårdare.
- Fritidspedagoger/Resurspedagoger (Pisilä & Sjödin 2004)

I regel finns även en föreståndare, skolsköterska och handledare knuten till enheten (S:t Örjans skolor – informationsfolder). På vissa enheter finns även slöjdlärare, musiklärare och husmor knutna till skoldaghemmet.

Antalet personal varierar från en vuxen per elev till en vuxen på fem till sex elever (Gunnarsson 1995).

## 2.5 Skoldaghemmets uppdrag

Skoldaghemmen ska stå för en heldagsomsorg där skola och fritid kombineras. Elevernas tider i skolan är därför ungefär från kl. 8.00 till ca.16.30.

Gunnarsson (1995) beskriver utifrån skolöverstyrelsens kommentarmaterial ”Hjälp till elever med svårigheter” vilken målsättning som ska gälla för skoldaghemmen:

- *”Undervisningen ska vara tillrättalagd, med klart avgränsade arbetsuppgifter, med tydlig struktur och fasta rutiner.*
- *Eleverna ska stimuleras till aktivitet i olika praktiska sammanhang och tilldelas begränsade ansvarsområden.*
- *Utgångspunkten ska vara elevens totala situation; därför är familjearbete i en eller annan form nödvändig.*
- *Målsättningen bör vara preciserad för att arbetsmetoderna inte ska bli oklara och personalen uppleva otillräcklighet.*
- *Fritidsverksamheten är en viktig del i arbetet med att strukturera elevernas tillvaro och utöka deras sociala kontakter.*
- *Personalen behöver ha stöd och vägledning för att klara av påfrestningarna och för att kunna ha ett väl fungerande lagarbete, vilket är en förutsättning för att orka med arbetet.*
- *Vistelsen får inte bli stadigvarande, målet ska vara att eleverna ska gå tillbaka till den vanliga skolan.”* (Gunnarsson 1995 sid. 55–56)

Personalen i Lönnqvists undersökning ”Skoldaghem – för vem?” (1985) beskriver verksamhetens delmål på följande sätt:

- *”Familjen ska tillsammans komma fram till orsaken till de problem som SKD-eleven uppvisar.*
- *Att genom en individuell, terapeutiskt inriktad behandling få dessa barn att fungera i den vanliga undervisningen och i sina relationer till omgivningen.*
- *Att utifrån diagnosen ge eleven en individuellt anpassad undervisning.*



- *Att få eleven att se sina egna resurser och vad man själv kan klara av samt att ta vara på den kapacitet man besitter.*
- *Att skapa trygghet för barnet i familjen.*
- *Att ge eleven fritidsintressen.*
- *Att reparera barnen under den tid de vistas på SKD” (Lönnqvist 1985 sid. 23)*

Med SKD avses skoldaghem – min anmärkning.

Personalen i Lönnqvists undersökning (1985) ansåg att samverkan med hemmen var mycket viktigt, den vanligaste formen av kontakt är telefonsamtal, föräldramöten och familjesamtal förekommer också relativt ofta. Även hembesök förekom. Större delen av personalen var också överens om att kontakten med övriga samhällsorgan var viktigt.

### 3. Definitioner

Nedan följer tre definitioner som är viktigt för min studie:

**Skoldaghem:** en form av specialundervisning för elever med anpassningssvårigheter där undervisningen sker i små klasser i separata skollokaler. (Lundgren 1996 ”skoldaghem”)

**Hemskola:** I intervjuerna har jag koncentrerat mig på att undersöka det nuvarande skoldaghemmet samt den skola eleverna ingick i när beslutet togs om en skoldaghemsplacering. I några fall kom eleven från ett annat skoldaghem, jag har då inte undersökt det tidigare skoldaghemmet utan skolan där beslutet om placering togs. Denna skola kallas då hemskolan. I vissa ett av fallen var dock tiden inom hemskolan så kort att jag valde att jämföra med den senaste placeringen.

**Risikfaktor:** Under arbetets gång har jag blivit tvingad att definiera ordet riskfaktor. Det jag kommit fram till är att vissa av de riskfaktorer jag tagit upp är dels riskfaktorer i sig men kan även vara ett sätt för en elev att skicka ut signaler om att något inte är rätt. Jag tänker t.ex. på riskfaktorn *förekomst av bråk* som kan vara en riskfaktor om det i elevernas omgivning finns en kultur av bråk eller om det förekommer mycket bråk på skolan. Om eleven istället tolkar frågan personligt och beskriver sitt eget bråkande kan detta tolkas som en signal på att eleven mår dåligt. Jag har ändå valt att beskriva svaren utifrån riskfaktorer eftersom bråk, oavsett vem som utför det, utgör en risk för skolgången. (se även rubrik 4.5 nedan – där en diskussion kring begreppet Riskfaktor redovisas).

## 4. Tidigare undersökningar

Forskning som utgår från elever på skoldaghem i Sverige är sparsam. Forskningen omfattar ofta mer specifika problem och i dessa avhandlingar nämns skoldaghem som en åtgärd, jag tänker t.ex. på *”Trots eller tack vare”* av Bergecliff (1999). Det finns dock tre avhandlingar som specifikt lagt fokus på skoldaghemmet och dess elever:

*”Skoldaghems elever på lågstadiet och deras familjer”* (Svedin 1984)

*”Skoldaghem – ett alternativ för elever i behov av särskilt stöd”* (Sandén 2000)

*”En annorlunda skolverklighet”* (Gunnarsson 1995)

Dessa tre avhandlingar kommer således ha ett visst fokus i min genomgång av tidigare forskning.

När det gäller forskningen kring vilka faktorer som styr en misslyckad skolgång finns det mer underlag. Jag har här försökt få med undersökningar som behandlar de riskfaktorer jag använder mig av i min studie (se metoddelen nedan). I min genomgång kommer jag också att ta med olika rapporter som utvärderar skoldaghemmens verksamhet och behandlar faktorerna som styr en misslyckad skolgång ur ett annat perspektiv.

När det gäller forskningen utanför Sverige kommer jag främst att inrikta mig på James Garbarinos studier kring vilka riskfaktorer människor möter och hur vi påverkas av dem.

Min metod för att hitta adekvat litteratur har främst bestått i sökningar i Libris på ordet ”skoldaghem”. Därifrån har jag tittat i respektive avhandling och fått flera goda tips på litteratur som jag kunnat använda.

### 4.1 Forskning om faktorer som styr en misslyckad skolgång.

Gustav Jonsson har i sin undersökning *”222 Stockholmspojkar”* (Jonsson & Kälvesten, 1964) genomfört en tvärvetenskaplig studie mellan psykiatri, barnpsykiatri och socialvård. Studien hade två syften, det första var att presentera en bild av 1950-talets ”normala” stockholmspojke, hans personlighet och familj. Det andra syftet var att belysa hur dåtidens stockholmspojke blivit som han var. Materialet till undersökningen utgjordes av 222 slumpvist utvalda pojkar i ålder 7–16 år. Med hjälp av intervjuer, läkarundersökningar, psykologiska tester och tidigare registrerade data, utformades sedan en socialpsykiatrisk kartläggning.

Utifrån det första syftet visade resultatet bland annat att ca.  $\frac{1}{4}$  av de 222 pojkarna bedömdes vara i behov av barnpsykiatrisk vård av något slag. Utifrån det andra syftet visade resultaten bland annat att:

- Kvinnor som under graviditeten varit deprimerade eller lidit av psykisk ohälsa betydligt oftare fått söner med problem.
- Pojkar utvecklas bättre i familjer där båda föräldrarna var tillfreds med sina intima personliga relationer.
- Pojkar till fäder som har kriminell belastning får sämre psykisk hälsa.

(Sammanställning av resultat, Jonsson 1964, sid. 445-470)

I Gustav Jonssons efterföljande doktorsavhandling: *"Delinquent boys, their parents and grandparents"* (Jonsson, 1967) utgår han från en hypotes om att sociala strukturer och koder går i arv inom familjen. Resultaten i undersökningen "222 stockholmspojkar" används här som jämförelsematerial till 100 nya pojkar, i åldern 7–15 år, som intagits på barnbyn Skå. De 100 nya pojkarna fick genomgå samma socialpsykiatriska kartläggning och jämförs sedan med de 222 stockholmspojkarna. Jonsson redogör i sin undersökning för olika faktorer som är avgörande för social missanpassning. Bland annat undersöks följande faktorer:

- Registrerat spritmissbruk hos fadern.
- Kriminalitet hos fadern.
- Moderns reaktion vid konstaterande av graviditeten.
- Moderns Psykiska hälsa under graviditeten.
- Frekvens av ofullständiga familjer.
- Läs- och skrivsvårigheter hos pojken enligt föräldrar och lärare.

I alla ovan nämnda kategorier är de 100 pojkarna och deras familjer i negativ övervikt om man jämför med de 222 stockholmspojkarna (Jonsson, 1969).

Det är främst doktorsavhandlingen (*"Delinquent boys, their parents and grandparents"*, Jonsson, 1967) som är av intresse för min studie dels utifrån avhandlingens övergripande hypotes om att sociala strukturer och koder går i arv inom familjen och dels utifrån vissa specifika faktorer som Jonsson använder sig av. Jag tänker främst på frekvensen av ofullständiga familjer som även jag undersöker i min studie.

En avhandling som tar avstamp i Jonssons undersökningar är *"Skoldaghemselever på lågstadiet och deras familjer"* (Svedin 1984). Svedin använder sig av Jonssons tidigare arbete dels som jämförelsematerial och dels som metodisk grund där intervjuformulär används. Undersökningen utgår från 108 skoldaghemselever i lågstadiet. Som metod har författaren främst använt sig av intervjuer med föräldrar och lärare. Syftet med undersökningen var att kartlägga psykiska symptom och beteendestörningar hos lågstadielever på skoldaghem och jämföra förekomsten av symptom med en normalgrupp ("222 stockholmspojkar" och "Delinquent boys, their parents and grandparents"). Utifrån denna kartläggning vill Svedin definiera vilken typ av elevgrupp som går på skoldaghem och hur deras familjer ser ut. Utöver detta vill Svedin placera in skoldaghemmen i ett organisatoriskt sammanhang.

Svedin använder intervjuer med föräldrar och lärare för att kartlägga:

- Elevernas utvecklingshistoria.
- Elevernas kroppsliga hälsa.
- Elevernas beteende i skolan och i hemmet.
- Familjens utvecklingshistoria samt dynamik.
- Föräldrarnas inställning till skoldaghemmen.

(fritt från Svedin 1984)

Denna information kompletteras sedan med uppgifter ur BB-journaler, elevhälsovårdsjournaler samt barn- och ungdomspsykiatriska journaler. Även uppgifter från social- och kriminalregister har använts.

I jämförelse med Jonssons undersökning är resultaten inte lika tydliga. Dock finns det en liten negativ övervikt bland skoldaghemseleverna och deras familjer även i denna undersökning. Värt att poängteras är att det finns en stor negativ övervikt bland skoldaghemseleverna när det gäller förekomsten av stöld, snatteri, skolk, koncentrationsförmåga och aggressivitet. För mer resultat se punkt **2.3 Elever på skoldaghem**, ovan.

Svedins avhandling tar upp många aspekter som är av intresse för min studie. Främst det som handlar om elevernas beteende i skolan, som skolk och koncentrationsförmåga, men även den biten som handlar om familjens utvecklingshistoria. Likt Jonsson (1967) använder sig Svedin av en rad olika faktorer som är avgörande för social missanpassning, vilket har influerat mig i mitt skapande av de faktorer jag undersöker.

Andersson (1980) har i sin studie *"Hur ska jag handla?"* undersökt vikten av kamratrespektive föräldrainflytande på 11–14-åringar. Studien har genomförts av olika forskare i 14 olika länder förutom Sverige. Undersökningen bestod i att ungdomarna fick besvara ett dilemma test. Resultaten har sedan jämförts mellan de olika länderna.

Resultatet visar att ungdomar med tilltagande ålder allt mer ansluter sig till en kamratinriktad beteendestandard. De väljer således oftare att ta kamraternas parti i konflikten ju äldre de blir. Resultatet visar också att det finns en tendens att ungdomarna reagerar starkare på ett förväntat kamrattryck än på ett förväntat föräldraktryck (Andersson 1980).

I min studie vill jag bland annat undersöka vilket inflytande kamrater och familj har på eleven när det gäller grupptryck samt engagemang i skolarbetet.

## **4.2 Forskning om skoldaghemselever.**

I studien *"Trots eller tack vare"* (Bergecliff 1999) beskriver författaren fem olika varianter av skolgångsanpassning i grundskolan; skolgångsbefrielse, jämkad studiegång, anpassad studiegång, skoldaghem och särskild undervisning. Det övergripande syftet med studien var att förmedla före detta elevers upplevelser av grundskoletiden med fokus på skolgångsanpassning. Studien tar även upp lärares syn på elevers och lärares roll i skolan samt de före detta elevernas syn på arbetslivet. En analys av företeelsen skolgångsanpassning ur ett strukturellt perspektiv finns också med. Författaren har valt att närma sig forskningsområdet ur ett hermeneutiskt perspektiv där fokus ligger på att belysa en speciell företeelse och hur personerna i fråga upplevt och tolkat händelsen. Metoden var intervjuer där upplevelserna av skolan och skolgångsanpassningen samt vilken familjebakgrund personen ifråga har belystes. Urvalet för studien är 20 personer (13 män och 7 kvinnor) med en medelålder på 32,3 år. Sammanlagt har 25 anpassningsåtgärder använts på de 20 personerna. En av dessa personer blev placerad på skoldaghem (Bergecliff 1999).

Resultatet redovisas i form av en kategorisering av de intervjuade personerna samt en beskrivning av de anpassningsåtgärder som vidtogs. nedan följer en kort beskrivning kring de resultat som gäller skoldaghem.

Personen i fråga tillbringade årskurs 8 på skoldaghem och hon nämner rökning, alkohol och skolk som orsak till placeringen. Skoldaghemmet var den åtgärd som kvinnan och dess vårdnadshavare accepterade och hon nämner själv att placeringen blev en räddning för henne. De avgörande orsakerna till att hon lyckades ändra sitt beteende var att:

- På skoldaghemmet fanns många praktiska inslag som för henne hade stor betydelse.
- På skoldaghemmet fanns en stor sammanhållning.
- Lärarna på skoldaghemmet höll hela tiden koll på sina elever.
- På skoldaghemmet fanns det fler vuxna.
- Lärarna på skoldaghemmet tog sig tid att förklara eventuella teoretiska problem.
- Lärarna hade en god inställning och agerade på ett positivt sätt.
- På skoldaghemmet diskuterades etik och moral.

(Sammanställning av resultat, Bergecliff 1999 sid. 107-108)

Trots att Bergecliffs studie endast har med en elev från skoldaghem är den av relevans för min studie. Bergecliffs studie behandlar hur personerna upplevde sin skolgångs- anpassning i jämförelse med sin tidigare skolgång. Just denna jämförelse finns med som en egen frågeställning i min studie. I Bergecliffs studie får personerna även uppge vad som orsakat placeringen något som i min studie utgör ett övergripande syfte. Vidare belyser Bergecliff lärares syn på elever samt elevernas syn på arbets- livet, vilket också finns med i min studie.

Sandén (2000) beskriver i sin avhandling ” *Skoldaghem – ett alternativ för elever i behov av särskilt stöd*” om tio elevers utveckling på skoldaghem och i hemskolan. Det första syftet med avhandling är att undersöka hur barn som får sin skolgång på skoldaghem utvecklas, när det gäller: jag-medvetande, känsla av kompetens och social samspelsförmåga. Andra syftet avser studerandet av vilka betingelser, som finns i skoldaghemsmiljön, som bidragit till elevens utveckling. Det tredje syftet är att studera vad som händer när eleverna kommer tillbaka till sin hemskola efter skoldaghemsvistelsen (Sandén 2000).

Metoden som Sandén huvudsakligen använder sig av är intervjuer med elever, föräldrar och lärare. Datainsamlingen har skett under en period av 6–8 terminer under fyra år. De tio eleverna har intervjuats i början och i slutet av undersökningstiden samt en gång varje termin. Författaren har även kompletterat intervjuerna med ett skattningsschema för att säkerställa resultaten via triangulering. Sju av de tio eleverna fick plats på ett skoldaghem, de resterande tre gick kvar på sin hemskolan men ingick ändå i studien, då med utgångspunkten i hemskolan.

Den teoretiska utgångspunkten är GH Meads interaktionistiska teori, Eriksons psykosociala teori samt Garveys kommunikationsteori. De aktuella barnen i studien har börjat på skoldaghemmen under låg- eller mellanstadiet. Studien omfattar två stycken skoldaghem i Sverige (Sandén 2000).

Författaren börjar med att ge en historisk tillbakablick på specialundervisningen i Sverige samt en beskrivning av skoldaghemmets utveckling.

Som resultatredovisning väljer författaren att beskriva de tio elevernas utveckling inom de tre olika kategorierna: jag-medvetande, känsla av kompetens och social samspelsförmåga. Detta gör författaren genom att inom varje huvudkategori ge en sammanställning av elevernas bakgrund, uppfattning om hemskolan, uppfattning av skoldaghemmet samt en beskrivning av hur det gått när eleven återvänt till hemskolan. De övergripande resultaten visar att:

- Samtliga skoldaghemselever utvecklat ett positivt jagmedvetande och stärkt sin självrespekt och självförtroende under skoldaghemsvistelsen. Hos fem av de sju skoldaghemseleverna kvarstod denna känsla även efter återgången till hemskolan.
- Samtliga skoldaghemselever hyste en positiv känsla av kompetens under skoldaghemsvistelsen. Hos sex av sju elever kvarstod denna känsla efter återgången till hemskolan.
- Samtliga elever på skoldaghemmet visade en bättre förmåga till socialt samspel under vistelsen på skoldaghemmet. För flertalet av eleverna bestod denna förmåga även efter återgången till hemskolan. Två elever klarade inte av omställningen och den positiva trenden som utvecklats på skoldaghemmet förbyttes mot ett misslyckande i hemskolan.
- När det gäller de övriga tre eleverna som gick kvar på hemskolan var det två som utvecklades positivt i alla aspekter. Hos den tredje eleven kunde ingen positiv utveckling märkas

(Sammanställning av resultat, Sandén 2000 sid. 144–145).

Likt Bergecliffs studie jämför Sandén elevernas upplevelser av hemskolan och skoldaghemmet. Något som skiljer studierna åt är att Sandén även gör en uppföljning med eleverna efter det att de slutat på skoldaghemmet och gått tillbaka till hemskolan. Det senare är naturligtvis något som jag önskat att jag hade möjligheten att genomföra även i min studie men tiden räckte inte till. Det intressanta i resultaten är att eleverna utvecklas positivt i många avseenden vilket motsäger andra undersökningar som Sarnecki 1994 (se nedan).

I avhandlingen *”En annorlunda skolverklighet”* undersöker författaren (Gunnarsson 1995) elevernas upplevelser av samspelet mellan skolmiljö och elev. Gunnarsson har i avhandlingen en fenomenologisk ansats där intervjuer utgör hans metod.

Gunnarsson har själv varit lärare på ett skoldaghem och hans avhandling grundar sig därför i hans egna upplevelser kring elevens utveckling på skoldaghem. Studiens kontext utgår från Bronfenbrenners utvecklingssekologiska teori. I själva studien har Gunnarsson även använt andra teoretiska inriktningar så som, Lewins interaktionistiska perspektiv och Ziehes kulturanalytiska perspektiv.

Syftet med undersökningen är att beskriva och analysera elevernas, föräldrarnas, klassföreståndarens och skolledarnas upplevelser av den traditionella högstadieperioden, övergångsperioden samt skoldaghemperioden. Vidare vill Gunnarsson utifrån olika teoretiska perspektiv och studiens resultat dra slutsatser om förutsättningar för ett utvecklande samspel mellan skolmiljö och elev.

Undersökningen omfattar 14 elever som gick ut årskurs nio under en femårs period. Bland dessa 14 elever var tre stycken flickor och resterande pojkar. Intervjuerna med eleverna genomfördes vid ett eller två tillfällen under elevens sista veckor på

skoldaghemmet. Intervjuerna med föräldrarna genomfördes under efterföljande termin, då deras barn slutat på skoldaghemmet. Intervjun med klassföreståndaren genomfördes i regel efter det att föräldern intervjuats.

I resultatsammanställningen väljer Gunnarsson att beskriva elevernas utveckling utifrån de olika miljöer som påverkar eleverna. Gunnarsson använder sig av sex olika huvudrubriker:

- Mellanstads kommun och skolorganisation.
- Elevens bakgrund.
- Hemskolorna och skeendet.
- Övergångsprocessen till skoldaghemmet.
- Skoldaghemmet och förändringen.
- Skeendet och förändringen.

Gunnarsson får på detta sätt med alla nivåer i Bronfenbrenners utvecklingsekologiska teori. Han går från närhet till distans och från makronivå till mikronivå. Det är dock svårt att peka på några konkreta resultat ifråga om fakta:

*”Studien handlar således inte om enstaka variabler och fakta utan om begrepp, strukturer och relationer, dvs. samband mellan förhållanden.” (Gunnarsson 1995 sid. 242)*

Gunnarssons resultat kring dessa olika samband kan i stort förklaras på följande sätt:

### **Beskrivning av elevernas problem i den traditionella skolmiljön:**

I avhandlingen beskrivs alla undersökta elever. Om man lyfter ut det som var och en angett som problem får man en lista med följande beskrivningar:

- Svårigheter att sitta still.
- Pratade mycket.
- Ville vara i centrum.
- Orolig.
- Utagerande.
- Omogen för sin ålder.
- Ofta sjuk.
- Periodvis bråkig och jobbig.
- Klassens pajas.
- Högljudd och stimmig på lektionerna.
- Jobbigt med skolan.
- Bråkig.
- Problem med läs- och skrivinläringen.
- Svårt att lyssna och att sitta still.
- Kom inte överens med läraren.
- Stökig.
- Skolk.
- Mobbad.
- Skoltrött.
- Jobbade långsamt och behövde mycket uppmuntran.
- Många skolbyten.
- Hög frånvaro.

(Gunnarsson 1995)



### **Elevernas upplevelse av den traditionella skolmiljön**

Eleverna kunde här delas in i två grupper:

1. En grupp av elever som tyckte om skolan men beskrevs av sin omgivning som avvikande, utagerande och ointresserade. Eleverna ville själva kontrollera sin inläring men fick inte tillfälle till att göra det. Eleverna upplevde att lärarna och klasskamraterna var trötta på deras beteende i klassrummet. Denna grupp av elever ville nå framgång i skolan i form av betyg, men misslyckades.
2. Eleverna i den andra gruppen var inte alls nöjda över sin tillvaro i den traditionella skolan. De beskrevs av sig själva och andra som frånvarande, passiva och tysta men med ett utagerande beteende. Så småningom började eleven skolka. Eleverna upplevde att de inte fick den kontakt med läraren som de ville. När det gällde kamratrelationer var det några som tycket att de hade god kontakt medan andra kände sig isolerade. Till skillnad från grupp 1 lade denna grupp av elever stor vikt vid den känslomässiga aspekten i skolmiljön.

(Gunnarsson 1995)

### **Föräldrarnas och klassföreståndarens upplevelser av den traditionella skolmiljön och skoldaghemmet.**

Föräldrarna i grupp 1 lade i högre grad ansvaret till skolproblemen på sitt barn i jämförelse med föräldrarna i grupp 2. Båda grupperna angav miljön i skolan som orsak till problemen i den tidigare skolmiljön. Föräldrarna från grupp 1 hade huvudsakligen negativ inställning till att låta sitt barn börja på skoldaghem medan föräldrarna från grupp 2 var huvudsakligen positiv. Föräldrarna i båda grupperna tyckte att karaktären av samtalen om skolan förändrats. Föräldrarna i grupp 2 ansåg även att relationen med deras barn förändrats.

Klassföreståndaren beskrev samarbetet med föräldrarna i grupp 1 som gott och öppet. Samarbetet med grupp 2 föräldrarna upplevdes som svårare och samtal var inte alls lika förekommande. Klassföreståndarna upplevde att anledningen till att eleven gick på skoldaghemmet var att eleven hade brister och att det berodde på den sociala bakgrunden (eleverna ansåg att orsaken låg i förhållanden i skolmiljön). Genom detta behövde varken klassföreståndaren eller eleven ta ett personligt ansvar. (Gunnarsson 1995).

### **De två gruppernas upplevelser av skoldaghemsmiljön.**

Eleverna beskriver sig själva som mer tysta och lugna i skoldaghemsmiljön. Eleverna i grupp 1 upplevde inte längre sig själva som avvikande. Elevernas skolbeteende förändrades i form av; mindre skolk och utagerandet minskades. De upplevde också att de kunde jobba mer koncentrerat och lättare följa med i undervisningen. Eleverna i grupp 1 upplevde fortfarande en större gemenskap med eleverna i den traditionella skolmiljön, medan eleverna i grupp 2 upplevde större gemenskap på skoldaghemmet. I elevernas hem förändrades intrycken av skolan. Eleverna i grupp 2 upplevde också förändringar i relationen med deras föräldrar

(Sammanställning av resultat, Gunnarsson 1995 sid. 75–213).

Utifrån detta utformar sedan Gunnarsson kriterier på en rättvis skolverklighet. Kriteriernas huvudrubriker är:

- **Skolans värdegrund och uppgifter.**
- **Samverkan baserat på inflytande/makt och grundläggande värden/resultateffektivitet.**
  - Samverkan inom skolan mellan rektor och lärare.
  - Samverkan inom skolan mellan lärare.
  - Samverkan mellan skolan och kommunal förvaltning/nämnd.
  - Samverkan mellan skolan och hemmet.
- **Samspelet mellan lärare och elev – yttre kontroll och inre frihet**

(Sammanställning av resultat, Gunnarsson 1995 sid. 236-237)

Gunnarssons avhandling går djupare in i jämförelsen mellan tidigare skolgång och skoldaghemmet. Han ger en bred bild av hur elevens skolgång sett ut genom att intervjua personer kring eleven. Min studie skiljer sig från detta så till vida att jag endast inriktar mig på elevernas egna upplevelser. Gunnarssons olika aspekter gällande hemskolans och föräldrarnas syn på eleven, hemskolan och skoldaghemmet har dock inspirerat mig i utformandet av mina riskfaktorer och antaganden. Likt Sandén redovisar Gunnarsson en positiv bild av hur eleverna utvecklats på skoldaghemmet.

### 4.3 Utvärderingar om skoldaghem

På uppdrag av Stockholms skolförvaltnings grundskoleavdelning gjordes 1994 en utvärdering av S:t Örjans specialenhet av Jerzy Sarnecki *"Jag tycker att det är en elitskola"*. Studiens syfte var att främst utvärdera Fryshusets skolverksamhet (skoldaghem i Stockholm). Studien är en jämförande studie med andra liknande skolformer (som skoldaghem och terapiskolor) samt en normalgrupp. Studien börjar med att gå igenom de skolor som undersökts och beskriva målgrupp, metoder och mål för verksamheten. Vidare beskrivs eleverna utifrån studieresultat (jämfört med andra skolor inom S:t Örjan) och social situation (jämfört med normalgruppen). Metoden för undersökningen är intervjuer samt enkätundersökningar (Sarnecki 1994).

Det man generellt kan säga om resultaten när det gäller beskrivningen av S:t Örjan (förkortas SÖ) elevernas sociala situation jämfört med normalgruppen är att:

- SÖ-eleverna hade något sämre relation till sina föräldrar.
- SÖ-eleverna har sämre familjrelationer jämfört med normalgruppen.
- SÖ-eleverna begår dubbelt så många brott jämfört med normalgruppen (utifrån elevernas egna uppgifter).
- 41 % av SÖ-eleverna uppgav att det stulit en bil. 5 % av normalgruppen uppgav detsamma.
- Ungefär hälften av SÖ-eleverna har någon gång blivit kända av polisen.

(Sammanställning av resultat Sarnecki 1994 sid. 35-45)

När det gäller studieresultaten jämfördes SÖ-eleverna med Komvux-elever samt en normalgrupp i årskurs 6. Resultatet visar att SÖ-eleverna fått påtagligt lägre poäng än både Komvux-eleverna och normalgruppen i årskurs 6 (Sarnecki 1994).

Viktigt att tillägga är att studien inte omfattar alla S:t Örjans elever utan endast de som går på Skoldaghem och terapiskolor. Därför blir resultatet missvisande om man ser till S:t Örjans skolor i stort.

Denna utvärdering är av stort intresse för min undersökning. Dels för att den inriktar sig på elever från S:t Örjan och dels för att den behandlar familjerelationer, kriminalitet och skolprestationer. Resultatet i utvärderingen har inspirerat mig i utformandet av mina riskfaktorer och antaganden.

#### 4.4 Forskning utanför Sverige

När det gäller den forskningen utanför Sverige har jag valt att koncentrera mig på forskning kring olika riskfaktorer.

James Garbarinos ”Pojkar som gått vilse” (2000) är en bok som grundar sig i forskningsresultat av författaren själv samt andra forskare. Författaren beskriver boken som hans försök att analysera det meningslösa ungdomsvåldet. Undersökningarna grundar sig i intervjuer med ungdomar som begått våldsbrott och som avtjänade fängelsestraff eller som väntade på rättegång. Det är alltså ungdomarnas egna upplevelser av hur det hade blivit som det blev som är i fokus.

Garbarino utgår ifrån att det finns ett antal faktorer inom elevernas närmiljöer som styr huruvida en individ får ett bra liv:

*”Risken ökar i takt med att faktorerna blir fler. Detta är en allmängiltig princip när man ska förstå mänsklig utveckling. En enda riskfaktor förklarar sällan eller aldrig allt, eller avgör en människas framtid. Men negativa faktorer och erfarenheter som ackumuleras kan förklara hur ungdomar utvecklas.”*  
(Garbarino 2000 sid. 27)

Skildringen av olika individers livsöden återspeglar ett ganska mörkt USA där våld, gängbildning och kulturell vilsenhet är vardagsmat. I slutet av boken ger författaren en beskrivning av vad han tycker ska göras, dels preventivt och dels akut.

Resultaten visar att det oftast finns fler orsaker som påverkar en person att välja ett liv i kriminalitet och våld. Författaren hänvisar till en psykolog från Chicago (Robert Zagar) som beskrivit olika riskfaktorer som en pojke möter:

*”De (Zagar m.fl. – min anmärkning) konstaterade att en pojke löper dubbelt så stor risk att bli mördare om han utsätts för följande:*

- *Han kommer från en familj med ett kriminellt förflutet*
- *Han har blivit misshandlad*
- *Han tillhör ett gäng*
- *Han missbrukar alkohol eller droger*

*Risken tredubblas om han förutom de ovannämnda faktorerna även utsätts för följande:*

- *Han använder vapen*
  - *Han har blivit arresterad*
  - *Han har ett neurologiskt problem som har negativa effekter på hans tänkande och känsloliv*
  - *Han har problem i skolan och har skolkat mycket”*
- (Garbarino 2000 sid. 27)

Dessa faktorer kan jämföras med beskrivningen av Svedins (1984) undersökning ovan.

När det gäller riskfaktorer beskriver Garbarino ett ökande problem inom alla kategorier. Som exempel nämns att polisingripandet mot ungdomar ökat med 50 % mellan 1980 och 1994. Vidare nämns också problem i skolan där graden av: skolk, fusk på prov, slagsmål och stölder ökar. (Garbarino 2000)

Garbarinos undersökningar behandlar mycket inom ungdomsforskning. Förutom empati, aggressivitet och destruktivitet behandlar han följande ämnen:

- Hur samhället och dess olika kulturer påverkar ungdomar.
- Betydelsen av ungdomars närmiljö.
- Hur familjen och dess sammansättning påverkar ungdomar
- Hur föräldraskapet i familjen påverkar ungdomar.
- Medias påverkan på ungdomar.
- Hur föräldrar, skolan, kamraterna och gänget påverkar ungdomar.

(Garbarino 2000)

Garbarinos forskning har varit betydelsefull för min studie. Likt Garbarino har jag utgått ifrån en rad olika faktorer som jag tror påverkar ungdomar i olika närmiljöer. Även grundtesen att ju fler riskfaktorer du uppfyller desto större är risken att det går dåligt för dig har genomsyrat hela mitt arbete. Garbarinos metod, intervjuer, är också något jag valt att använda mig av i min studie. Garbarinos forskning är främst intressant för min studie när det gäller ungdomars kriminalitet, drogvanor och hur familjen påverkar dem. Det ska dock tilläggas att Garbarinos intervjupersoner skiljer sig från mina så till vida att de var dömda för olika brott. Jag vill också lyfta fram att det handlar om USA och inte Sverige.

Garbarino har även en stark koppling till Bronfenbrenners teorier vilket även jag har i min studie (se kapitel 5 Teoretisk bakgrund).

Fler forskare har undersökt hur det kommer sig att ungdomar faller utanför. Search Institute (en oberoende organisation från Minnesota som består av en rad olika forskare) har kommit fram till 40 olika faktorer som styr ungdomars utveckling. Faktorerna grundar sig i undersökningar med över 2 miljoner barn och ungdomar i USA och Canada som genomförts sedan 1989. Studien visar ett starkt samband mellan antalet faktorer i ett barns liv och huruvida individen utvecklas positivt. Alltså: ju fler faktorer som uppfylls desto större är chansen till ett bra liv.

Enligt undersökningen uppfyller 62 % av alla barn och ungdomar i USA mindre än 20 av de 40 faktorerna. Detta innebär att mer än hälften av alla barn i USA saknar tillräckligt med utvecklingsfaktorer för att få en positiv utveckling på sitt liv.

(<http://www.search-institute.org/assets/> - 31 Oktober 2005)

Faktorerna delas in i två olika huvud kategorier: externa och interna tillgångar.

#### **De externa tillgångarna behandlar:**

- vilket stöd individen får från familj, skola samt omgivning.
- vilka aktiviteter, roller och relationer individen har i/till samhället.
- vilka gränser och förväntningar individen möter i familj, skola, bland vänner och grannar.
- hur mycket tid individen spenderar med olika aktiviteter inom och utanför familjen.

#### **De interna tillgångarna behandlar:**

- individens engagemang i skolan.
- individens värderingar.
- individens sociala kompetenser.
- individens inställning till sitt liv när det gäller kontroll, självkänsla, syfte och framtid.

(egen sammanställning från <http://www.search-institute.org/assets/40Assets.pdf> - 31 oktober 2005)

Risikfaktorerna som Search Institute tagit fram är väldigt lika de riskfaktorer jag använder mig av. Även valet av de undersökta miljöerna har stora likheter. När det gäller de externa tillgångarna behandlar jag familj, skola, kamratgrupp och samhälle, något som även finns med bland de 40 riskfaktorerna från Search Institute. Jag har dock inte med grannars och religionens påverkan på eleverna. När det gäller de interna tillgångarna fokuserar jag på hur eleven varit och är i skolan samt vad eleven tror om framtiden. I detta fall behandlar Search Institutes riskfaktorer elevernas värderingar, sociala kompetenser och inställning till livet mer utförligt.

Jag utformade mina riskfaktorer främst utifrån Garbarinos forskning. Jag har dock i efterhand upptäckt att tankesättet kring riskfaktorer är mer utbrett. Därför var det mycket intressant att läsa Search Institutes lista över riskfaktorer och komplettera min bild av vilka riskfaktorer som jag ville undersöka.

## **4.5 Diskussion kring begreppet Riskfaktor**

I forskningen ovan används olika begrepp för att beskriva ungdomars utveckling. Search Institute använder sig av begreppet utvecklingsfaktorer medan Garbarino använder sig av begreppet riskfaktorer. Search Institutes forskning utgår från olika positiva utvecklingsfaktorer som om de uppfylls är främjande för individernas utveckling. Garbarino utgår från risker och undersöker hur många riskfaktorer individer uppfyller, desto fler riskfaktorer som uppfylls desto större risk att t.ex. begå kriminella handlingar.

Jag har valt att använda mig av begreppet riskfaktorer. Detta gör jag främst för att jag likt Garbarino undersöker de risker eleverna mött. Eftersom eleven omplacerats har det inte varit bra i hemskolan och jag vill veta varför. Jag utgår alltså från att de faktorer jag undersökt haft en negativ inverkan på eleverna och att detta påverkat dem i hemskolan. Denna negativa hållning har jag tydliggjort genom att komplettera riskfaktorerna med antaganden om hur jag tror det har varit.

För att inte enbart inrikta sig på det negativa har jag likt Gunnarsson och Sandén även undersökt om flytten till skoldaghemmet inneburit någon förändring inom de olika riskfaktorerna. Även detta har jag tydliggjort genom att komplettera riskfaktorerna med mer positiva antaganden utifrån hur jag tror att det blivit efter flytten från hemskolan.

Vad är det då risk för? Undersökningen riktar in sig på elever som tidigare gått i en skola där de misskött undervisningen. Detta har tagit sig uttryck ibland annat skolk, bråk och försämrade skolresultat vilket för mig utgör själva risken. Jag vill alltså undersöka vad det var som gjorde att eleverna valde att t.ex. skolka eller bråka i skolan. Jag vill också undersöka om det blivit någon förändring sedan de började på skoldaghemmet. Risken består alltså i en negativ utveckling inom skolan.

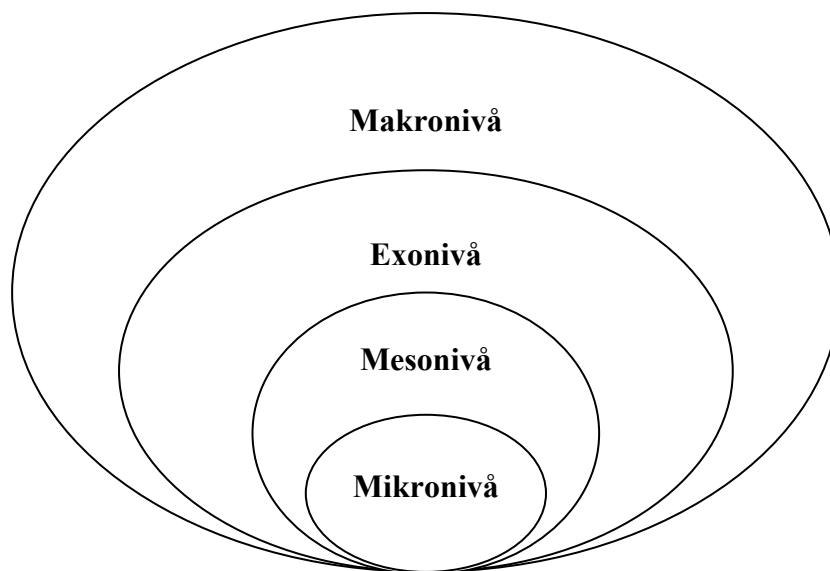
## 5. Teoretisk bakgrund

Som grund för min undersökning ligger Urie Bronfenbrenners utvecklingsekologiska teori. Teorin är en så kallad interaktionsteori, en teori som hävdar att barns utveckling är en funktion av interaktionsprocesser mellan individen och hans/hennes omgivning. Bronfenbrenner anser att individen både ska ses som ett objekt som påverkas av den yttre miljön samt ett subjekt som själv är med och påverkar samma miljö (Andersson 1997). Utvecklingen sker alltså i ett samspel mellan individen och miljön. Detta samspel kan relateras till en totalmiljö bestående av ett antal delmiljöer. Miljön uppfattas alltså som fler sammanhängande strukturer, där den ena strukturen rymms inuti den andra (Andersson 1997).

### 5.1 Bronfenbrenners systemteori

För att förklara sin teori har Bronfenbrenner utarbetat en modell över hur en individ utvecklas. I teorin ingår också olika definitioner, propositioner och hypoteser, som ytterligare förtydligar teorins grunder och användande. Nedan följer en kort sammanfattning av modellen och de olika definitionerna, propositionerna och hypoteserna som är betydande för min undersökning.

Bronfenbrenner har utvecklat en utvecklingsekologisk modell för att lättare förklara uppdelningen inom de olika delmiljöerna:



**Figur 1** Bronfenbrenners modell av den ekologiska strukturen i miljön. (från Andersson 1997 s. 21)

### **Mikrosystemet**

Den minsta komponenten i Bronfenbrenners teori kallas mikrosystem. Detta system består av de närmiljöer som närmast påverkar individen genom aktiviteter, roller och relationer. Det kan t.ex. vara: familj, förskola, kamratgrupp, grannskap, skola eller arbetsplats (Andersson 1997).

*"A microsystem is a pattern of activities, roles, and interpersonal relations experienced by the developing person in a given setting with particular physical and material characteristics" (Bronfenbrenner 1979, s. 22).*

I min undersökning har jag valt att koncentrera mig på tre närmiljöer: familj, skola och kamratgrupp.

### **Mesosystemet**

Relationerna mellan de olika närmiljöerna bildar också ett system – mesosystemet:

*"A mesosystem comprises the interrelations among two or more settings in which the developing person actively participates (such as, for child, the relations among home, school, and neighborhood peer group; for an adult, among family, work and social life)" (Bronfenbrenner. 1979 s. 25).*

Jag har valt att undersöka relationerna mellan de tre närmiljöerna bland annat genom att fråga eleven hur de tror att de tre närmiljöerna ser på varandra, t.ex. hur familjen ser på hemskolan.

### **Exosystemet**

Även utanför de miljöer som ligger närmast individen finns det faktorer som påverkar individen. Det kan till exempel vara föräldrarnas arbetssituation eller kommunernas utbud och utformning av familjestöd. Dessa två komponenter ligger ganska långt borta från individen men det kan ändå komma att påverka denne om något positivt eller negativt inträffar. (Andersson 1997)

*"Går vi utanför mesosystemets nivå blir det inte längre i första hand de aktiviteter, roller och relationer barnet själv kommer i direktkontakt med som står i fokus för analyserna, utan hur samhällsinstitutioner och förhållanden och faktorer utanför barnets närmiljö trots allt påverkar utformningen och det konkreta innehållet i aktiviteterna, rollerna och relationerna." (Andersson 1997 s. 28)*

*"An exosystem refers to one or more settings that do not involve the developing person as an active participant, but in which events occur that affect, or are affected by, what happens in the setting containing the developing person" (Bronfenbrenner. 1979 s.25).*

För att undersöka detta system har jag valt att koncentrera mig på hur kontakten med socialtjänst och BUP påverkat eleverna.

### **Makrosystemet**

Något som också påverkar en individ är de övergripande ideologiska, ekonomiska, historiska och politiska faktorerna. Dessa genomsyrar den kultur individen lever i och



påverkar således alla de system ända ner till individnivå. Exempel: Politiska beslut, allmänna värderingar, förhållanden mellan skolans och familjens funktion i dagens samhälle. (Andersson 1997).

*"The macrosystem refers to consistencies, in the form and content of lower-order systems (micro-, meso- and exo-) that exist, or could exist, at the level of the subculture or the culture as a whole, along with any belief systems or ideology underlying such consistencies" (Bronfenbrenner. 1979 s.26).*

I min undersökning omfattar detta system elevernas syn på skola och samhälle i stort.

### **5.1.1 Definitioner**

Definitionerna tydliggör de olika begrepp Bronfenbrenner använder sig av i sin utvecklingsekologiska forskning (Andersson 1997). Här nedan följer några definitioner som är viktig för min undersökning:

#### ***Ekologiska transitioner***

Med detta begrepp menar Bronfenbrenner de tillfällen i en individs liv då aktiviteter, roller eller relationer förändras. Detta leder till en förändring av hela mikrosystemet (Andersson 1997).

#### ***Utveckling***

Individens utveckling definieras som ett successivt anpassande (accomodation) mellan den aktiva och växande individen och dennes närmiljöer (settings), vilka påverkas av relationerna närmiljöerna emellan samt av de större sammanhang (kontexts) som omger närmiljöerna (Andersson 1997).

#### ***Dyad***

Relation mellan två personer

#### ***Ekologisk validitet***

I en undersökning är det viktigt att forskaren tar hänsyn till vilken upplevelse försökspersonen har om sin miljö. Om forskaren lyckas så har undersökningen hög ekologisk validitet (Andersson 1997).

Enlig Bronfenbrenner är de viktigaste elementen inom mikrosystemet: aktiviteter, roller och relationer. Dessa tre bidrar till personens utveckling och är dessutom konkreta uttryck för personens utvecklingsnivå (Andersson 1997). Så här definierar Bronfenbrenner de tre begreppen:

#### ***Aktivitet***

*"A molar activity is an ongoing behavior possessing a momentum of its own and perceived as having meaning or intent by the participants in the setting."*  
(Bronfenbrenner 1979, s. 45).

#### ***Roll***

*"A role is a set of activities and relations expected of a person occupying a particular position in society, and of others in relation to that person."*  
(Bronfenbrenner 1979, s. 85).

## **Relation**

*"A relation obtains whenever one person in a setting pays attention to or participates in the activities of another."* (Bronfenbrenner 1979, s. 56).

### **5.1.2 Propositioner**

Propositionerna formulerar de utgångspunkter som bör vara styrande inom utvecklingsekologisk forskning (Andersson 1997). Jag har valt att ta med två av de sammanlagt 13 propositionerna. Med den avgränsningen menas inte att jag inte tar hänsyn till de övriga, utan att dessa två starkast belyser vad jag inriktar mig på (för att studera samtliga propositioner, se Anderson 1997 s.74–76):

#### *"Proposition A*

*In ecological research, the properties of the person and of the environment, the structure of environmental settings, and the process taking place within and between them must be viewed as interdependent and analyzed in system terms".* (Bronfenbrenner 1979, s. 41).

#### *"Proposition G*

*A setting becomes ecological valid for research on human behavior and development only when the following two conditions are met: the psychological and social meaning of the subject's experience in the setting is investigated and becomes known to the researcher, and the subjective meaning of the research situation corresponds to the environmental experience to which the investigator wishes to generalize"* (Bronfenbrenner 1979, s. 125).

### **5.1.3 Hypoteser**

I hypoteserna beskriver Bronfenbrenner vissa antaganden om processer och samband inom och mellan de olika närmiljöerna. Bronfenbrenner delar här upp de olika hypoteserna så att de beskriver de olika systemen. Jag har valt att ta med en eller två hypoteser inom varje system som bäst belyser vad min undersökning inriktar sig på.

#### ***Hypotes om mikrosystemet***

##### *"Hypothesis 19*

*The developmental potential of a setting is enhanced to the extent that the physical and social environment found in the setting enables and motivates the developing person to engage in progressively more complex molar activities, patterns of reciprocal interaction, and primary dyadic relationships with others in that setting."*

(Bronfenbrenner 1979, s. 163)

Bronfenbrenner menar att en individs förutsättningar att utvecklas förstärks om han eller hon möter andra i närmiljön med vilka han eller hon interagerar genom relationer och aktiviteter. En individs utveckling är alltså beroende av om han eller hon möter positiva eller negativa aktiviteter, roller och relationer. Om en individ deltar i en positiv närmiljö sker också en positiv utveckling men om en individ möter en negativ närmiljö är risken stor att individen förstärker ett negativt beteende.

### ***Hypotes om mesosystemet***

*”Hypothesis 27*

*The developmental potential of a setting in a mesosystem is enhanced if the person’s initial transition into that setting is not made alone, that is, if he enters the new setting in the company of one or more persons with whom he has participated in prior settings (for example, the mother accompanies the child to school). “ (Bronfenbrenner 1979, s. 211).*

*”Hypothesis 32*

*”Children from cultural backgrounds that encourage the formation and maintenance of transcontextual dyads are more likely to profit from new developmental experiences” (Bronfenbrenner 1979, s. 214).*

Med transkontextuella dyader menas: en parrelation som bibehålles och följer med vid övergång från en närmiljö till en eller flera andra. (Andersson 1997)

Bronfenbrenner menar att en individ utvecklas positivt om det finns en eller flera personer som hjälper individen in i nya närmiljöer. Om individen dessutom kommer från en närmiljö som främjar bildandet och bibehållandet av nära relationer har denne förmodligen lättare att ta till sig de nya erfarenheter och upplevelser som den nya närmiljön erbjuder.

### ***Hypotes om exosystemet***

*”Hypothesis 44*

*”The developmental potential of a setting is enhanced to the extent that there exist direct and indirect links to power settings through which participants in the original setting can influence allocation of resources and the making of decisions that are responsive to the needs of the developing person and the efforts of those who act in his behalf.”(Bronfenbrenner 1979, s. 256).*

För att skapa en positiv närmiljö kring den utvecklande individen, är det viktigt att medlemmarna i närmiljön känner till och har kontakt med de olika styrorgan som finns i vårt samhälle. Om medlemmarna i närmiljön har det kan de också vara med och påverka sin egen situation och se till att de får sin beskärda del av kakan.

### ***Hypotes om makrosystemet***

*”Hypothesis 46*

*”The development of the child is enhanced through her increased involvement, from childhood on, in responsible, task-oriented activities outside the home that bring her into contact with adults other than her parents.” (Bronfenbrenner 1979, s. 282).*

Ett barn som får möta andra vuxna och delta i positiva aktiviteter utanför hemmet får en mer positiv utveckling.

### **Sammanfattning**

I min studie har jag valt fyra olika delar i en persons liv som jag tror påverkar en människas utveckling. Dessa delar är: **familj, skola, kamratgrupp** och **samhället**. Om man härleder dessa fyra delarna till Bronfenbrenners systemteoretiska modell så skulle de placeras in på följande sätt: familj, skola och kamratgrupp ingår i mikrosystemet. Relationerna mellan dessa tre hamnar inom mesosystemet. Samhällets insatser som individen mött i olika former hamnar inom exosystemet och den övergripande uppfattningen om familj, skola, kamratgrupp och samhället hamnar i makrosystemet. Jag har också valt jämföra hur eleverna ser på faktorernas påverkan innan och efter placeringen samt att beskriva hur de tror att deras framtid ser ut.

## **6. Syfte och frågeställningar**

### **6.1 Syfte**

Syftet med undersökningen är:

- att undersöka förekomsten av riskfaktorer hos ungdomar innan och efter en placering på skoldaghem.
- att jämföra olika riskfaktorer före och efter placeringen på skoldaghemmet.
- att undersöka vilka av de olika miljöerna eleverna själva ser som orsak till att de placerats på skoldaghem.
- att undersöka hur dessa elever ser på sin framtid inom familj, skola och kamratgrupp.

### **6.2 Frågeställningar**

1. Vilka riskfaktorer har påverkat ungdomarna innan placeringen på skoldaghemmet?
2. Hur har situationen kring vissa riskfaktorer förändrats efter placeringen på skoldaghemmet?

## 7. Studiens upplägg och metod

För att undersöka de olika frågeställningarna har jag valt att genomföra en kvalitativ undersökning där fokus ligger på elevernas egna upplevelser i de olika miljöerna. Metoden är intervjuer med 10 olika elever på skoldaghem.

### 7.1 Studiens operationalisering av teorin

Grunden till min studie ligger, som nämnts ovan, i Bronfenbrenners teori om olika miljöers inverkan på eleverna. De miljöer jag valt att fokusera på är: **familj, skola, kamratgrupp och samhälle**. Till min hjälp har jag utformat totalt 35 riskfaktorer inom de olika miljöerna. Riskfaktorerna kan dels härledas till den litteratur jag läst och dels till mina egna erfarenheter i arbetet med skoldaghemselever.

För att undersöka vad som påverkat eleverna har jag dessutom valt att under varje riskfaktor göra ett eller flera antaganden. Detta har jag gjort dels för att öka överskådligheten för mig själv och läsaren och dels för att redogöra för mina egna föreställningar kring de olika riskfaktorerna. Tanken är alltså att ge läsaren en strukturerad överblick över hur jag och eleverna tänker kring de olika riskfaktorerna.

För att ytterligare strukturera mina föreställningar har jag sedan valt att titta på hur många elever som uppfyller mina antaganden. Antagandena har då fungerat som ett mått på om eleven uppfyller riskfaktorn. Detta fyller två syften: dels för att det är intressant att se vilka av riskfaktorerna som varit mest förekommande bland de tio intervjuade och dels för att lättare kunna se nyansskillnader i de olika elevernas svar. I resultatet redovisas alltså både de resultat som bekräftar mina antaganden och de som inte gör det.

För att se om situationen förändrats från det att eleven gick i hemskolan tills efter placeringen på skoldaghemmet har jag jämfört hur eleverna uppfyllt olika riskfaktorer i hemskolan respektive på skoldaghemmet. Även under denna frågeställning har jag valt att göra antaganden under de riskfaktorer jag undersöker, detta med samma anledning som ovan. I resultatet redovisas både de resultat som bekräftar mina antaganden och de som inte gör det.

Under varje redovisad riskfaktor i resultatdelen har jag valt att kommentera resultatet. Man kan tycka att detta ska ske under diskussionsavsnittet men jag anser att kommentarerna hjälper mig och läsaren att följa med i mina tankegångar kring elevernas svar. Jag kommenterar i vissa fall även hur eleverna uppträtt och hur jag upplevt intervjun. I slutet av varje miljö har jag skrivit en sammanfattning av resultaten. I slutet av de två frågeställningarna görs en bredare sammanfattning och även en diskussion och återkoppling utifrån Bronfenbrenners systemteori.

Antaganden och redovisningar i tabellform är något som generellt sett tillhör kvantitativ forskning. Jag tycker dock att de kvantitativa metoder jag använt ska ses som hjälpmetoder för att på ett strukturerat sätt redovisa mina kvalitativa resultat.

För att underlätta för läsaren har jag satt ut vilket av Bronfenbrenners system de olika riskfaktorerna tillhör (för mer information om de olika systemen se kapitel 5).

Frågeställning 1 behandlar samtliga av Bronfenbrenners system. Frågeställning 2 behandlar mikro- och mesosystemet utifrån en jämförelse mellan hur de upplevde deras tillvaro i hemskolan respektive på skoldaghemmet.

Nedan följer en sammanställning av riskfaktorerna och antaganden, riskfaktorerna står med kursiv stil och systemen de behandlar inom parentes:

### **7.1.1 Riskfaktorer och antaganden utifrån frågeställning 1**

#### **Familj**

1. *Familjesammansättning (mikro)*
  - Jag antar att eleverna lever i en stor familj med många syskon
2. *Föräldrarnas separation (mikro)*
  - Jag antar att föräldrarna i familjen separerat
3. *Familjens ekonomiska situation (mikro)*
  - Jag antar att eleverna upplever att familjen har det svårt ekonomiskt.
4. *Föräldrars engagemang i skolarbetet (meso)*
  - Jag antar att eleverna upplever föräldrarnas engagemang i skolan som lågt.
5. *Aktiviteter tillsammans med familjen under lov (mikro)*
  - Jag antar att eleverna tillbringar lite tid med familjen under lov.
6. *Elevens upplevelser av barndomen (mikro)*
  - Jag antar att eleverna har dåliga erfarenheter av sin barndom.
7. *Relationer och roller inom familjen (mikro)*
  - Jag antar att eleverna inte ser upp till sina föräldrar.
  - Jag antar att eleverna tycker att de bestämmer i familjen
  - Jag antar att eleverna inte lyssnar på sina föräldrar.
  - Jag antar att eleverna anser att deras föräldrar inte lyssnar på dem.
8. *Kamraternas syn på familjen (meso)*
  - Jag antar att eleverna tror att kamraterna har en dålig syn på deras familj.
9. *Elevens syn på familjen (mikro)*
  - Jag antar att eleverna tycker att familjen har en stor del i placeringen på skoldaghem.
10. *Elevens framtidssyn inom familj. (mikro)*
  - Jag antar att eleverna har en negativ syn på familjen i framtiden.

#### **Skola**

11. *Storlek på klass och lärartäthet i hemskolan (mikro)*
  - Jag antar att eleverna gått i stor klass i hemskolan.
12. *Elevens skolprestation i hemskolan (mikro)*
  - Jag antar att eleverna presterat dåligt i hemskolan.
13. *Förekomst av bråk i hemskolan (mikro)*
  - Jag antar att eleverna har bråkat mycket i hemskolan
14. *Förekomst av skolk i hemskolan (mikro)*
  - Jag antar att eleverna skolkat mycket från hemskolan

15. *Koncentrationsförmåga hos eleven i hemskolan (mikro)*
  - Jag antar att eleverna hade svårt att koncentrera sig i hemskolan
16. *Relationer till vuxna i hemskolan (meso)*
  - Jag antar att eleverna haft få goda relationer med vuxna i hemskolan
  - Jag antar att eleverna upplever att personalen på hemskolan inte lyssnat på dem
17. *Medbestämmande i hemskolan (mikro)*
  - Jag antar att eleverna upplever att de inte fått vara med och bestämma i hemskolan
18. *Hemskolans syn på eleven (meso)*
  - Jag antar att eleverna upplever att lärarna på hemskolan haft en negativ syn på dem
19. *Elevens syn på hemskolan (mikro)*
  - Jag antar att eleverna har en negativ syn på hemskolan
  - Jag antar att eleverna tycker att hemskolan har en stor del i placeringen på skoldaghem.
20. *Familjens syn på hemskolan (meso)*
  - Jag antar att eleverna upplever att föräldrarna haft en negativ syn på hemskolan
21. *Elevens framtidssyn inom skola och yrkesliv (mikro)*
  - Jag antar att eleverna har en negativ syn på framtiden inom skola och yrkesliv.

### **Kamratgrupp**

22. *Kamraternas skolprestation (mikro)*
  - Jag antar att eleverna upplever att deras kamrater presterar dåligt i hemskolan
23. *Kamraternas kriminalitet (mikro)*
  - Jag antar att eleverna har kamrater med kriminell bakgrund
24. *Elevens uppfattning om kamraternas kriminalitet och drogvanor (mikro)*
  - Jag antar att eleverna har en neutral eller positiv uppfattning om kamraternas kriminalitet
25. *Aktiviteter med kamraterna (mikro)*
  - Jag antar att eleverna inte "gör något speciellt" med kamraterna
26. *Gruppsyck från kamraterna (mikro)*
  - Jag antar att eleverna varit utsatt och fallit för gruppsyck från kamraterna
27. *Medbestämmande i kamratgruppen (mikro)*
  - Jag antar att eleverna tycker att de bestämmer i kamratgruppen
28. *Hemskolans syn på kamraterna (meso)*
  - Jag antar att eleverna upplever att hemskolan tyckte att de hade dåliga kamrater
29. *Elevens syn på kamratgruppen (mikro)*
  - Jag antar att eleverna tycker att kamratgruppen har en liten del i placeringen på skoldaghem.
30. *Elevens framtidssyn inom kamratgruppen. (mikro)*
  - Jag antar att eleverna har en negativ syn på framtiden inom kamratgruppen.



## Samhälle

31. *Elevens syn på skola som organisation (makro)*
  - Jag antar att eleverna har negativ syn på skolan
32. *Eleven och dennes familjs kontakt med socialtjänst (exo)*
  - Jag antar att eleverna haft kontakt med socialtjänst
  - Jag antar att eleverna har negativ syn på socialtjänst
33. *Eleven och dennes familjs kontakt med BUP (exo)*
  - Jag antar att eleverna har haft kontakt med BUP
  - Jag antar att eleverna har negativ syn på BUP
34. *Aktiviteter i samhället (makro)*
  - Jag antar att eleverna medverkat i få aktiviteter anordnat av samhället
35. *Elevens syn på samhället (makro)*
  - Jag antar att eleverna har negativ syn på samhället
  - Jag antar att eleverna tycker att samhället har en stor del i placeringen på skoldaghem.

### 7.1.2 Antagande utifrån frågeställning 2

Denna frågeställning behandlar hur elevernas syn på riskfaktorerna har förändrats över tid. Jag har enbart sökt efter förändringar inom miljöerna familj och skola och jag koncentrerar mig på mikrosystemet och mesosystemet. Alltså undersöker jag främst förändringar i beskrivningen av familj och skola samt relationerna mellan dem. De riskfaktorer som jämförts står inom parentes efter antagandet:

- Jag antar att elevernas familjesituation förbättrats efter placeringen på skoldaghem (riskfaktor 1-10).
- Jag antar att elevernas skolprestation förbättrats efter placeringen på skoldaghem (riskfaktor 12).
- Jag antar att bråk kring eleverna minskat efter placeringen på skoldaghem (riskfaktor 13).
- Jag antar att elevernas skolk minskat efter placeringen på skoldaghem (riskfaktor 14).
- Jag antar att elevernas koncentrationsförmåga förbättrats efter placeringen på skoldaghem (riskfaktor 15)
- Jag antar att elevernas relation till vuxna förbättrats efter placeringen på skoldaghem (riskfaktor 16).
- Jag antar att elevernas medbestämmande förbättrats efter placeringen på skoldaghem (riskfaktor 17).
- Jag antar att skolans syn på eleverna förbättrats efter placeringen på skoldaghem (riskfaktor 18).
- Jag antar att eleverna mår bättre på skoldaghemmet än vad han/hon gjorde i sin hemskola (riskfaktor 19).
- Jag antar att familjens syn på skolan förbättrats efter placeringen på skoldaghem (riskfaktor 20).

### 7.1.3 Sammanfattning

Metoden jag valt är kanske komplicerad att följa med i så jag har gjort en figur över hur användandet av teorierna och mina egna tillägg ser ut:



**Figur 2.** Beskrivning av användandet av de olika teorierna och mina tillägg.

I resultatet arbetar jag utifrån samma modell som ovan förutom att jag börjar nerifrån med mina antaganden och arbetar mig uppåt till Bronfenbrenners systemteori. För att inte upprepa alla resultat har jag valt att kombinera analysen utifrån Bronfenbrenner med min egen diskussion. Min diskussion är därmed inbakad i uppsatsen och har ingen egen rubrik (se rubrik 8.1.6 och 8.2.4).

## 7.2 Urval

### 7.2.1 Eleverna

Jag har valt att undersöka 10 elever på skoldaghem inom S:t Örjans skolor i åldern 15-16 år. Orsaken till att jag valt elever på skoldaghem är att eleverna där har plockats bort från sin hemskola på grund av vissa faktorer. Jag tror att eleverna har påverkats av den miljö de tidigare levit i, på ett sådant sätt att det varit nödvändigt att bryta från sin tidigare skolmiljö. Jag vill ta reda på vad som påverkat eleven. Att eleven brutit med sin förra skola och kamraterna i förra skolan gör att det blivit en ekologisk transition (se ovan 5.1.1). Detta underlättar för mig i mitt arbete att undersöka hur eleven påverkats av de olika faktorerna innan placeringen och hur han/hon påverkas nu.

Orsaken till valet av ålder är att jag vill inrikta mig på högstadieelever, dels för att jag tror att elever i den åldern kan uttrycka sig mer verbalt, och dels för att de är på väg ut från Skoldaghemmet och då har mer erfarenhet av den.

Jag har valt att inte bry mig om huruvida eleven har en neurologisk diagnos eller inte. Elevens svårigheter är väl dokumenterade på skoldaghemmen och eleven har oavsett diagnos fått hjälp med sina svårigheter. Om en elev själv anger en diagnos som en faktor till placeringen på skoldaghem så beaktas detta naturligtvis. Intervjufrågorna är också så utformade att de behandlar flera områden i vilka diagnostiserade elever normalt har svårigheter i.

Av de 10 undersökta eleverna var 3 flickor och 7 pojkar. Alla eleverna var uppvuxna i Sverige, två av eleverna uppgav dock att de hade utländsk härkomst. När det gäller den socioekonomiska spridningen kommer alla elever från Stadsdelar inom Stockholms stad. Spridningen är ändå relativt stor inom detta område. Exempel på stadsdelar som är representerade är: Enskede, Älvsjö, Spånga, Liljeholmen och Östermalm.

Valet av elever gjordes av föreståndaren på skoldaghemmet. Den enda styrningen jag gav innan valet av elever gjordes var att de skulle gå i år 9. Med detta föreligger en risk att urvalet blivit snedvridet i förhållande till den totala population elever som denna studie försöker beskriva. Som exempel kan nämnas att föreståndaren kan ha valt ut elever som har jämförelsevis goda familjeförhållanden och som antogs kunna uppföra sig väl i en intervjusituation. På grund av att intervjupersonerna är så få kan beskrivningarna ändå inte ligga till grund för generalisering till hela populationen.

Fokus i min uppsats har varit elevernas egna uppfattningar och beskrivningar. Jag upplever att eleverna har svarat ärligt på de frågor jag ställt och de olika beskrivningarna av förhållandena inom undersökningsområdena skola, familj, kamratgrupp och samhälle har sammantaget gett en kvalitativt nyanserad och variationsrik bild trots att urvalet elever var litet.

### **7.2.2 Skoldaghemmen**

Skoldaghemmen är utvalda utifrån vilka som kunde ta emot mig. Den styrning jag gjorde var att jag ville ha skoldaghem med en så varierande geografisk spridning som möjligt. Upptagningsområdet för eleverna på skoldaghemmen är hela Stockholm vilket gör att spridningen blev varierande (se ovan). Alla kontaktade skoldaghem ville ställa upp i studien. Totalt har fyra skoldaghem besökts. Då skoldaghemmen har en mycket specifik sammansättning har jag valt att utelämna beskrivningen av var skoldaghemmen ligger samt elev- och personalsammansättningen. Detta för att skydda elevernas identitet enligt konfidentiellitets kravet.

Innan intervjuerna genomfördes kontaktades föreståndaren på respektive skoldaghem. Under samtalet beskrevs syftet med undersökningen, vilka elever jag ville intervjua samt de etiska regler undersökningen följer. Efter avslutat samtal frågade föreståndaren eleverna i fråga om de ville ställa upp på intervjun. Alla de intervjuade eleverna ville ställa upp på intervjun. Föreståndaren kontaktades sedan ytterligare för att bestämma tid för intervjuerna samt för att lämna ut adresserna till eleverna.

## **7.3 Intervjuerna**

Intervjuerna skedde vid fyra olika tillfällen under våren 2004 och 2005. Vid intervju-tillfällena användes bandspelare för att underlätta transkriberingen av intervjuerna. Innan intervjun startade fick eleven information om de etiska reglerna som undersökningen omfattas av (se rubrik 8.5). Användandet av bandspelaren och de etiska reglerna fick eleverna godkänna innan intervjun startade. Intervjuerna genomfördes på skoldaghemmet i ett avskilt rum där en lugn miljö kunde erbjudas (för att se intervjufrågorna, se bilaga 1).

Cirka 2 veckor innan intervjutillfället skickades ett brev hem till elevens målsman. I brevet fick de chans att motsätta sig intervjun. Detta skedde vid ett tillfälle. (För att se hela brevet, se bilaga 2).

Innan intervjutillfället genomfördes en provintervju samt en genomgång av intervjufrågorna av utomstående person.

Man kan fråga sig varför jag valde att genomföra intervjuer istället för enkäter eftersom resultatet redovisas med hjälp av kvantitativa metoder. Svaret är att jag var osäker på om eleverna skulle klara av en enkät då jag tror att antalet elever med läs- och skrivsvårigheter är stort inom skoldaghemmen. Jag tror också att jag fick fram mer information kring eleverna genom att genomföra intervjuer.

## 7.4 Validitet och reliabilitet

Grundfrågan i min uppsats har varit att försöka förstå varför det har blivit som det blivit för elever på skoldaghem. Jag har således undersökt hur eleven upplevt och upplever sitt liv genom att se tillbaka på hur det varit och att beskriva hur det är. Uppsatsen är således baserad på elevernas beskrivningar och försöker således inte återge hur det verkligen är och har varit. Jag har lagt ner mycket tid på att beskriva hur undersökningen är genomförd och hur jag har behandlat den information jag fått.

För att kunna kontrollera mina egna föreställningar om vad som påverkar elever har jag skrivit ner olika antaganden i anslutning till de frågor jag velat ha svar på. Jag har sedan kontrollerat huruvida antaganden stämmer med de svar jag har fått. Jag har sedan även kontrollerat om de svar jag fått stämmer med de frågor jag ställt.

Jag grundar mina antaganden på aktuell forskning och mina egna erfarenheter och har därmed en grund att stå på i mina analyser av materialet. I kvalitativ forskning föreligger en risk för feltolkning. För att minska denna risk har jag använt mig av bandspelare vid intervjutillfällena för att kunna transkribera texten efteråt samt för att gå tillbaka och lyssna vid flertalet tillfällen. Jag har även vid vissa tillfällen återgett känslorna och undertonerna i intervjuerna, framförallt i de svar som kan tolkas på flera sätt. För att visa mina egna tankegångar parallellt med elevernas har jag valt att ta med många citat av elevernas svar.

Jag har funderat över om det faktum att jag jobbar inom S:t Örjans skolor påverkat mig i mina studier. Det som talar emot att jag påverkats är följande:

- Inget av de elever jag intervjuat har gått på skoldaghemmet jag jobbade på.
- Jag har medvetet försökt att gå in i varje intervju med så lite förkunskap om eleverna som möjligt. Jag har alltså inte tagit del av beskrivningar av eleverna innan jag intervjuat dem. Jag hade inte heller träffat eleverna innan intervjutillfället.

Det som talar för att jag påverkats är att jag naturligtvis har mer tankar kring skoldaghem som skolform än en person som aldrig jobbat inom den. Detta kan göra att jag drar förhastade slutsatser kring elevernas svar eller att jag tolkar svaren utifrån mina erfarenheter. Jag har försökt att ha detta i bakhuvudet under intervjutillfällena samt

under min analys av materialet vilket har mynnat ut i att jag ingående beskriver de tankarna jag haft under avsnittet där jag kommenterar materialet samt i min diskussion.

Jag upplever dock att min tid som personal på skoldaghem har hjälpt mig i min undersökning främst genom att jag har en ökad förståelse för den verklighet eleverna lever i, men även genom att jag vet vad eleverna pratar om och kan ställa relevanta följdfrågor. Min avsikt har varit att på ett så väl strukturerat sätt beskriva hur eleverna upplevt sin situation och min erfarenhet tror jag snarare har underlättat än försvårat detta

Validitet innebär att studien mäter vad den avser att mäta, att den har giltighet i förhållande till de valda begreppen (Riskfaktorerna). Reliabilitet åsyftar graden av tillförlitlighet i mätningarna, i detta fall intervjuerna. Mot bakgrund av den diskussion jag här har fört om undersökningens genomförande är min slutsats att såväl validiteten som reliabiliteten kan bedömas som god.

## **7.5 Etiska faktorer**

I boken *"Etik. Forskningsetiska principer för humaniora och samhällsvetenskap."* HSFR. (1996) har vetenskapsrådet utformat regler för forskning. Sammanfattningsvis ska jag nämna tre krav som jag kommer att beakta:

### **Samtyckes kravet**

Alla föräldrar till de elever som intervjuas måste ha lämnat sitt godkännande. Eleven själv måste också samtycka för att intervjun ska genomföras.

### **Konfidentiellitets kravet**

Alla namn på eleverna och namnet på skolan kommer att utelämnas och ersättas av fingerade namn. Allt material som uppkommer i samband med undersökningen kommer att förvaras i säkerhet och inte utelämnas till någon.

Det faktum att uppsatsen skrivs efter det att eleverna slutat på skoldaghemmet skänker ytterligare säkerhet inom kravet på konfidentiellitet.

### **Informations kravet**

Intervjupersonen kommer innan intervjun att informeras om:

- den övergripande planen för forskningen.
- syftet med forskningen.
- de metoder som kommer att användas.
- de följder och risker som forskningen kan medföra.
- vem som är forskningshuvudman.
- att deltagande i forskningen är frivilligt och att intervjupersonen har rätt att avbryta sin medverkan när som helst.

(HSFR. 1996)

## 8. Resultat

### 8.1 Vilka riskfaktorer har påverkat ungdomarna innan placeringen på skoldaghemmet?

#### 8.1.1 Familj

**Tabell 1.** Sammanställning över antal elever som bekräftar mina antaganden utifrån riskfaktor 1–10.

Riskfaktor	Antagande	Antal bekräftande
1	Jag antar att elever på skoldaghem lever i en stor familj med många syskon	3
2	Jag antar att föräldrarna i familjen har separerat	9
3	Jag antar att elever på skoldaghem upplever att familjen har det svårt ekonomiskt	8*
4	Jag antar att elever på skoldaghem upplever föräldrarnas engagemang i skolan som lågt	0
5	Jag antar att elever på skoldaghem tillbringar lite tid med familjen under lov	2
6	Jag antar att elever på skoldaghem har dåliga erfarenheter om sin barndom	X
7	Jag antar att elever på skoldaghem inte ser upp till sina föräldrar	4
7	Jag antar att elever på skoldaghem tycker att de bestämmer i familjen	0
7	Jag antar att elever på skoldaghem inte lyssnar på sina föräldrar	0
7	Jag antar att elever på skoldaghem anser att deras föräldrar inte lyssnar på dem.	0
8	Jag antar att elever på skoldaghem tror att kamraterna har en dålig syn på deras familj	1
9	Jag antar att eleven tycker att familjen har stor del i placeringen på skoldaghem	3
10	Jag antar att eleven har en negativ syn på familjen i framtiden	0

\* I detta fall behandlar frågan både mamman och pappan i familjen vilket gjorde underlaget till 20  
X betyder att svaren på intervjufrågorna ej kunnat kvantifieras

#### 1. Familjesammansättning

Elevernas familjesammansättning kan beskrivas i många olika faktorer, jag har valt att koncentrera mig på antal syskon i familjen. Jag gjorde även ett försök att undersöka hur god kontakt eleverna hade med övrig släkt men frågorna var för dåligt definierade. Frågan ”*Har din familj kontakt med övrig släkt*” ledde bland annat till följande svar:

”Ja, med mormor”

”Nej, bara med mormor”

De allra flesta kom från en familj bestående av 0-2 stycken syskon, vilket man inte kan säga är anmärkningsvärt. I två familjer var de sammanlagt fem syskon och i en familj var de nio syskon.

### **Kommentar**

De tre familjerna som bekräftade mina antaganden motsvarar mer mina egna föreställningar om att elever på skoldaghem kommer från stora familjer i vilka det är svårt att få uppmärksamhet. Eleven som kommer från familjen med nio syskon motsäger delvis mitt resonemang. På frågan *"Fick du mycket kärlek när du var liten"* svarar eleven:

*"Ja det fick jag. Nu är det mindre. Jag har alltid fått mycket kärlek. Jag har ju haft många syskon."*

### **2. Föräldrarnas separation**

I alla utom ett fall kom eleverna från en familj där mamman och pappan separerat. I sju av dessa nio bor sju stycken med sin mamma och en med sin pappa. En elev bor på fosterhem.

### **Kommentar**

Orsaken till separationerna vet jag inte men eleverna har genomgått en separation från en av föräldrarna vilket kan vara en av riskfaktorerna som påverkat eleverna. Oavsett vilken kontakt barnet har med sina föräldrar efter en skilsmässa, har oftast mängden tid med den ena föräldern minskat vilket också minskar inflytandet från den föräldern. Om föräldrarna dessutom är osams kan även detta påverka barnet. En elev som bor med sin mamma uttrycker det på följande sätt:

*"Jag pratar med pappa nästan varje dag. Fast mamma och pappa pratar inte över huvud taget. Jag har bra kontakt med pappa också."*

### **3. Familjens ekonomiska situation**

I de flesta fall hade elevernas föräldrar fast jobb, i övrigt var föräldrarnas sysselsättning bland annat: arbetslöshet, hemmafru, sjukskrivning och en förälder satt i fängelse.

På frågan om eleven tyckte att föräldrarna tjänade mycket pengar svarade åtta elever att en eller båda föräldrarna tjänar dåligt. Nästan hälften tyckte att föräldrarna tjänade bra:

*"Vet inte. Farsan tjänar bra. Morsan har jag inte sett jobba under de senaste åren men hon ska börja jobba nu. Men hon tjänar väl bra."*

### **Kommentar**

Jag trodde att eleverna skulle komma från familjer där ekonomiska svårigheter var vardag. Det har dock varit svårt att bestämma huruvida eleverna vet exakt vad föräldrarna tjänar. I flera fall blir svaren svåra att tyda och definitionen på vad som är mycket blir svår att få reda på. En elev svarar:

*"Inte mamma – hon tjänar normalt. Pappa tjänar 100000 före skatt. Vi har alltid haft till mat och hyra."*

Om pappan tjänar 100 000 kronor i månaden är jag beredd att definiera det som mycket men om det rör sig om en årslön är det lite betalt.

#### **4. Föräldrars engagemang i skolarbetet**

Alla elever uppger att deras föräldrar är engagerade i skolarbetet:

*”Ja väldigt, de vill att jag ska lyckas de vill att mitt liv ska gå bra. Det är jag tacksam för, det är för deras skull som jag sitter i skolan. De har kämpat för mig och då vill jag ge tillbaka.”*

#### **Kommentar**

Mina föreställningar innan intervjuerna var att eleverna kom från en familj med dåliga erfarenheter av skolan och att deras engagemang skulle vara lågt. Jag trodde också att elevernas psykosociala problem skulle vara det som familjen fokuserade på att få ordning på. Min intervju svarar inte på frågan hur det var med engagemanget innan placeringen på skoldaghemmet men det kan tänkas att föräldrarna nu efter placeringen känner att deras barn får en skolgång som är anpassad till deras behov. Det kan också vara så att eleverna i och med placeringen kommit till rätta med sina psykosociala problem och att de nu kan fokusera på skolan. För mig känns det förvånande att eleverna upplever att deras föräldrar är engagerade men det känns också väldigt positivt att eleverna fått uppbackning hemifrån trots att föräldrarna ibland har egna svårigheter:

*”Mamma försöker hjälpa mig så mycket hon kan men vi har ju dyslexi i vår familj så hon kan mycket mindre än vad jag kan. Hon fick ju barn tidigt. Hon försöker men jag klarar det bättre själv.”*

#### **5. Aktiviteter tillsammans med familjen under lov**

Nästan alla uppger att de gör saker tillsammans med sina föräldrar under lov, det kan vara allt ifrån att åka utomlands, att åka ut till landstället och att bara umgås:

*”Vi har inte råd att åka utomlands. Vi umgås bara, vi har en bra relation”*

I övriga fall uppger eleverna att de hellre är med kompisar.

*”Vi brukar inte åka bort, fast ibland. Jag åker mest iväg själv med mina kompisar.”*

#### **Kommentar**

Jag trodde att eleverna skulle vara mer med kompisar under lov men många gör alltså saker med sin familj även om det inte handlar om att resa utomlands eller till släkt. Mina frågor ger dock inget tydligt svar på hur mycket tid de spenderar tillsammans med familjen under lov något som Search Institute har med i sin forskning (se rubrik 4.4). Detta önskar jag att jag fokuserat på för att få mer klarhet i elevernas aktiviteter under sin fritid.

#### **6. Elevers upplevelser av barndomen**

När det gäller att undersöka elevernas upplevelser av barndomen har jag valt att låta eleverna beskriva hur de var när de var mindre, om de fick mycket kärlek som liten och om de haft en sträng uppfostran.

Ungefär hälften beskriver sin barndom som bråkig antingen mellan eleven och föräldrarna eller mellan de båda föräldrarna. Två elever beskriver sin barndom så här:



*”Jag vill inte ens tänka tillbaka på det. När jag var 11 rymde jag hemifrån till farsan. Annars bråkade jag mycket i skolan och med min bror.”*

*”Bråkig, stökig svårt att kontrollera mig, ville bestämma och ville synas. Det blev mycket konflikter. Nu är jag mer mogen och medveten om vad jag gör.”*

Hälften av eleverna beskrev sig själva som skötsamma, glada och roliga barn. En elev uttryckte stor ensamhet när han/hon skulle beskriva hur han/hon var som barn:

*”Jag har alltid varit för mig själv – ensam. Inte med kompisar, jag var självständig hemma.”*

När eleverna skulle beskriva om de fick mycket kärlek som barn tyckte lite mer än hälften att de fick det:

*”Pappa jobbade mycket men vi har fått bättre kontakt nu. Mamma har hjälpt mig i hela min uppväxt.”*

Av de elever som inte tyckte att de fått mycket kärlek som barn svarade en elev:

*”Min mamma gav mig inte speciellt mycket och farsan var aldrig hemma.”*

På frågan om eleverna haft en sträng uppfostran ansåg de flesta att de inte haft det:

*Nej, jag har aldrig fått några tider och så.*

Två av eleverna som tyckte att de haft en sträng uppfostran beskrev det på följande sätt:

*”Stränga på tider. Konflikter om vilken vecka man ska vara hos vilken förälder.”*

*”Ja, det är strängt att vara zigenare, man får inte gå ut och man får inte ha någon flickvän/pojkvän. Nu när pappa inte är hemma så är det friare.”*

### **Kommentar**

Det har varit svårt att kunna avgöra om eleverna haft dåliga erfarenheter av sin barndom. Faktorer som sträng uppfostran och om man fått mycket kärlek som barn är svåra att beskriva och skiljer sig säkert mellan eleverna. Det var dock fler än jag trodde som gav positiva beskrivningar när det gäller dessa två faktorer. Eleverna beskriver också hur de var som barn med positiva ord och även fast de kan se att de varit jobbiga som barn tycks de haft det bra. Jag ångrar att jag inte följde upp de elever som beskrev sin barndom med att det var mycket bråk mellan föräldrarna. Det skulle varit intressant att se hur det påverkat eleverna.

### **7. Relationer och roller inom familjen**

Att undersöka relationer och roller kan göras på flera olika sätt. När det gäller relationer har jag valt att undersöka vem i familjen eleverna har bäst kontakt med. Jag har också valt att undersöka om eleverna ser upp till sina föräldrar eller inte. När det gäller rollerna i familjen har jag valt att undersöka vilket medbestämmande eleverna

har i sina respektive familjer samt att undersöka hur väl eleverna lyssnar på sina föräldrar och hur väl eleverna anser att deras föräldrar lyssnar på dem.

På frågan om vem i familjen eleven har bäst kontakt med så svarade nästan alla att de har bäst kontakt med båda eller någon av föräldrarna. En av eleverna svarade att han/hon hade bäst kontakt med sin tvillingbror. Endast en uttryckte att kontakten till föräldrarna var dålig:

*”Farsan och det är ändå inte särskilt bra kontakt.”*

Hälften av eleverna anger i intervjun att de ser upp till sina föräldrar vissa med ett tydligt svar, andra reflekterar mer kring situationen inom familjen:

*”Ja. Jag vill inte bli som dom. Jag vill vara min mammas personlighet men inte det hon gör.”*

Medbestämmandet ser lite olika ut i de olika familjerna. I två av familjerna bestämmer föräldrarna tillsammans i resterande fall bestämmer endast mamman, pappan eller ingen. Två elever uppger att de är med och bestämmer saker tillsammans inom familjen:

*”Alla är med och bestämmer men det är väl mamma som bestämmer”*

*”Jag och mamma är med varann varje dag, vi diskuterar.”*

De flesta eleverna upplever att deras föräldrar lyssnar till dem. En elev svarar:

*”Det beror på vad det är. Jag får inte säga emot. Då får jag en smäll på käften.”*

På frågan om eleverna lyssnar på sina föräldrar svarar hälften med ett tydligt ja och några elever svarar ja med förbehåll för vad det gäller:

*”Det beror på vad det handlar om. De skulle aldrig säga när jag ska vara hemma. Jag bryr mig om vad de tycker och tänker. Jag har piercat mig och tatuerat mig och det vill de inte men det lyssnar inte jag på för det är min kropp.”*

Vissa elever uppger att de försöker lyssna på vad föräldrarna säger:

*”Jag försöker. Men jag irriterar mig på dom.”*

### **Kommentar**

Det enda antagandet jag fick lite bekräftat var att några elever inte ser upp till sina föräldrar. I övriga fall är det ingen som bekräftar. Eleverna i min undersökning bestämmer inte i sina familjer, de anser att deras föräldrar lyssnar på dem och de försöker åtminstone lyssna på sina föräldrar. De allra flesta eleverna anser dessutom att de har bra kontakt med någon inom familjen. Återigen gläder det mig att eleverna ger en positiv bild av deras familjer. Trots svårigheter verkar det som om det finns en god grund för sunda roller och relationer.

### **8. Kamraternas syn på familjen**

De allra flesta eleverna beskriver att kamraterna ser deras familj som en vanlig, bra och juste familj. I ett fall berättar eleven att han/hon inte berättat för sina kamrater om sin familjesituation. En elev vet bestämt att kamraterna har en negativ syn på familjen:

*”De är rädda för min pappa, han är värsta psykopaten som sitter inne.”*

#### **Kommentar**

Jag trodde att kamraternas syn på familjen skulle vara mer negativ. Återigen visar det sig att mina föreställningar när det gäller dessa tio elever var fel. De flesta beskriver sin familj med varma ord:

*”Många av mina kompisar älskar min mamma. De säger att om de inte hade sin egen mamma så skulle de velat haft henne. Hon är skitsnäll”*

Bilden jag får av nästan alla elevernas familjer är att de kämpat hårt för sina barn och att de stöttat dem i deras svårigheter. Jag kanske skulle få en annan bild om jag frågade personalen på skoldaghemmet eller personal från hemskolan men det viktigaste av allt är elevernas egna ord om hur familjen ses utifrån.

### **9. Elevens syn på familjen**

När det gäller frågan om eleverna tror att deras familj har någon del i att de placerades på skoldaghem så var det flera elever som verkade tycka att frågan var känslig och antingen svarade kort ja eller nej och ville inte svara på de följdfrågor jag ställde. Hälften av eleverna svarade nej på frågan, en av dessa svarar:

*”Vet inte, om jag skulle bott i en annan familj så kanske det skulle varit värre. Jag hittar mycket stöd i min familj.”*

En elev var tydligare i sin beskrivning och vittnar om hemska förhållanden i sin familj:

*”...Men jag var nära att bryta med min familj för några veckor sedan när min pappa slog mig. Utan anledning. Han slår mig som en vuxen man. Då beställde jag tid hos socialen så att jag kunde få bo någonstans tills han åker in igen. Han var efterlyst. Då sa han att jag inte behövde det utan han ska lämna sig till polisen.”*

Två elever valde att resonera mer i sina beskrivningar. De reflekterar moget över vad som skulle ha kunnat påverka dem i deras beteende och söker förklaringar till varför de placerats på skoldaghem:

*”Svårt att säga, Problemen började i samband med att min föräldrar skilde sig men jag vet inte om det har med varann att göra. Så kanske.”*

*”Nej, eller jo. problemen med min mor har med det att göra. Allt hat jag har mot henne har jag ibland tagit ut på andra.”*

### **Kommentar**

Jag blev i några fall förundrad över elevernas självinsikt kring deras svårigheter inom familjen. Jag förstod också att detta var ett känsligt ämne som inte alla ville gå djupare in i. Ett barn försvarar sina föräldrar och det ska gå mycket långt om de väljer att ange sina föräldrars skuld till deras skolproblem. Jag tror att fler hemligheter döljer sig bakom elevernas beskrivningar, hemligheter som kan vara för svåra att berätta för en person som de träffar för första gången.

### **10. Elevers framtidssyn inom familj.**

Eleverna har en ljus syn på kontakten med sin familj i framtiden. Alla utom en tror att de kommer att ha kontakt med båda sina föräldrar och en tror att han/hon kommer att ha kontakt med sin pappa men inte med sin mamma. Nästan alla ville också skaffa egen familj i framtiden.

### **Kommentar**

Även här visar sig mina föreställningar vara fel. Eleverna svarar lugnt och självklart att de vill ha kontakt med sin familj i framtiden, även den elev som beskrivit om hemska familjeförhållanden ovan. Familjens band är starka och eleverna vill vara en del av sin familj. Det är dock svårt att bryta med sin familj och jag tror att eleverna oavsett om familjen är bra eller dålig väljer att acceptera familjens brister för att på så sätt överleva. Familjen är den ända trygga (eller otrygga) platsen de känner till.

### **Sammanfattning**

Utifrån elevernas beskrivningar om familjen finns det en riskfaktor som utmärker sig: *föräldrarnas separation.*

Att direkt påstå att detta skulle vara en av anledningarna till att eleven placerats på skoldaghem vore inte rätt eftersom intervjufrågorna om föräldrarnas separation inte var direkt knutna till huruvida separationen påverkat elevens skolsituation. Eleverna i min undersökning är dock överrepresenterade i jämförelse med andra ungdomar i Sverige när det gäller föräldrarnas separation:

*”Minst en fjärdedel av dagens svenskfödda 17-åringar har under sin barndom upplevt en separation mellan föräldrarna.”*

([http://www.scb.se/templates/tableOrChart\\_\\_\\_27475.asp](http://www.scb.se/templates/tableOrChart___27475.asp) 24 januari 2006)

På frågan om familjen påverkat elevens placering på skoldaghem är det få som tydligt angav familjen som en bidragande orsak. Det kan dock vara svårt för eleverna att själva ställa sig objektivt till vad som påverkat dem. Jag tror att föräldrarnas separation är en av riskfaktorerna som spelat in i placeringen på skoldaghem.

## 8.1.2 Skola

**Tabell 2.** Sammanställning över antal elever som bekräftar mina antaganden utifrån riskfaktor 11–21.

Risikfaktor	Antaganden	Antal bekräftande
11	Jag antar att elever på skoldaghem gått i stor klass i hemskolan	9
12	Jag antar att elever på skoldaghem presterat dåligt i hemskolan	8
13	Jag antar att elever på skoldaghem har bråkat mycket i hemskolan	7
14	Jag antar att elever på skoldaghem skolkat mycket från hemskolan	8
15	Jag antar att elever på skoldaghem hade svårt att koncentrera sig i hemskolan	4
16	Jag antar att elever på skoldaghem haft få goda relationer med vuxna i hemskolan	5
16	Jag antar att elever på skoldaghem upplever att personalen på hemskolan inte lyssnat på dem	6
17	Jag antar att elever på skoldaghem upplever att de inte fått vara med och bestämma i hemskolan	8
18	Jag antar att elever på skoldaghem upplever att lärarna på hemskolan haft en negativ syn på dem	8
19	Jag antar att elever på skoldaghem har en negativ syn på hemskolan	8
19	Jag antar att eleven tycker att skolan har stor del i placeringen på skoldaghem	6
20	Jag antar att elever på skoldaghem upplever att föräldrarna haft en negativ syn på hemskolan	2
21	Jag antar att eleven har en negativ syn på framtiden inom skola och yrkesliv	0

### *11. Storlek på klass och lärartäthet i hemskolan*

För att börja min undersökning kring hemskolans roll i elevernas placering på skoldaghem har jag valt att undersöka hur stor klass eleverna gick i när problemen i skolan startade samt hur många lärare som jobbade i klassen.

Nästa alla i undersökningen har gått i stor klass innan de kom till skoldaghemmet. Elevantalet varierade mellan 20–30 stycken elever per klass. När det gäller personalsammansättningen i de fall där eleven gick i stor klass varierar den från att vara olika lärare i olika ämnen men en åt gången till att det var 1–2 vuxna i klassen. I ett av fallen kom eleven från en internatskola med 12 elever och 15 st. personal..

### **Kommentar**

I detta fall hade jag rätt i mina föreställningar. Kanske inte så konstigt eftersom alla elever går i ”vanliga” skolklasser innan de eventuellt får extra stöd eller förflyttas till en mindre grupp. Det jag ändå vill framhålla är att detta är en faktor som styr den tidigare skolgången eftersom hemskolan under något skede insett att deras resurser inte räckt till och därför börjat leta efter annan placering för eleven.

### *12. Elevens skolprestation i hemskolan*

När eleverna ska beskriva deras skolprestation i hemskolan är det nästan alla som uppger att det gått dåligt i hemskolan. På frågan ”var du duktig i skolan?” svarade en elev:

*”Nej. Jag har aldrig varit bra. Jag har gått om ett år. Jag låg efter och fick alltid börja på en lägre nivå än de andra i klassen och då fick jag dåligt självförtroende. Då struntade jag i det istället.”*

De som ansåg att det gick bra i hemskolan nämnde även att de aldrig var i skolan så de kom efter:

*”Ja men jag var inte i skolan. Jag kom inte upp till skolan. På förra skolan hade vi mycket håltimmar så ibland sket man i att gå dit.”*

### **Kommentar**

Vad den dåliga skolprestationen beror på är svårt att avgöra. Jag anser att det finns två typer av elever i denna undersökning gällande denna fråga. Den första typen har haft svårigheter i själva skolarbetet och inte fått den hjälp de behöver från hemskolan. Vissa av eleverna har också koncentrationssvårigheter som har påverkat. Detta har varit en anledning till att eleven i fråga börjat prestera sämre och bråka mer i hemskolan. Denna typ elever kommer till skolan men när de väl är där så blir det problem.

*”Jag har aldrig varit bra. Jag har gått om ett år. Jag låg efter och fick alltid börja på en lägre nivå än de andra i klassen och då fick jag dåligt självförtroende. Då struntade jag i det istället”.*

Den andra typen har haft lätt att följa det som krävs i skolan men haft andra svårigheter som ligger utanför skolan. Detta har gjort att de börjat bråka och prestera sämre i skolan, kanske som en markering mot det som de upplever som fel i deras situation i livet. Denna typ av elever skolkar mycket men lyckas till en början hålla fortsatt goda skolkunskaper. Det är först efter ett tag som de börjar komma efter.

*”Det gick bra också men jag började komma in i åldern när jag var med äldre. I den skola jag gick i, gick det bara sexor och de kompisar jag hade utanför drack och sådär. Jag började också dricka, röka och bråka. Till slut kom jag bara till skolan på rasterna.”*

### **13. Förekomst av bråk i hemskolan**

För att undersöka huruvida eleven varit bråkig i sin hemskola ställde jag frågan ”var du bråkig i in förra skola?”. Lite mer än hälften av eleverna svarar att de var bråkiga i sin hemskola:

*”Ja, alla var rädda för mig. Jag umgicks med de som gick i nian när jag gick i sjuan. Jag kunde gå omkring och sparka till folk. Jag skäms när jag berättar om det jag gjort. När jag tänker på att jag har kallat dem saker och spottat dem i ansiktet utan anledning. När jag kom så flyttade folk på sig för alla visste att jag var kapabel till att sparka till folk. Jag tror att det var därför som jag blev utslängd därifrån.”*

En elev vidgade perspektivet och gav ytterligare en aspekt på att vara bråkig i skolan:

*”Nej, Ja jag var väl inte mer bråkig än någon annan men jag är lätt att utse, det är mig alla lärare ser. Det var mest jag som fick skiten för det.”*

### **Kommentar**

Att antingen vara en ”bråkstake” eller ses som en ”bråkstake” försvårar för eleverna att lyckas i skolan. Även i detta fall finns det olika anledningar till att bråka. Antingen för att eleven inte lyckas i skolan och blir frustrerad över detta eller så bråkar eleven för att markera att något inte är bra. När en elev har börjat markera genom att bråka, kan det bli så att omgivningen förväntar sig av eleven att han eller hon är en ”bråkstake” vilket gör det svårare att ta sig ur beteendet:

*”....Vissa lärare diskriminerade mig, och jag blir rå sned på sånt. Om man tex sitter längst ner i klassen och är helt tyst och någon annan pratar så sa de tyst till mig. Då sa jag -vad har jag gjort, då sa de -tyst annars får du gå härifrån. Då säger jag -håll käften vad vill du mig? Då sa de gå ut härifrån. Jag sa då - Javisst hellre än att vara här med dig.”*

### **14. Förekomst av skolk i hemskolan**

På frågan om eleven skolkat mycket i sin hemskola svarade nästan alla att det hade de. Anledningarna till att eleverna skolkade var olika, nedan följer tre elevers beskrivningar:

*”Ja, varje dag. Jag gick in på lektionerna bara för att störa andra. När jag inte kan koncentrera mig så stör jag mig på att andra kan det jag vill kunna. Jag ville förstöra.”*

*”Jag kom till skolan men jag gick inte på lektionerna, jag var ute och spelade fotboll med de andra. Jag sket i skolan. Det var roligare att vara med mina andra kompisar.”*

*”Ja, för att jag inte ville gå dit, de ville inte ha mig där och jag ville inte vara där så då var alla nöjda och glada.”*

### **Kommentar**

För mig är skolk en signal för något som inte är bra. Egentligen är det en reaktion på något som eleven är missnöjd med, antingen sin skolsituation eller sin situation i övrigt. Detta är en tydlig riskfaktor som är lätt att hålla reda på för skolorna och som borde generera i stödåtgärder för eleven och läraren i klassen. Ibland kan det gå lång tid innan det sker några tydliga insatser och eleverna kommer efter i skolan och faller in i ett mönster av skolk. En elev säger:

*”Det började i femman och höll på till sjuan – tills jag började här (skoldaghemmet – min anm.). Jag hade inget att göra där och de var för mycket på mig. När rektorn sa till mig så sa jag till honom att sluta tjata och så gick det en vecka....”*

### **15. Koncentrationsförmåga hos eleven i hemskolan**

När det gäller frågan om eleven kunde koncentrera sig i hemskolan svarade eleverna olika tydligt på frågorna. En elev svarade att det var lätt att koncentrera sig i skolan. Övriga hade olika utlägg kring koncentration i skolan, här en elevs beskrivning:

*”..... vi hade smågrupper vi jobbade med vissa saker i och då gick det väl bra. Då kunde jag koncentrera mig lite i alla fall.”*

En annan elev beskriver att den dåliga skolprestationen inte berodde på dålig koncentrationsförmåga hos honom/henne utan på andra i klassen:

*”Det var inget speciellt med mig det var andra.”*

### **Kommentar**

Det var svårt att kategorisera svaren i tabellen ovan. Känslan jag får när det gäller dessa tio elevers koncentration i skolarbetet är att den påverkat dem negativt. De flesta elever uppger att de haft det svårt med skolprestationerna i hemskolan vilket i vissa fall kan härledas till koncentrationssvårigheter eller oförmågan att hålla fokus på det man gör t.ex. skolarbetet. Men i vissa fall kan svårigheterna att kunna koncentrera sig i skolan även bero på andra saker. En elev som har det svårt hemma eller upplever att de inte klarar av skolan får också svårigheter i skolarbetet. Detta är något som jag tycker mig kunna tolka i vissa elevers svar.

### **16. Relationer till vuxna i hemskolan**

För att undersöka vilka relationer eleverna hade till de vuxna i hemskolan, har jag valt att fokusera på om det fanns någon vuxen som eleven kom extra nära i sin hemskola samt att undersöka om de upplevde att personalen lyssnade till eleven.

Hälften av eleverna uppgav att det inte fanns någon vuxen som de kom extra nära i sin hemskola:

*”Nej, vi hade en psykolog som jag pratade med men henne blev jag så arg på för att jag hade problem med min pappa... Hon fick mig att börja gråta på vartenda möte, hon tryckte verkligen på ömma punkter. Jävla kärring.”*

Den andra hälften svarade att det fanns det:

*”I sjuan var det min mentor men han slutade, Den bitr. rektorn kom jag rätt nära”*

Lite mer än hälften ansåg att personalen på hemskolan inte lyssnade på dem. De allra flesta svarar med ett kort nej men en elev uttrycker sin besvikelse mot hemskolan genom att svara:

*”De var hjärndöda”*

De elever som svarade att det fanns personal på hemskolan som lyssnade svarade antingen genom att namnge personer på skolan eller som nedan:

*”Ja det gjorde de väl, fast det är inte samma sak, det är ju en stor skola”*

### **Kommentar**

Det kan inte vara lätt att vara personal i de skolor vissa av eleverna gått i. Att antingen vara hjärndöd eller en jävla kärring för att man bryr sig måste kännas upplyftande. Nej, skämt åsido, i vissa fall har eleverna dåliga erfarenheter av hemskolan och då blir det lätt att attackera hemskolan oavsett vad anledningen var till att eleven blev placerad på skoldaghemmet. Skolans personal vill eleverna väl och de jobbar för att alla elever ska må bra. Metoderna för att nå eleverna är naturligtvis olika och eleverna



kan ibland uppleva att personalen är för tjatiga eller att de inte gör någonting. Men med tanke på att alla elever blivit placerade på skoldaghem visar att dessa elever omgivits med personal som försökt att rädda elevernas skolgång. Att sedan eleverna tycker att de är dåliga människor får alla som jobbar inom skolan försöka hantera. I denna fråga var det fler än jag trodde som hade haft bra relationer i sin hemskola.

Det var även fler än jag trodde som upplevde att det fanns personal som lyssnade till dem. Jag trodde att bitterheten mot hemskolan skulle vara större och att eleverna skulle rikta mer ilska mot personer i hemskolan.

### **17. Medbestämmande i hemskolan**

På frågan om eleverna fick vara med och bestämma i sin hemskola svarade nästan alla att de inte fått det. Några svarade att det berodde på att det var så många i klassen:

*”Nej det fick jag inte. Nu idag förstår jag att de inte orkade med mig, det finns ju så många andra elever.”*

Andra hänvisade till att de skolkade så mycket att de inte kunde vara med och bestämma:

*”Jag var aldrig där så jag vet inte vad de bestämde för något.”*

En elev tyckte att han/hon fick vara med och bestämma ibland men även här upplever eleven det som svårt när det är många i en klass:

*”Ibland, det var så många i klassen så ens egen röst hördes inte.”*

### **Kommentar**

Under denna riskfaktor fick jag stöd för mitt antagande av nästan alla. Jag tror att dessa elever upplever att de inte blev lyssnade till i sin hemskola, mycket på grund av att de kanske tycker att hemskolan inte såg deras problem.

### **18. Hemskolans syn på eleven**

Under intervjutillfället bad jag eleverna att uppge hur de tror att hemskolan såg på dem. De allra flesta tror att hemskolan hade en negativ bild av dem:

*”Alla var kalla och sura mot mig. När jag behövde hjälp så sa de att jag skulle prata med min mentor. De såg mig som ett problem.”*

En elev trodde att hemskolan såg honom/henne som en vanlig elev.

### **Kommentar**

De flesta elever upplever att lärarna på hemskolan har en negativ syn på dem. Det måste vara svårt för eleverna att lyckas i skolan om de upplever att alla redan har negativa uppfattningar om dem. I flera fall har säkert eleverna rätt i att lärarna såg dem som ett problem, men frågan är om detta i sig kan vara en anledning till att de fortsätter missköta sin skolgång. Jag menar att eleverna till en början kanske missköter sig av andra anledningar och när det sedan blivit ett inlärt beteende så vill inte eleven förändra sig och väljer då att skylla på skolan. Frågan är alltså om det hann gå för långt innan eleven fick den hjälp han/hon behövde? Svaret kan jag inte få

ut av min undersökning men det skulle vara intressant att undersöka saken vidare. En annan sak som slog mig var att om det gått så långt att eleven inte vill ta emot hjälp av skolan så kanske det är bäst att byta skolform eller skola. Jag upplever dock att det skulle vara svårt för dessa elever att gå till en liknande skolform som hemskolan (alltså att byta skola) detta på grund av att de kommit så pass långt efter, under tiden de markerat mot sin skol- eller livssituation, att de skulle få svårt att följa med i undervisningen.

### **19. Elevens syn på hemskolan**

När det gäller vad eleven tycker om sin förra skola kommer känslor som hat och ilska fram:

*”Jag hatar den grovt. Eller inte hatar men jag gillar den inte. Personalen och eleverna är snobbiga.”*

*”Jag tyckte den var fel. Lärarna lyssnade ingenting och de ljög. De skiljde ut mig om det var bråk. Det kändes jobbigt i början att flytta från mina kompisar. Det kändes rätt jobbigt att börja i ny skola.”*

Det är endast i två av fallen där eleven tycker bra eller ingenting om sin förra skola:

*”Det känns som om jag går i skolan där fortfarande egentligen, jag har ju gått där sen trean. Jag tycker det är en bra skola”*

*”Ingenting, det var en bra skola med lärare i alla ämnen. Det var ju jag som var dum på den tiden. Man skärper till sig när man blir äldre.”*

På frågan om eleven skulle vilja gå kvar i hemskolan svarar alla utom en elev att de inte skulle det.

Under denna riskfaktor valde jag även att fråga eleven vilken del de trodde hemskolan hade del i deras placering på skoldaghem. Svaren var av skiftande art och en elev misstolkade frågan så att om hemskolan hjälpt till med placeringen så svarade han/hon ja. Det var dock lite mer än hälften som ansåg att hemskolan hade del i deras placering på skoldaghem:

*”Om jag hade gått i en annan skola hade jag klarat mig bättre, man kunde inte lita på dem.”*

### **Kommentar**

Helt klart är att de allra flesta av eleverna hade negativ syn på sin hemskola. De anser att de blivit felaktigt behandlade av personal och att just deras hemskola är dålig. Frågan är om eleverna skulle ha haft samma uppfattning i en annan skola? Det finns även andra elever som kan se sin egen del i problemet: *”...Det var ju jag som var dum på den tiden. Man skärper till sig när man blir äldre.”*

## **20. Familjens syn på hemskolan**

För att undersöka den 20:e riskfaktorn bad jag eleverna svara på frågan: Vad tycker din familj om din förra skola? Svaren blev mycket skiftande och några valde att inte svara på frågan eftersom de inte visste vad deras föräldrar tyckte. I detta fall övervägde svaren mot att föräldrarna tyckte att hemskolan var bra men att eleven var mer negativ:

*”Mamma tycker den var bra i sig. Det var ingen skola för mig, den är bra i sig men jag hatar den för jag fick inte den hjälp jag behövde där. Mamma gillade skolan så. De som verkligen behöver hjälp får den inte. Det tycker jag är fel speciellt när det är ens egen hemskola.”*

I ett par fall uppger eleverna att föräldrarna var negativt inställda till hemskolan:

*”Min mamma tycker att den är för jävlig. Min pappa han tycker också att den är dålig.”*

### **Kommentar**

Även i denna fråga blir jag förvånad. Jag trodde att föräldrarna skulle tycka sämre om hemskolan än vad eleverna trodde. Jag trodde att föräldrarnas syn på hemskolan skulle vara mer negativ än vad eleverna beskrev. Så kan naturligtvis fortfarande vara fallet men om det är så verkar föräldrarna undanhållit vad de tycker för sina barn, vilket jag anser vara bra. I det första citatet ovan kan man urskilja hur resonemanget om hemskolan gått hemma: Eleven tycker att skolan är dålig och mamman verkar ha resonerat kring att skolan kanske inte är rätt för just hennes barn.

## **21. Elevens framtidssyn inom skola och yrkesliv.**

Nästan alla elever svarar tydligt ja på frågan om de ska fortsätta till gymnasiet efter grundskolan. Några elever vet inte vad de ska göra efter grundskolan men det handlar mer om att de inte bestämt sig för vilken utbildning de vill gå på.

När det gäller vilket yrke de vill ha när det blir äldre svarade de flesta med ett direkt svar. Övriga svarade ingen aning på frågan. Följande yrkeskategorier var representerade:

- Datatekniker
- Bilmekaniker
- Polis
- Journalist
- Kock
- Musiker
- Sekuritasvakt

### **Kommentar**

De allra flesta elever har en klar bild av vad de vill göra med sina liv. Min föreställning om att dessa elever inte hade någon framtidstro eller viljan att fortsätta inom skolan förkastades. Detta tycker jag är underbart.

## Sammanfattning

Inom denna miljö fanns det fler riskfaktorer som enligt min undersökning har spelat in i dessa elevers misslyckade skolgång. De riskfaktorer som påverkat dessa elever inom skolan är:

- Storlek på klass och lärartäthet i hemskolan
- Elevens skolprestation i hemskolan
- Förekomst av bråk i hemskolan
- Förekomst av skolk i hemskolan
- Medbestämmande i hemskolan
- Hemskolans syn på eleven
- Elevens syn på hemskolan

Jag har under mina definitioner beskrivit svårigheten med riskfaktorerna, att kunna se om det är en risk eleverna utsatts för eller om det är elevernas signaler på att något inte står rätt till. Oavsett så föreligger det en risk att misslyckas i skolan och i livet om man presterar dåligt i skolan, bråkar i skolan eller skolkar från skolan. Bråk och skolk är också något som eleven väljer själv att ta till i jobbiga situationer vilket vittnar om ett problembeteende. Detta kan också jämföras med Garbarinos forskning på s.16 samt Gunnarssons forsknings på s.13.

Jag har även varit inne på resonemanget kring elevernas syn på hemskolan och där konstaterat att det är svårt att säga vad som är vad: Beror ett missnöje mot hemskolan på eleven eller skolan. Enligt de flesta elever beror det på skolan men det faktum att hemskolan tagit tag i saken och hittat en annan placering talar emot det eleverna säger. Detta väcker då en ny fråga: Agerade skolan för sent när det gäller dessa elever? Hade det gått att hjälpa eleven i ett tidigare skede så att en placering på skoldaghem inte kommit på fråga?

### 8.1.3 Kamratgrupp

**Tabell 3.** Sammanställning över antal elever som bekräftar mina antaganden utifrån riskfaktor 22–30.

Risikfaktor	Antaganden	Antal bekräftanden
22	Jag antar att elever på skoldaghem upplever att deras kamrater presterar dåligt i hemskolan	2
23	Jag antar att elever på skoldaghem har kamrater med kriminell bakgrund	7
24	Jag antar att elever på skoldaghem har en neutral eller positiv uppfattning om kamraterna kriminalitet	6**
25	Jag antar att elever på skoldaghem inte "gör något speciellt" med kamraterna	3
26	Jag antar att elever på skoldaghem utsatts och fallit för grupstryck från kamraterna	6
27	Jag antar att elever på skoldaghem tycker att de bestämmer i kamratgruppen	1
28	Jag antar att elever på skoldaghem upplever hemskolan tyckte att de hade dåliga kamrater	9
29	Jag antar att eleven tycker att kamratgruppen har liten del i placeringen på skoldaghem	5
30	Jag antar att eleven har en negativ syn på framtiden med kamratgruppen	3

\*\*detta är en följdfråga se frågan ovanför för att veta underlaget

## **22. Kamraternas skolprestation**

På frågan om elevernas kamrater är duktiga i skolan svarar de flesta eleverna att det varierar mellan kamraterna. Endast ett par av eleverna uppger att kompisarna presterar dåligt i skolan:

*”Ja, den ena men den andra har IG i nästan allt och den tredje har åkt dit för missbruk. De hade andra grejor än skolan som var viktigare.”*

*”Ja, det var olika, en har fått bra betyg.”*

### **Kommentar**

Jag hade i mina föreställningar tänkt mig att elever som har problem i skolan väljer att vara med kamrater med liknande problem. Dels för att de kunde ha någon att skolka tillsammans med och dels för att det kanske inte får eleven att må så dåligt. I detta avseende hade jag fel i nästan alla fall. Eleverna beskriver en varierande kamratgrupp från olika samhällsklasser och med olika bakgrund.

## **23. Kamraternas kriminalitet**

För att undersöka vilken kriminell bakgrund kamraterna kom från så ställde jag frågan: Är det någon av dina kompisar från din förra skola som har gjort något kriminellt? Mer än hälften svarar att de har kompisar som gjort kriminella handlingar:

*”Ja de flesta, de kompisar jag har nu har gjort något kriminellt och vissa håller fortfarande på.”*

*”Ja absolut, snott mobiler, cyklar mm. Jag har aldrig varit med på något sådant.”*

Resterande svarar att de inte har det:

*”Inte vad jag vet, det är nog mer jag som gjort det.”*

### **Kommentar**

Frågan är lite missvisande eftersom den frågar om kompisarna från förra skolan. Min avsikt var att undersöka vilken miljö eleverna hade kring sig i hemskolan när det gäller kriminalitet. Vissa elever har dock kvar sina kompisar från hemskolan och har således svarat på frågan utifrån ett nutidsperspektiv. Jag har ändå valt att ta med frågan då jag anser att frågan ändå är ställd i dåtid och riktar sig till vilka riskfaktorer som finns och har funnits kring eleven. De flesta av de tio eleverna har kamrater som utfört kriminella handlingar, därav ökar också risken för att själv dras med i handlingarna på ett eller annat sätt.

## **24. Elevens uppfattning om kamraternas kriminalitet**

När det gäller följdfrågan (till de elever som har kamrater som utfört en kriminell handling) – vad de gjorde när de fick reda på det svarar nästan alla att de inte gjorde någonting eller att de själva var med:

*”Jag har ju själv hållit på så jag gjorde inte så mycket.”*

*”Jag brydde mig inte så mycket då. Nu skulle jag brytt mig som fan.”*

Endast en elev svarade att han/hon försökte få kamraterna att lugna ner sig:

*”Det fanns väl inte så mycket att göra. Försöka få dem att lugna ner sig. Sen är det många som blivit anklagade för saker de inte gjort. Mina kompisar berättar allt. Poliser lyssnar ju inte på en kompis som inte ens var med.”*

### **Kommentar**

På denna fråga var det många som svarade att de inte skulle ha gjort någonting. Vad detta beror på kan jag inte svara på utifrån min undersökning. Det jag kan tänka mig är att det kan handla om gruppsyck eller att de kanske är rädda. Jag vill heller inte negligera det faktum att flera elever varit med och genomfört den kriminella handlingen vilket gör ett passivt ställningstagande i frågan naturligt.

### **25. Aktiviteter med kamraterna**

När det gäller elevernas aktiviteter tillsammans med sina kamrater var det några som svarade att de inte gör något speciellt:

*”Driver runt, just nu umgås jag med äldre kompisar från 15-28 år. Åker runt i deras bilar, åker till stranden. De jobbar ju på dagarna. Jag åker till deras jobb och pratar med dem. Sen går man hem till sig och sen träffas på kvällen. Bara driver runt och träffar tjejer.”*

Några elever uppger att de går till ungdomsgården eller ungdomscafé. En elev uppger att han/hon har ett fritidsintresse: skate.

### **Kommentar**

Det var väldigt få som egentligen hade några fritidsaktiviteter, som sport mm. Detta går i linje med den forskning som Search Institute har bedrivit, där de menar att om ett barn inte har några styrda fritidsaktiviteter löper de ökad risk att hamna utanför (se ovan).

### **26. Gruppsyck från kamraterna**

För att undersöka denna riskfaktor valde jag att fråga eleverna om de någon gång gjort något som de inte ville bara för att en kamrat ville det. Mer än hälften svarar att de gjort det och då rör det sig främst om stölder och rökning:

*”Ja det finns massor, snott moppar och så”*

*”Ja, börjat röka. Droger har jag ju blivit tillfrågad och man har tycka att det är ballt. Men då har jag ju velat själv. Ingen har tvingat mig.”*

En elev ger en svartare bild av hur det kan bli om man vill göra något som man inte vill:

*”Ja många saker, knarkat. Jag kände mig mycket bättre när jag tog det, min pappa brukade slå mig tills jag kissade på mig. Sen slutade jag. Jag hängde sen med en 28-åring. Jag var inte kär, men jag ville vara med honom/henne för att fixa hasch till mina kompisar. Jag följde med hem och han/hon sa att jag inte behövde betala. Han/hon försökte tvinga mig till sex, men jag vägrade. Jag gav*

*mina kompisar haschet. Sen började jag vara med honom/henne och ha sex bara för att få hasch. Skitäckligt.”*

Några elever svarade att de inte gjort något som de inte ville bara för att kamraterna ville det:

*”Nej, mina kompisar är inte sådana, de pressar inte.”*

### **Kommentar**

Jag tycker att det är starkt av så många elever att svara ärligt på denna fråga. Det brukar inte vara lätt att erkänna att man inte är i kontroll över sitt eget handlande. Det långa blockcitatet får mig att må dåligt. Eleven som beskrev detta var också den som gav den mest negativa bild av sitt liv. Jag fick en känsla av att han/hon inte var stolt över det han/hon gjort och att detta var något som kommer att följa eleven under resten av livet.

### **27. Medbestämmande i kamratgruppen**

Nästan alla elever beskriver ett demokratiskt bestämmande inom kamratgruppen. Ingen är speciellt ledande i att bestämma aktiviteter:

*”Det beror på vad vi gör. Om vi spelar fotboll så bestämmer den som har bollen.”*

*”Alla bestämmer, vill jag inte göra något följer jag inte med.”*

En elev upplever att det är han/hon som bestämmer bland kamraterna:

*”Jag bestämmer allt. Till exempel lyssnar de på vad jag säger och de är rädda att förlora mig om de inte gör det.”*

### **Kommentar**

Jag blir förvånad dels över att eleverna lade stor vikt vid att berätta att det inte var någon som var ledare i kamratgruppen och dels för att det inte var fler som ansåg att det var de som bestämde i gruppen. Jag hade föreställningar om att elever på skoldaghem skulle vara ledande inom sin kamratgrupp på grund av att de ofta gjort saker som andra ser upp till – ”de är lite farliga”. Men eleverna beskriver sina relationer med kamraterna som ett ömsesidigt utbyte.

### **28. Hemskolans syn på kamraterna**

När det gäller hemskolans syn på kamraterna svarar de flesta att hemskolan hade en negativ syn på eleven och dess kamrater. På frågan *”Hur uppfattade lärarna på din förra skola dig och dina kompisar?”* svarade några elever:

*”Som svin som bråkade och förstörde.”*

*”Vi var störiga. De störde sig på oss fast vi bara hade kul.”*

### **Kommentar**

De flesta elever beskriver sig själv och sina kamrater med negativa ord när det gäller skolarbetet. Under intervjuerna fick jag en känsla av att många av eleverna visar en

sorts förståelse för de lärare som hade med dem att göra och att de kan förstå varför de var arga på dem. Om känslan är rätt så tyder det på att eleverna lärt sig om sig själva under skoldaghemsvistelsen. Under riskfaktor 18 upplever nästan alla elever att hemskolan ser negativt på dem. Om man kopplar ihop dessa två riskfaktorer blir svaren än tydligare att eleverna upplever hemskolans syn på dem och deras kamrater som negativ.

### **29. Elevens syn på kamratgruppen**

Lite mindre än hälften svarade nej på frågan om de tror att kamratgruppen har en del i deras placering på skoldaghemmet:

*Nej, jag hade hamnat här i alla fall.*

Hälften av eleverna resonerade mer kring att kamraterna kunde ha en del i deras placering på skoldaghemmet:

*”Det är möjligt för om jag inte umgåtts med dom så kanske jag inte hade varit bråkig.”*

*”Ja, egentligen är det mitt val. Men jag blir lockad av dem”*

### **Kommentar**

Jag blev överraskad av att så pass många elever ens reflekterade kring kamraternas del i placeringen. Det förbryllar mig också eftersom eleverna tidigare gett en relativt lojal beskrivning av deras kamrater. Känslan jag fick under intervjutillfället var att trots att de kan se kamraternas inblandning så anklagar de inte kamraterna utan svaren är mer som ett konstaterande.

### **30. Elevens framtidssyn inom kamratgruppen.**

Mer än hälften uppger att de kommer ha kvar sina kamrater i framtiden:

*”De som jag har nu – ja”*

### **Kommentar**

Formuleringen på frågan kan diskuteras eftersom frågan innefattar alla kamrater och det insåg nog alla elever att det blir svårt att hålla kontakten med dem alla. Om man ändrar fokus på frågan och tar med de elever som tror att de kommer ha kontakt med någon av sina kamrater så svarar fler att det trodde de:

*”Inte med några men det beror på om de bor kvar i Sverige. Men den jag tror att jag kommer ha kvar hela livet är NN.”*

### **Sammanfattning**

De tre riskfaktorer som inom miljön kamratgrupp utmärkte sig negativt bland de tio eleverna var:

- Kamraternas kriminalitet
- Elevens uppfattning om kamraternas kriminalitet
- Hemskolans syn på kamraterna



De flesta eleverna har här beskrivit kamraternas kriminalitet som något som är en del i deras vardag. De beskriver om stölder, knark och rån. Även fast eleverna inte själv har varit delaktiga i själva handlingen så är det en del av deras liv och detta utgör en riskfaktor. Att de sedan i de flesta fall väljer att inte reagera alls när en kamrat genomfört en kriminell handling talar också för att eleven är fel ute.

När det gäller hemskolans syn på kamraterna ger eleverna mig en bild av att vara utsatta för hemskolans onda blickar mot dem och deras kamrater. De beskriver att hemskolan ser dem som ett problem. I detta fall får jag känslan av att eleverna är mer stolta över att ses med negativa ögon när de befinner sig i en grupp, till skillnad från hur de beskrev hemskolans syn på den enskilda eleven. Det kan vara så att eleven tycker det är skönt att inte vara den enda som är bråkig eller utanför hemskolans undervisning.

#### 8.1.4 Samhälle

**Tabell 4.** Sammanställning över antal elever som bekräftar mina antaganden utifrån riskfaktor 31–35.

Riskfaktor	Antaganden	Antal bekräftanden
31	Jag antar att elever på skoldaghem har negativ syn på skola	0
32	Jag antar att elever på skoldaghem haft kontakt med socialtjänst	9
32	Jag antar att elever på skoldaghem har negativ syn på socialtjänst	4**
33	Jag antar att elever på skoldaghem har haft kontakt med BUP	7
33	Jag antar att elever på skoldaghem har negativ syn på BUP	3**
34	Jag antar att elever på skoldaghem medverkat i få aktiviteter anordnat av samhället	2
35	Jag antar att elever på skoldaghem har negativ syn på samhället	5
35	Jag antar att eleven tycker att samhället har stor del i placeringen på skoldaghem	4

\*\*detta är en följdfråga se frågan ovanför för att veta underlaget

X betyder att svaren på intervjufrågorna ej kunnat kvantifieras

#### 31. Elevens syn på skolan

Alla elever tycker att skolan är bra. De framhåller vikten av att man får utbilda sig. En elev tror dock att det finns andra vägar till att lära sig saker:

*”När man går i skolan så tycker man väl att det är dåligt men egentligen är det ju bra. Massa jon har kommit på att du ska gå i skolan och lära dig en massa saker. Men du klarar säkert av vad som helst bara du tränar på det och lär dig.”*

När det gäller frågan om eleverna tycker att skolans krav på eleverna är bra eller dåliga skiljer sig alla svar åt, vissa tycker att kraven är för höga andra för låga, vissa tycker att kraven är lagom andra tycker att det är olika i olika situationer.

I intervjun fick eleverna även tycka till om hur de skulle vilja att skolan fungerade:

- Mer valfrihet
- Det skulle vara att man kan göra det man vill och ändå få MVG. Mer frihet
- Mer personal, mindre grupper.
- Softare, mer egen planering och man ska få välja mellan om man vill gå förmiddag eller eftermiddag.
- Som den är nu fast med bättre tider.
- Man ska få bestämma lite själv.
- Mer musik.
- Bättre kontakt med personalen.
- Mer flexibla tider.
- Mer likt skoldaghemmet.

### **Kommentar**

Eleverna tycker att skola är bra, något som förvånar mig. Under intervjuerna har fokus legat på skola och framförallt elevernas skolsituation. Eleverna har beskrivit mycket som inte varit bra med deras skolgång och ändå tycker de att skola som system är bra. De kan se att det är viktigt att utbilda sig och att det är bra att vi har skola i vårt land. Det är stort av dessa elever att de kan lyfta sin blick och se saker i ett större perspektiv trots att de själva är ”drabbade” av skolans svårigheter att tillgodose alla elevers behov. Eleverna har dock många tankar över vad det är de vill förändra med skolan. Detta ser jag också som en insikt från elevernas sida, att de vill förändra något som de själva är del i.

### **32. Eleven och dennes familjs kontakt med socialtjänst**

Nästan alla elever har haft kontakt med socialtjänst. Vissa elever har bra erfarenheter av kontakten medan andra har mindre bra:

*”Jag tyckte att det var dåligt – det var inte bra. De är helt sinnessjuka de har helt fel uppfattning.”*

*”Socialtjänsten är jättebra, jag har världens bästa soc. tant. Men det är jobbigt att ha med dem att göra för det känns som om man är problembarn.”*

### **Kommentar**

Även i detta fall förundras jag av att eleverna svar. Jag hade föreställt mig ett stort hat mot socialtjänsten och personerna som jobbar där. Detta hat kommer fram i vissa svar men de positiva svaren överväger. Att som ung skolelev ha en kontakt med socialtjänsten kan inte vara det lättaste. Socialtjänsten är inkopplad för att få en problembild över eleven eller familjen vilket måste vara svårt att hantera för vem som helst. Detta tydliggör eleven som citeras sist här ovan.

### **33. Eleven och dennes familjs kontakt med BUP**

Sju av de tio eleverna har haft kontakt med BUP. Även här är skiftningarna stora när det gäller om kontakten varit bra eller dålig.

*”Det gillade jag inte alls. Det var så konstigt man fick rita en bild över hur man var som glad och ledsen, nej man blev psykad.”*

*”Jag har kontakt nu, det är irriterande men det är bra. Man kan inte bara öppna sig, nu kan jag öppna mig mer. Det är bättre nu än det var tidigare.”*

### **Kommentar**

I denna fråga var det antingen eller vad eleverna tyckte om kontakten med BUP. Det är nog så att det krävs en hel del för att ta tillvara på den hjälp man kan få från BUP. Om eleven inte är villig att ta tag i problemet så kommer det att vara svårt att hjälpa honom/henne. Man kan även diskutera de metoder BUP använder sig av och relatera det till de problem som eleven har. Är det bra att behandla en elev utifrån psykodynamisk teori som kanske behöver en KBT träning?

### **34. Aktiviteter i samhället**

När det gäller aktiviteter inom samhället svarar de flesta eleverna att de medverkat i någon form av aktivitet. Främst rör det sig om att ta del av ungdomsgårdarnas aktiviteter men även att idrotta i någon klubb. Alla elever tycker att aktiviteter som anordnas av samhället är bra och några tycker att aktiviteterna borde vara fler och riktar ett visst missnöje mot dem som bestämmer:

*”De säger att man ska satsa på ungdomar men det händer inget.”*

### **Kommentar**

Man kan naturligtvis diskutera om vad som är aktiviteter inom samhället och inte, men det som framkommer i intervjuerna är att de flesta elever har tagit del av vissa styrda aktiviteter inom samhället.

### **35. Elevens syn på samhället**

För att beskriva elevernas syn på samhället valde jag att ställa två frågor. Dels hur de vill att samhället ska fungera och dels vilken del samhället har i deras placering på skoldaghem. På första frågan svarar hälften av eleverna kort att de inte vet eller att samhället fungerar bra. Hälften vill förändra samhället:

*”Avsätta sossarna. Hårdare straff. Jag tror inte sättet att vårda fångar istället för att straffa dem funkar. Detta gäller bara fångar. Varje individ väljer att göra en kriminell handling men han väljer inte vilka förutsättningar han får i skolan.”*

*”Ingen kriminalitet, inget knark, inget bråk. Trygghet”*

*”Jag vill att jag ska bli Polis så jag kan ändra en massa. Vissa poliser är dumma eller de gör fel. Polisen ska vara annorlunda. För mycket droger.”*

*”Ja lite, det ska inte vara så jävla strikt. Lagar ska finnas. Alla löften och sånt som inte funkar.”*

*”Att inom skolan så skulle lärare se mer upp till barnen och lyssna mer. De skulle försöka förstå eleverna mer.”*

På den andra frågan svarade lite mer än hälften av eleverna antingen nej eller vet inte på frågan om de tror samhället har en del i placeringen på skoldaghemmet:

*”Nej. Min morsa hade varit samma person och jag hade varit samma person.”*

Resterande hade andra tankar:

*”Ja. Jag tror att om jag bodde någon annanstans så skulle det inte strulat lika mycket men jag hade nog pissat på skolan.”*

*”Det har de säkert, det ju de som betalar. Jag tror jag skulle varit samma i ett annat samhälle.”*

### **Kommentar**

Skolan är en del av samhället och det gör vissa av svaren lite missvisande. Om eleverna kom med andra svar valde jag att ge dem en följdfråga som löd: – Tror du att det blivit på samma sätt om du bott någon annan stans? På denna fråga hade fler elever mer att säga än på den första frågan om vilken del samhället hade i placeringen på skoldaghem. Elevernas tankar och funderingar kring samhällets betydelse och hur de tycker att det ska fungera är mycket intressanta och visar att eleverna vill ha tydliga ramar och regler som de kan följa. Jag tycker mig också se att elevernas svar ropar till samhället: Varför stoppade du inte mig?

### **Sammanfattning**

När det gäller miljön samhälle så finns det två riskfaktorer som urskiljer sig bland dessa tio elever:

- Eleven och dennes familjs kontakt med socialtjänst
- Eleven och dennes familjs kontakt med BUP

I de fall där en elev har haft eller har kontakt med socialtjänst och/eller BUP har någon kring barnet slagit larm och insett att det behövs mer för att just denna elev ska klara sig i livet. Det är på så sätt redan en åtgärd och kanske inte en riskfaktor. Fast om socialtjänst och BUP gjort sitt jobb väl har de redan uppmärksammat det faktum att barnet är i riskzonen för att fara illa och då kan det i sig fungera som en riskfaktor eller ett mått på ökad risk för eleverna att fara illa.

#### **8.1.5 Sammanfattande resultat utifrån frågeställning 1**

Under denna rubrik har jag valt att sammanställa alla de riskfaktorer flest eleverna i min undersökning mött under tiden innan placeringen på skoldaghemmet. Jag har även valt att lyfta fram de riskfaktorer få av eleverna möter för att sätta det i relation till mina egna föreställningar kring dessa elever:

De riskfaktorer som var vanligt förekommande bland de tio intervjuade eleverna (Riskfaktorer där 7 eller fler bekräftat mitt antagande) var att:

- Eleven kommer från en familj där deras föräldrar separerat.
- Eleven har gått i en stor klass med få personal.
- Eleven har presterat dåligt i hemskolan.
- Det förekom bråk i hemskolan.
- Det förekom skolk i hemskolan.
- Eleven hade begränsat medbestämmande i hemskolan.
- Hemskolan hade en negativ syn på eleven.

- Eleven hade en negativ syn på hemskolan.
- Eleven hade kamrater med kriminell bakgrund.
- Eleven har en neutral eller positiv uppfattning om kamraternas kriminalitet.
- Hemskolan hade en negativ syn kamraterna.
- Eleven och dennes familjs har haft kontakt med socialtjänst.
- Eleven och dennes familjs har haft kontakt med BUP.

Att generalisera så som jag gör ovan är naturligtvis inte i enlighet med kvalitativ forskning men jag tycker ändå att det är kul att kunna ge en bild över de riskfaktorer som varit mest förekommande utifrån de tio elevernas beskrivningar. Det är inte bara ett sätt att bryta ner svaren från eleverna till vad de betyder rent konkret utan också ett sätt att plocka ut de riskfaktorer som jag tror har haft mest betydelse för dessa elever.

De riskfaktorer som **inte** var vanliga bland de tio intervjuade eleverna (Riskfaktorer där 6 eller färre bekräftat mitt antagande) var att:

- Eleven har en stor familj med många syskon
- Elevens familj har det svårt ekonomiskt.
- Elevens föräldrar engagerar sig lite i skolarbetet
- Eleven deltar i få aktiviteter tillsammans med familjen under lov
- Eleven har negativa upplevelser av barndomen
- Eleven har negativ relationer och roller inom familjen
- Elevens kamrater har en negativ syn på familjen
- Eleven anser att familjen har en del i placeringen på skoldaghem
- Eleven har en negativ framtidssyn inom familj.
- Eleven har haft svårt att koncentrera sig i hemskolan
- Eleven har haft få goda relationer till vuxna i hemskolan
- Elevens familj har en negativ syn på hemskolan
- Eleven har en negativ framtidssyn inom skola och yrkesliv.
- Elevernas kamrater har presterat dåligt i hemskolan
- Eleverna gör "inget speciellt" när de är tillsammans med kamraterna
- Eleverna har utsatts för gruppptryck från kamraterna
- Eleverna har högt medbestämmande i kamratgruppen
- Eleven anser att kamratgruppen har en liten del i placeringen på skoldaghem
- Eleven har en negativ framtidssyn inom kamratgruppen.
- Eleven har en negativ syn på skola som organisation
- Eleven har deltagit i få aktiviteter i samhället
- Eleven har en negativ syn på samhället

## 8.2 Hur har situationen kring vissa faktorer förändrats efter placeringen på skoldaghemmet?

Tabell 5. Antal elever som bekräftar mina antaganden utifrån frågeställning 2

Risikfaktor	Antaganden	Familj	Skola
1-10	Jag antar att elevens familjesituation förbättrats efter placeringen på skoldaghem	6	
12	Jag antar att elevens skolprestation förbättrats efter placeringen på skoldaghem		8
13	Jag antar att bråk kring eleven minskat efter placeringen på skoldaghem		9
14	Jag antar att elevens skolk minskat efter placeringen på skoldaghem		9
15	Jag antar att elevens koncentrationsförmåga förbättrats efter placeringen på skoldaghem		5
16	Jag antar att elevens relation till vuxna förbättrats efter placeringen på skoldaghem		X
17	Jag antar att elevens medbestämmande förbättrats efter placeringen på skoldaghem		8
18	Jag antar att skolans syn på eleven förbättrats efter placeringen på skoldaghem		7
19	Jag antar att eleven mår bättre på skoldaghemmet än vad han/hon gjorde i sin hemskola		9
20	Jag antar att familjens syn på skolan förbättrats efter placeringen på skoldaghem		5

X betyder att svaren på intervjufrågorna ej kunnat kvantifieras

### 8.2.1 Familj

#### *Situation i familjen (utifrån riskfaktor 1-10)*

På frågan om det är någon skillnad i familjen efter placeringen på skoldaghemmet så svarar lite mer än hälften att det blivit bättre. Vissa elever menar att de blivit lugnare efter placeringen:

*”Ja, jag är mer lugn, jag har mer respekt, jag är inte lika livlig, jag försöker inte bråka hemma. Jag är inte så mycket hemma heller. Det är lugnare.”*

*”Bättre, jag har ju blivit mycket lugnare så det är mycket bättre.”*

De elever som inte uppger att det är någon skillnad svarar kort nej på frågan och motiverar inte sitt svar. En elev uppger att familjesituationen blivit sämre sedan han/hon började på skoldaghemmet:

*”Ja men det har inte med att jag började på skoldaghem att göra.”*

Anledningen är att eleven har en konflikt med sin mamma, som framgick av tidigare beskrivningar från eleven.

#### **Kommentar**

Att situationen förbättras efter placeringen kan bero på att eleven nu går i en skola där det finns fler personal som engagerar sig i elevens liv och skolsituation. Jag antar att det för en familj blir mindre bråk och konflikter om elevens skolgång fungerar bättre. Att som elev bli placerad i ett mindre sammanhang i skolan kan vara det som behövs för att eleven ska bli lugnare och känna sig mer lyckad och därigenom fungera bättre i

familjesituationer. Att skoldaghemmen dessutom jobbar mycket med den enskilda individens utveckling, inte bara skolutveckling kan också kopplas till detta (se Bergecliff s. 10).

## 8.2.2 Skola

### *Elevers skolprestation (riskfaktor 12)*

Nästan alla av de tio eleverna upplever att det skett en förbättring i skolprestationen efter placeringen på skoldaghemmet. Jämförelsen är gjord utifrån två frågor där eleverna fått beskriva hur det går i skolan nu och hur det gick i hemskolan:

*”Ganska bra, bättre än förut.”*

*”Bra, jag har fått upp betygen ganska mycket.”*

En elev upplever inte att det blivit någon skillnad och en av eleverna upplever att det blivit sämre:

*”Jag är rätt skoltrött, jag pluggade mycket i åttan och jag orkar inte plugga nu längre.”*

### **Kommentar**

På skoldaghem finns det fler personal kring eleven som kan koncentrera sig på mer individuell inläring. Detta tror jag är en bidragande orsak till att eleverna presterar bättre på skoldaghemmet. Avbrottet från den tidigare skolgången på hemskolan kan också läggas in som en anledning till att det går bättre. Jag tänker då på att placeringen på skoldaghem av eleven kan ses som en nystart där ny motivation frigörs. Detta är förstås beroende av att eleven ser placeringen som en möjlighet att få hjälp i skolarbetet.

### *Förekomst av bråk (riskfaktor 13)*

När det gäller jämförelsen mellan hur mycket bråk det var i hemskolan och hur mycket det är nu på skoldaghemmet, svarade nästan alla eleverna att bråken minskat:

*”Mindre, det har varit mer men aldrig mer än den förra. Jag svor mycket förut.”*

*”Mycket mindre, sen att det fortfarande händer men det är mycket mindre. I min förra skolan var det nästan varje dag, det är det inte här.”*

En elev hade svårt att beskriva sin situation när det gäller bråk. Eleven uppger att han/hon inte vet vilka som går på skoldaghemmet och det säger ju en del om den elevens situation i skolan. Elev har gått på skoldaghemmet under ett år och det verkar som om han/hon inte ville vara där egentligen.

### **Kommentar**

Återigen tänker jag ta upp det faktum att personaltätheten gör att det blir mindre bråk. Fler personal kan fungera som hjälpare i de situationer där det tidigare blivit bråk. Personalen kan genom att vara närvarande inte bara förebygga att bråkiga situationer uppstår utan även tillhandahålla metoder för att reda upp konflikter. En fråga som inte

min undersökning gav något svar på är om bråken minskat även under elevernas fria tid. Detta skulle vara intressant att gå vidare på då jag tror att eleverna fortsätter att bråka på fritiden.

#### ***Förekomst av skolk (riskfaktor 14)***

För att jämföra elevernas skolk före och efter placeringen på skoldaghem ställde jag två frågor. Dels om eleverna skolkar nu när de går på skoldaghem och dels om de skolkade i hemskolan. Nästan alla elever uppger att det blivit mindre skolk efter placeringen på skoldaghemmet:

Skolk på skoldaghemmet:

*”Nej, jag kan försova mig men det är sällan.”*

Skolk i hemskolan:

*”Jag kom till skolan men jag gick inte på lektionerna, jag var ute och spelade fotboll med de andra. Jag sket i skolan. Det var roligare att vara med mina andra kompisar.”*

På frågan om elev skolkar från lektionerna på skoldaghemmet svarar en elev:

*”Nej, förutom när jag försover mig. Jag älskar skolan så jag vill gå hit. Jag smiter inte i väg. Jag är i skolan för att jag vill gå ut bra. Annars kan jag ju lika gärna skita i den.”*

Eleven som tidigare gått på internatskola uppgav att det blivit lite mer skolk nu när han/hon går på skoldaghemmet. På frågan om han/hon skolkade i hemskolan sa eleven: *Det gick inte.* På frågan om eleven skolkar mycket nu på skoldaghemmet svarar eleven:

*”Jag är rätt skoltrött, jag pluggade mycket i åttan och jag orkar inte plugga nu längre. Men jag tycker att det går rätt bra faktiskt. Jag skolkar lite gran.”*

#### **Kommentar**

Vad minskningen av skolket beror på är svårt att säga. Det jag kan tänka mig är att en ökad skolmotivation samt ökad kontroll från personalen spelar in. Det är också svårare för en elev att utebli när skolsammanhangen är mindre. Jag tror även att det finns en bättre förståelse från skoldaghemmets sida om elevernas behov och fler möjligheter att ge tid till avkoppling och lugna sammanhang. När eleven tidigare mådde dåligt gick han/hon hem. På skoldaghemmet finns det rum där eleven kan få vila och personal som har tid att lyssna.

#### ***Koncentrationsförmåga hos eleven (riskfaktor 15)***

När det gäller frågan om koncentrationsförmågan förbättrats efter placeringen så svarar hälften att det skett en förbättring. Vissa elever upplever det som svårt att koncentrera sig även fast de nu går i mindre sammanhang med fler personal:



*”När jag sitter vill jag ha någon bredvid mig annars kan jag inte koncentrera mig. Om jag sitter själv så kan jag inget men så fort någon sätter sig ner vid mig så kan jag. Det är verkligen skitsvårt.”*

*”På förmiddagen är det lätt men på eftermiddagarna är det segt.”*

En elev lyfter fram att det även kan vara svårare att koncentrera sig på skoldaghemmet:

*”Kan vara jävligt svårt ibland. Därför att de andra eleverna stör.”*

### **Kommentar**

Denna fråga var nog ganska svår att svara på för vissa elever. Jag tror att koncentrationsförmåga är något som handlar om två olika saker: inre och yttre koncentration. Vissa elever har svårt med att hitta ro i sig själva oavsett vilken miljö de befinner sig i och de kan känna sig stressade oavsett hur lugnt eller stökigt det är runt omkring. Vissa elever klarar av att arbeta i lugna miljöer men har det svårt att prestera i stökiga miljöer. Andra elever har svårare att koncentrera sig när de har för lugnt omkring sig. Vad jag vill säga med detta resonemang är att eleverna är individer som har olika preferenser vad det gäller inlärningssituationer och att de på skoldaghemmet åtminstone får chansen att jobba med sin koncentration under lugnare förutsättningar jämfört med hemskolan.

### **Relationer till vuxna i skolan (riskfaktor 16)**

När det gäller att jämföra relationerna mellan elever och personal i hemskolan och på skoldaghemmet har det varit svårt. I några fall har eleverna uppgivit att de fått en bättre kontakt med personalen på skoldaghemmet:

*”Alla är lika, men mer nära än i förra skolan.”*

I de flesta fall uppger dock eleverna att de haft kontakt med personal både på hemskolan och på skoldaghemmet.

När det gäller att jämföra hur väl personalen lyssnar på eleverna så uppger lite mer än hälften att de tycker personalen på skoldaghemmet lyssnar mer till eleverna.

*”Ja det gjorde de väl, fast det är inte samma sak, det var ju en stor skola.”*

I resterande fall har det inte gått att avläsa att det är någon skillnad.

### **Kommentar**

I detta fall var det inte lätt att utläsa några skillnader mellan hemskolan och skoldaghemmet. Frågorna i intervjun var inte tillräckligt specifika för att få ett tydligt svar. Många elever svarade på frågorna utifrån att det fanns personal i båda skolorna som de kom extra nära. Min känsla under intervjuerna var dock att eleverna beskrev relationerna med personalen på skoldaghemmen mer ingående, så känslan är att de flesta elever har en mer djupare kontakt med personalen på skoldaghemmet än på personalen på hemskolan.

### **Medbestämmande i skolan (riskfaktor 17)**

Nästan alla av de tio eleverna uppger att de har mer att säga till om på skoldaghemmet än de hade i hemskolan:

*”Ja, man får bestämma själv. Jag gillar att lägga upp min egen veckoplanering”*

Jämför med svaret på om eleven fick vara med och bestämma i hemskolan:

*”Ibland, det var så många i klassen så ens egen röst hördes inte. ”*

Några elever tyckte att de haft mer inflytande i hemskolan:

*”Jag fick nog vara med mer och bestämma mer på NN – det här är bara en skola...Här bestämmer man inte så mycket själv.”*

### **Kommentar**

Mina föreställningar när det gäller denna jämförelse bekräftades av nästan alla elever. Ändå var det inte så tydligt som jag trodde det skulle vara. Jag trodde att elever mer tydligt skulle ange ett större inflytande på skoldaghemmet. Istället svarar de i vissa fall ganska slätstruket på frågorna. Detta får mig att ifrågasätta värdet i svaren på just denna fråga. Jag ställer mig också kritisk till att jag inte förtydligade svaren med ytterligare frågor. Trots detta så väljer jag att ta med denna fråga eftersom den kan bidra till helhetssynen kring hur riskerna runt eleverna förändrats efter placeringen på skoldaghem.

### **Skolans syn på eleven (riskfaktor 18)**

När det gäller hur lärarna i de två olika skolformerna ser på eleverna så uppger mer än hälften att den förändrats till det positiva efter placeringen på skoldaghemmet.

Syn på skoldaghem:

*Jag vet inte, jag vet att alla tycker om mig här. Personal och elever. Personalen tycker att jag är envis. Jag kan tänka mig att de tycker att jag är jobbig.*

Jämfört med hemskolan:

*Alla var kalla och sura mot mig. När jag behövde hjälp så sa de att jag skulle prata med min mentor. De såg mig som ett problem.*

I övriga fall gick det inte att se någon skillnad.

### **Kommentar**

Denna fråga var i vissa fall också svår att se några direkta skillnader i. Det jag utgått ifrån är om den allmänna beskrivningen av eleven om skoldaghemmet respektive hemskolan är positiv eller negativ. De flesta elever svarade då i mer positiva ordalag när de beskrev hur skoldaghemmet såg på dem.

Om denna fråga skulle få exakt det utfall jag ville att den skulle få så borde frågan ha ställts till personalen på hemskolan. Detta för att få reda på om bilden av eleverna

förändrats efter det att han/hon placerats på skoldaghem. Detta är dock en undersökning utifrån elevernas egna upplevelser vilket gör det intressant i en annan bemärkelse: Att eleverna själva beskriver hur de bemötts i de olika skolformerna. I detta fall är skillnaden ett faktum. Eleverna upplever att skoldaghemmets personal har en mer positiv syn på dem.

### ***Elevers syn på skolan (riskfaktor 19)***

I intervjun fick eleverna frågan om de mådde bättre nu än i sin förra skola. Nästan alla elever svarade att de mår bättre efter det att de började på skoldaghemmet. En elev var mer osäker:

*”Jag mår bättre på det sättet att jag vet att jag kommer vidare i själva skolarbetet, jag vet det låter tråkigt men inte på det sättet att man har kompisar, då är det sämre. Så egentligen sämre men samtidigt så att jag kommer vidare i skolarbetet”*

### **Kommentar**

Detta är mer en fråga som rör elevernas allmänna känslotillstånd och kanske inte svarar på fråga så exakt som jag vill. Jag kan även ifrågasätta det faktum att jag inte fick svar på varför de mår bättre efter det att de började på skoldaghemmet. Man kan sänka hela denna fråga genom att säga att det inte är säkert att det beror på skolplaceringen utan att eleven mognat eller att det hänt andra saker som också påverkat. Trots detta är det intressant att se att så många av eleverna svarar att de mår bättre. Jag kittlas även att tro att skoldaghemsplaceringen även förbättrat andra bitar som tidigare varit svårt för eleverna, jag tänker inte bara på en förbättring i skolprestation, frekvens av bråk och frekvens av skolk utan även på det som rör relationerna inom familjen.

### ***Familjens syn på skolan (riskfaktor 20)***

När det gäller om det skett någon förändring i familjens syn på skolan efter det att eleven börjat på skoldaghemmet så uppger hälften av eleverna att det skett en förändring till det positiva:

*”Bra mot vad jag gått i förut. De tycker att den är jävligt bra.”*

*”De tycker att den är bra. Det är verkligen en skola som jag vill att folk ska gå i som har problem, man mår mycket bättre av att gå i den här skolan för att folk.... I alla fall jag trivs.”*

### **Kommentar**

Samma resonemang som användes i frågan om skolans syn på eleven kan användas i detta fall. För att få det mest tydliga svar så skulle frågan ha ställts till föräldrarna. Det var också svårt att visa på skillnader i denna fråga, jag valde ändå att ta med den för att belysa vad eleverna tycker om skoldaghemmet. I de fall där det gick att se skillnader i familjens syn på skolan var hemskolan beskriven i negativa ord medan skoldaghemmet beskrevs med positiva ord.

## **8.2.3 Sammanfattande resultat utifrån frågeställning 2**

Som en sammanfattning på denna frågeställning har jag valt att lyfta fram de olika riskfaktorer som utifrån elevernas beskrivningar minskat efter placeringen på

skoldaghemmet. Jag har även valt att kommentera de riskfaktorer som utifrån elevernas beskrivningar inte minskat eller där det har varit svårt att avgöra om det är någon skillnad. Kom ihåg att generalisering inte ligger inom ramen för kvalitativ forskning, så detta ska ses som en sammanställning över hur det ser ut för just dessa tio elever inte generellt för skoldaghemselever.

Följande riskfaktorer förbättrades efter placeringen på skoldaghem (Riskfaktorer där 7 eller fler bekräftat mitt antagande):

- Elevernas skolprestation blev bättre (riskfaktor 12)
- Förekomsten av bråk minskade (riskfaktor 13)
- Förekomsten av skolk minskade (riskfaktor 14)
- Medbestämmandet i skolan ökade (riskfaktor 17)
- Eleven mådde bättre (riskfaktor 19)

Följande riskfaktorer förbättrades inte nämnvärt efter placeringen på skoldaghem (Riskfaktorer där 6 eller färre bekräftat mitt antagande):

- Situationen i familjen (riskfaktor 1-10)
- Elevens koncentrationsförmåga (riskfaktor 15)
- Elevens relationer till vuxna i skolorna (riskfaktor 16)
- Skolans syn på eleven (riskfaktor 18)
- Familjens syn på skolan (riskfaktor 20)

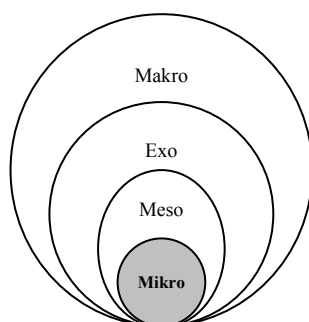
## 9. Analys och diskussion

För att återkoppla till Bronfenbrenners teori har jag valt att beskriva vissa resultat utifrån de olika systemen som teorin innefattar. Tanken är inte att jag ska upprepa alla resultat utan belysa vissa av dem utifrån Bronfenbrenners teori (vill man se en sammanställning över vilka av riskfaktorerna som ingår i de olika systemen så hänvisar jag till Bilaga 2). Jag har valt att lämna vissa resultat okommenterade eftersom jag redan fört en diskussion kring dem under tidigare redovisning.

Jag har valt att hålla fast vid generaliserandet av elevernas svar, vilket till viss del strider mot Bronfenbrenners forskning – eftersom varje specifik individ påverkas olika utifrån de olika miljöerna. Att genomföra en redovisning där alla elevers olika system redovisas var för mig inte aktuellt eftersom jag utgår från riskfaktorerna. Vill man se mer utförliga svar inom de olika miljöerna så hänvisar jag till resultaten ovan.

### 9.1 Diskussion och återkoppling till Bronfenbrenners teori utifrån frågeställning 1 – Vilka riskfaktorer har påverkat ungdomarna innan placeringen på skoldaghemmet?

#### Mikrosystemet



När det gäller mikrosystemet **familj** är jag som jag nämnt tidigare överraskad av elevernas svar. De flesta elever ger en bild av att deras familjer är väl fungerande. För mig var dessa svar oväntade. Jag har i de flesta av mina antaganden förmedlat en ganska negativ bild av skoldaghemselevs familjer vilket kommer sig av de erfarenheter jag själv dragit under min tid på skoldaghem vilka också bekräftas i Garbarinos och Search Institutes forskning. Forskning som i och för sig grundar sig på amerikaner men som jag tror även har betydelse även för oss i Sverige. Även svensk forskning stöder mina antaganden kring riskerna inom familjen (se Jonsson 1967). Vad beror det då på att de flesta av eleverna i min undersökning inte svarar i enlighet med mina antaganden? Det kan bero på att eleverna i intervjusituationen inte ville ge en negativ bild av sin familj. Kanske på grund av att eleverna inte vill angripa den verklighet de är delaktig i och tvingad att leva i flera år framöver. För att få en rättvis bild av familjens inverkan skulle fler intervjuer ha genomförts till exempel med personal från skoldaghemmet och hemskolan. Då finns det en möjlighet att beskrivningen av familjen skulle se annorlunda ut. Den enda riskfaktorn som bekräftas är att de flesta av eleverna kommer från en familj där föräldrarna separerat.

Enligt mina föreställningar är det vanligt att elever med svårigheter kommer från ett hem där föräldrarna separerat, kanske beroende av att det blir för stora slitningar inom familjen när väl svårigheterna uppdragas. Det kan också vara så att svårigheterna i skolan uppkommit i samband med separationen.

Om jag lyssnar på vad de tio eleverna säger i intervjuerna och på min bedömning av deras svar, kommer eleverna ifrån väl fungerande familjer. Hur har det då blivit som det blivit för dessa elever? Jag vänder mig till mikrosystemet skola för att få svar.

När det gäller mikrosystemet **skola** är det desto fler riskfaktorer som utifrån elevernas beskrivningar kan tolkas ha påverkat dem. Här beskriver de flesta elever en skola som inte lyssnat till dem och där eleverna bråkat och skolkat mycket. En skola där eleverna har presterat dåligt och där skolans syn på eleven varit negativ. Utifrån mina antaganden är jag inte förvånad över elevernas svar. Jag tror att eleverna visat sitt missnöje över någonting i deras tillvaro i skolan och på fritiden. Det kan vara att de inte hänger med i skolan eller att de behöver extra resurser för att klara av skolan. Flera elever beskriver det som om de vid något tillfälle försökte att komma ikapp efter perioder av misskötsel men att de då var så långt efter att de inte klarade av det. De beskriver även att de inte tyckte de möttes av förståelse när de väl bestämt sig för att satsa på skolan. Om en elev i ett samtal med en kurator eller psykolog bestämmer att han eller hon ska skärpa sig och börja sköta skolan och sedan möts av oförstående lärare som kör vidare med sin undervisning, är det inte undra på att problemen fortsätter. Jag säger inte att lärarna ska börja om sin undervisning men jag hävdar att det är just här resurserna ska sättas in. Naturligtvis kan det bero på andra saker och jag är väl medveten om att det är elevernas version av problemet jag fått. Problemet kan ju faktiskt vara att eleverna inte kan tillgodogöra sig undervisning i stor klass på grund av t.ex. inlärningssvårigheter. Problemen i skolan kan också komma sig av att de har det jobbigt hemma eller tillsammans med kompisar. Detta strider mot resultatet i min undersökning men jag vill ändå ta med det i beräkningen.

När det gäller mikrosystemet **kamratgrupp** var det flera elever som lämnade entusiastiska beskrivningar, entusiasm över att tillhöra en grupp och att beskriva reglerna som gruppen omfattades av. Känslan jag fick under intervjuerna var att det var lättare att beskriva sina kamratrelationer än relationerna till hemskolan eller familjen. Eleverna beskriver också någon form av acceptans mellan medlemmarna i kamratgruppen, acceptans för varandras svårigheter och bagage. Denna entusiasm och acceptans kan tolkas på flera sätt. Det kan vara så att eleverna sökt sig till likar när det gäller skolproblem som skolk och bråk. Det kan även vara så att eleverna är glada över att få vara medlem i någon grupp överhuvudtaget vilket gör att de köper de andras fel och brister som t.ex. kriminalitet. Det kan också vara så att eleverna känner en stolthet över sina kamrater, att de gör allt för varandra och stöttar varandra i vått och torrt. Det farliga blir om eleverna dras med i saker de egentligen inte vill, där de agerar utifrån hur de tror att gruppen vill att de ska agera.

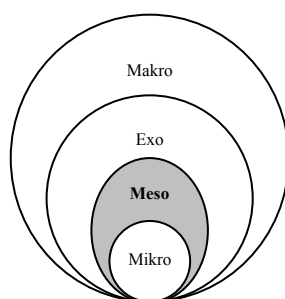
Jag har ovan beskrivit hur fler elever resonerar kring huruvida kamraterna haft någon del i deras placering på skoldaghem och även om jag inte kunnat se några tydliga svar så tror jag att det finns en koppling mellan vilka kamrater eleverna har och hur det går för dem i skolan. Kopplingen i den bemärkelsen att jag tror att elever drar sig till dem som är lika. Besöker du en högstadieskola så kan du ganska snabbt se vilka som är datanördar, plugghästar och sportfänar. Eleverna har format sig i olika grupperingar

utifrån intressen, skolprestationer och smak, grupper där det finns vissa kriterier för att vara med. Även bråkstakarna är en grupp och deras kriterier är att bråka vilket gör det lätt att få vara med. I denna grupp måste du ha en större acceptans för de andra i gruppen eftersom det är de som inte platsat in i de andra grupperna och således har vitt skilda intressen, skolprestationer och smak. Skoldaghem är om man generaliserar en skola för dessa elever.

Sanningen är naturligtvis svårare än jag beskrivit den ovan. Alla elever är individer med sina styrkor och svagheter och alla har rätt att bli bedömda utifrån just dessa. Att göra det så enkelt som att säga att det beror på vilka kamrater du har om du får en lyckad skolgång, vore att dra förhastade slutsatser, men jag vill ändå ta med denna aspekt som en av de risker elever möter under sin tid i skolan.

När det gäller elevernas syn på **framtiden** inom **familj, skola och kamratgruppen** antog jag att eleverna skulle ha en negativ bild av hur kontakten skulle se ut i framtiden. Även här grundar jag mitt antagande på den forskning jag tagit del av samt egna erfarenheter från mitt yrke. Under min tid som personal på skoldaghem så gick mycket tid åt till att motivera eleverna att fortsätta kämpa på. De flesta hade ganska negativ bild av hur deras liv skulle bli i framtiden. Kriminell bana var enklare än att kämpa vidare den lagliga vägen. Det som förvånar mig i min undersökning är att så många ville gå vidare till gymnasiet och hade en ganska klar bild av att de ville jobba när de blev vuxna. Det gläder mig att dessa tio elever vill och tror på sig själva så pass mycket att de vågar se en framtid. Eleverna beskriver alltså en positiv bild av hur deras olika system kommer att förändra i framtiden.

### Mesosystemet



När det gäller relationerna mellan de olika mikrosystemen är det främst relationen mellan **familj och skola** som efter intervjuerna intresserar mig. När det gäller familjens engagemang i skolarbetet hade jag antagit att det skulle vara lågt. Detta grundar jag främst på egna erfarenheter i arbetet med skoldaghemselever. Jag tyckte att föräldrarna till de elever jag jobbade med brast i sitt engagemang i skolarbetet och i elevens liv överhuvudtaget. Även i den litteratur jag läst spelar föräldrarnas engagemang i skolan en stor roll i en individs utveckling. Search Institute tar upp skolengagemang som en utav de externa tillgångarna som kan påverka eleven positivt. Min undersökning visar att jag hade fel i mitt antagande. Alla tio eleverna svarar att de tycker att deras föräldrar är engagerade i skolan. Enligt min undersökning är alltså inte detta en riskfaktor som har påverkat de tio elevernas placering på skoldaghem.

Frågan som kommer upp i mitt huvud och som bara delvis besvaras i min undersökning är: Vad innebär att vara en engagerad förälder i skolan? Innebär det att vara

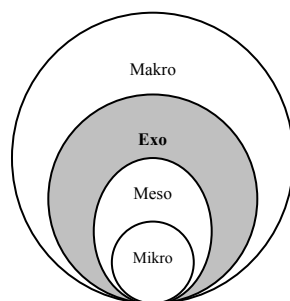
med och stötta eleven i skolarbetet? Innebär det att vara med att påverka elevens skolsituation? Om detta är definitionen på en engagerad förälder så stämmer elevernas svar även då:

- Alla elever svarar att föräldrarna är med och hjälper till i skolarbetet.
- Föräldrarna har varit med och beslutat om placeringen på skoldaghemmet vilket borde tyda på att de tar ansvar för elevernas skolsituation.

Enligt min undersökning verkar det alltså som om föräldrarna har haft en stor betydelse när det gäller att stötta eleverna i deras skolgång. Vad inte undersökningen svarar på är hur stor del hemskolan har i till exempel placeringen på skoldaghem. Hemskolan kan mycket väl ha tryckt på föräldern när det gäller att byta skola, något som eleven kanske inte märkt. Det kan även vara så att eleverna vill framställa sina föräldrar positivt utifrån hur de önskar att det skulle vara.

Det som talar emot att föräldrarna är engagerade är att det faktiskt gått dåligt i hemskolan. Frågan är naturligtvis vad kunde de ha gjort för att förhindra det? Och svaret kan bli att de gjorde rätt som skrev under på en placering på skoldaghemmet och därigenom visade sitt engagemang för sitt barns skolgång. Inom skolans värld har jag vid flera tillfällen hört att det är de engagerade föräldrarna som ser till att deras barn får hjälp. Jag vet inte hur väl detta stämmer med verkligheten och jag skulle vilja undersöka detta på något sätt i framtiden. Om sådant är fallet så bevisar det än en gång att föräldrarna till de intervjuade eleverna är engagerade.

### Exosystemet

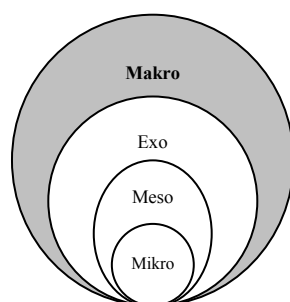


När det gäller de miljöer som ligger utanför elevernas mikrosystem och mesosystem så har jag undersökt elevens och dennes familjs kontakt med **samhället** i form av socialtjänst och BUP. Jag antog att elevernas hade haft kontakt med socialtjänst och BUP och att kontakten skulle vara negativ. Att de flesta elever haft kontakt med socialtjänst/BUP är inte förvånande eftersom de, enligt mina erfarenheter, i de flesta fall har kopplats in vid byte till skoldaghem. Jag vet inte hur det ser ut på andra grupper för barn i behov av särskilt stöd men just skoldaghemselever har oftast en sådan problembild att det varit nödvändigt. Jag upplevde det också som viktigt med en bra kontakt till socialtjänst och BUP i mitt arbete på skoldaghem. Främst handlar det om att samarbeta kring eleven för att uppnå bäst resultat men det är också viktigt att skola och samhällets resurser drar åt samma håll när det gäller att hjälpa eleven. Jag har vid flera tillfällen i mitt arbete på skoldaghem känt att samarbetet inte varit det bästa och i dessa fall har det varit svårare att jobba med elevens svårigheter. Jag är övertygad om att det behövs ett gott samarbete mellan samhällets olika instanser för att dessa elever ska kunna bryta sig ur den negativa spiral som de hamnat i.



När det gäller huruvida eleverna tyckte att kontakten med socialtjänst och BUP varit, antog jag att den skulle ha varit negativ. Endast vid ett fåtal tillfällen uttryckte eleverna en negativ inställning till dessa två instanser. Jag grundade mitt antagande på hur de elever jag tidigare jobbat med på skoldaghem beskrivit kontakten. Det kan vara så att eleverna utåt sätt, mot sina kompisar, har en negativ inställning. Kanske är detta ett försvar mot att de har kontakt med socialtjänst och BUP, och att de är rädda för att erkänna att de behöver den hjälpen. Om det är så blir jag glad över att eleverna jag intervjuat varit så ärliga i sina beskrivningar. Eller så är det så att de tror att jag vill höra att de tycker det är bra?

### Makrosystemet



Makronivån omfattar ”de övergripande ideologiska, ekonomiska, historiska och politiska faktorerna” (Andersson 1997). Jag valde som en avgränsning att främst fokusera på elevernas ideologiska inställning till **skola och samhället**. I flera fall fick jag även tankar om politiska och ekonomiska faktorer. Jag antog att elevernas inställning skulle vara negativ. Antagandet grundar jag dels på Search Institutes forskning och dels på mina egna erfarenheter. Tilläggas ska att jag jobbade på ett skoldaghem som låg i ett invandrartätt område och de flesta som gick på skoldaghemmet hade invandrarbakgrund. Detta ledde till att jag fick höra stark kritik mot hur det svenska samhället fungerade och mot svenskar i sig. Om jag gjort om undersökningen idag skulle jag ha fokuserat mer på hur eleverna upplever motsättningarna mellan ungdomskulturen och samhällets normer. Detta för att mer utförligt beskriva hur eleverna upplever sin vardag i dagens samhälle.

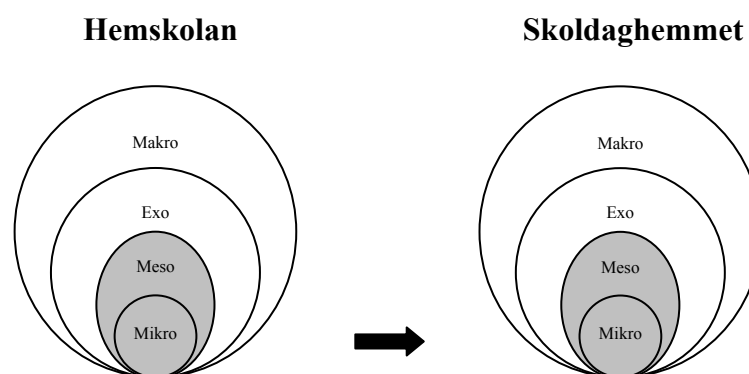
Något som framkommer i undersökningen och som jag vill lyfta upp är en elevs förslag på hur de vill att skolan ska fungera. Eleven nämner att han/hon är kritisk till hur skolan fungerar och anser att alla kan lära sig bara man tränar på det. Elevens svar kan tolkas på flera sätt men jag uppfattade det i intervjusituationen som om han/hon menade att det skulle finnas fler olika sätt att lära sig saker på, t.ex. lärlingsplatser. Detta är något jag håller med om till fullo. Alla människor lär sig på olika sätt och det vore dumt att tro att vårt skolsystem är anpassat till alla människors unika sätt att förankra kunskap. Visst skolsystemet passar de allra flesta men de som inte klarar av det har också rätt att få den obligatoriska kunskapen. Mitt förslag är att utöka personalen inom skolan för att på bästa sätt möta det ökade behov som skulle uppstå om man vill att fler elever skulle klara av skolan. Detta skulle även kompletteras med mindre specialgrupper där elever med svårigheter skulle kunna få extra hjälp. Denna specialgrupp skulle aldrig släppa kontakten med den ”vanliga skolan” utan inkluderas i större klasser i de ämnen de är starka i. Eleven skulle på så sätt inte ”institutionaliseras” utan behålla kontakten med det ”normala”. Med inkludering skulle man också komma bort ifrån den isolering vissa grupper som jobbar med elever

i behov av särskilt stöd kan möta. En isolering som kan leda till att elever och personal skapar sin egen verklighet samt egna regler och normer. Jag är emot denna isolering och jag ställer mig frågande till om det svenska samhället mår bra av ideologiskt inriktade skolor som religiösa friskolor. Enligt min åsikt når vi bäst resultat i skolan om vi har en öppen dialog mellan olika kulturer och religioner, inte isolerar dem så att man som elev endast möter de likasinnade. Det är i konstruktiva konflikter och diskussioner vi utvecklas och ökar förståelsen för varandra.

### Sammanfattning

Det går inte att peka ut någon enskild punkt som är mer bidragande till att elever missköter sin skolgång. Likt Search Institute hävdar jag att det är en kombination mellan för individen specifika riskfaktorer. Det viktiga i arbetet med dessa elever är att ta reda på vilka riskfaktorer som just påverkat den specifika eleven. På så sätt kan man som personal skaffa sig en utgångspunkt för hur man ska arbeta med eleverna. Jag är för neuropsykiatriska diagnoser som DAMP och ADHD men jag tycker att de ska kompletteras med en egen utredning av skolan där diagnoserna operationaliseras och en djupare förståelse för individen skapas. Alla har rätt till samma chans och skolan kan bidra med mycket mer än vad den gör idag.

## 9.2 Diskussion och återkoppling till Bronfenbrenners teori utifrån frågeställning 2 – Hur har situationen kring vissa faktorer förändrats efter placeringen på skoldaghemmet?



När det gäller **förändringen** i de två olika mikrosystemen **familj och skola** har jag för en gångs skull haft positiva antaganden. Jag har lagt min tilltro till skoldaghem som skolform och det har jag gjort trots att jag under min tid som personal på skoldaghem inte kände att jag bidrog till avsevärda förändringar kring eleverna. Det jag grundar det på är därför något annat. Jag har vid flera tillfällen träffat elever som slutat på den skola jag jobbat på och den glädje och vilja att visa att det gått bra för dem som jag mött har fått mig att uppgradera mitt arbete på skoldaghemmet. Visst några av eleverna har det inte gått så bra för men känslan jag har är att de vill visa mig att de klarat sig.

Enligt min undersökning var det flera av riskfaktorerna (främst när det gäller skolan) som förbättrats från det att de började på skoldaghemmet. Detta gläder mig och jag kan därför bibehålla min tro på skoldaghem som skolform. Undersökningen visar dock ingen märkbar förändring inom familjen. Jag vill ändå tro att skoldaghemmet kan spela in när det gäller att förändra familjebilden för dessa elever. Det som måste

till då är att samarbetet, som jag varit inne på ovan, mellan samhällets olika instanser fungerar. Det krävs också att eleven och familjen vill ta tag i de problem som finns inom familjen. Det viktiga här främst för personalen på skoldaghemmet är att inte ta sig på sig mer ansvar än vad som är skäligt. Ett skoldaghem är en skola och inte ett behandlingshem. Den behandling som bedrivs är rent medmänsklig och det skoldaghemmet erbjuder är ett mindre sammanhang med fler personal till hjälp, en plats där eleven kan koncentrera sig på skolarbetet. Jag tycker att det ska ligga ett visst fokus på elevernas problem inom familjen och på fritiden men det får inte äta upp skolgången. Här kommer samarbetet in ytterligare en gång. Vet man som personal om ett problem och samtidigt vet att det finns andra instanser som tar tag i de problemen kan man stötta eleven i det. Jag upplevde under min tid på skoldaghemmet att jag skulle fylla många olika funktioner, dels utifrån skolarbetet och dels utifrån elevens svårigheter med familj och på fritid. Jag kan så här i efterhand känna att jag jobbade med problem som jag inte hade kompetensen att jobba med och det var väldigt sällan som jag kände att jag lyckades. Det jag definitivt tror är att bara genom att ta tag i elevens skolgång kan familjesituationen förändras och däri ligger ett av skoldaghemmets största fördelar.

När det gäller **förändringen i relationerna mellan skola och familj** antog jag att de skulle bli bättre efter det att eleven börjat på skoldaghemmet. Även i detta fall grundar jag mina antaganden på egna erfarenheter. Jag upplevde att jag kom flertalet elever nära på min förra arbetsplats och det i jämförelse med hur eleverna beskrev relationerna till personalen på hemskolan. Även familjerna kom jag nära mycket tack vare den dagliga kontakten via brev, telefon och inte minst alla möten som genomfördes. Trots att några av föräldrarna till en början var kritiska till placeringen förbyttes det så småningom till att de litade på oss och jobbade tillsammans med personalen för elevens bästa. Som jag nämnt tidigare borde vissa av frågorna ställts till föräldrarna för att få en tydligare bild av hur de tyckte att relationen med skolan fungerat. Resultatet i min undersökning visar inte på några positiva förändringar generellt i relationen mellan skolan och familjen. Om jag utgår från mina erfarenheter så tror jag dock att de flesta föräldrar kommer att tycka att relationen förbättras. Detta på grund av att skoldaghemmet ställer högre krav på föräldrarna när det gäller engagemang och närvaro i skolan. Något som kan tyckas vara jobbigt till en början men som tvingar föräldrarna att engagera sig. Om ett skoldaghem inte har föräldrarna med sig blir det mycket svårt att hjälpa eleverna.

Runt varje elev finns ett nätverk bestående av familj, skola, socialtjänst, BUP och eventuellt polis. Använd detta nätverk för att på bästa sätt hjälpa eleven. Utgå från hur de olika instanserna kan hjälpa på bästa sätt och sammanställ ett åtgärdsprogram för den enskilde eleven. Detta anser jag vara nyckeln till förändring hos elever i behov av särskilt stöd.

### **Sammanfattning**

Att titta på resultatet i denna frågeställning ger en bra bild av skoldaghemmets arbete. Enligt min undersökning har en positiv förändring skett när det gäller elevens skolprestation, frekvens av skolk och bråk, medbestämmande i skolan samt elevens syn på skolan. Skoldaghemmet är en skola som ska hjälpa eleven med just dessa problem och det gläder mig. Skoldaghem är enligt min mening ett bra alternativ till den ”vanliga” grundskolan och den verkar fungera som ett bra sätt att hjälpa vissa typer av elever i behov av särskilt stöd.

## Slutord

Varför blev det som det blev för dessa elever? Frågan går naturligtvis inte att besvara med något generellt svar. Alla elever har sin specifika anledning till placeringen på skoldaghemmen. Jag har utgått från 35 olika riskfaktorer och eleverna har olika träffbild när det gäller vilka risker de möter inom de olika områdena. Trots att träffbilderna varit så olika har elevernas beskrivningar vittnat om en kritik mot främst skolan, kritik som dolde besvikelse, ilska och ibland även avsky. Detta var något som berörde mig mycket och jag känner ett ansvar för att skolan ska förstå dessa elever.

Jag vet att studien endast behandlar elevernas version av problemen, men trots detta handlar det om individer som inte mått bra och som valt olika strategier för att visa detta. Jag fick en bild av vad som fanns bakom den tuffa attityden och det var väldigt ofta jag förundrades över elevernas förmåga att sätta ord på deras svårigheter. I detta fall bevisade eleverna återigen att mina konstiga föreställningar kring elever på skoldaghem var fel.

Som vidare forskning skulle jag som jag nämnt tidigare vilja göra en mer omfattande studie där föräldrar och skolpersonal från hemskola och skoldaghem intervjuas. Detta för att få ytterligare förståelse för dessa elever. En förståelse jag vill använda till att göra skolan bättre när det gäller att ta hand om dessa elever.

## Litteratur

- Ahlström, K-G, Emanuelsson, I & Wallin, E (1986) *Skolans krav – elevernas behov*. Lund: Studentlitteratur.
- Andersson, B-E (1997) *Utvecklingsekologi*. Lund: Studentlitteratur
- Andersson, B-E (1980) *Hur ska jag handla?* Stockholm: Institutionen för pedagogik.
- Begecliff, A (1999) *Trots eller tack vare*. Umeå: Umeås universitets tryckeri
- Bronfenbrenner, U (1979) *The Ecology of Human Development. Experiments by nature and design*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Elowson, F (1995) *Specialundervisning under fyra decennier – Didaktiska studier 49*. Stockholm: HLS Förlag
- Garbarino, J (2000) *Pojkar som gått vilse*. Stockholm: Norstedts Tryckeri AB
- Gunnarsson, B (1995) *En annorlunda skolverklighet*. Stockholm: Almqvist & Wiksell
- HSFR. (1996). *Etik. Forskningsetiska principer för humaniora och samhällsvetenskap*. Humanistisk – samhällsvetenskapliga forskningsrådet. Uppsala: Produktion Ord & Form AB.
- JONSSON, G (1967) *Delinquent boys, their parents and grandparents*. Acta Psychiatrica Scandinavica, suppl 195
- Jonsson, G (1969) *Det sociala arvet*. Stockholm: Tiden-Barnängen Tryckerier AB
- Jonsson, G & Kälvesten, A-L (1964) *222 Stockholmspojkar*. Stockholm: Almqvist & Wiksell
- Lundgren, U (red.) (1996) *Pedagogisk uppslagsbok – Från A-Ö utan pekpinnar* Stockholm: Lärarförbundet; Informationsförlaget
- Lönnqvist, L (1985) *Skoldaghem – för vem*. Rapport nr 1985:127 Universitetet i Linköping
- Pisilä, S & Sjödin, S (2004) *Inspektion av S:t Örjans rektorsområde och fristående skolor med liknande inriktning*. Dnr 04-411/310:1 Utvärderingsavdelningen Stockholms stad.
- Sandén, I (2000) *Skoldaghem – ett alternativ för elever i behov av särskilt stöd*. Malmö: Institutionen för pedagogik
- Sarnecki, J (1994) *Jag tycker att det är en elitkola*. Stockholms skolor, central förvaltning
- Svedin, C-G (1984) *Skoldaghemselever på lågstadiet och deras familjer*. Vimmerby: VTT – Grafiska.
- Stockholms Stad (2002) *S:t Örjans skolor – för världens viktigaste människor* (informationsblad)
- Utbildningsdepartementet (1998) *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet*. Västerås: Västra Aros

## Hänvisningar till Internet

- [http://www.scb.se/templates/tableOrChart\\_27475.asp](http://www.scb.se/templates/tableOrChart_27475.asp) (24 januari 2006)
- <http://www.search-institute.org/assets/40Assets.pdf> (31 oktober 2005)





# 1. Skola

## Beskrivning av skola

### Resursskolan

Hur länge har du gått på resursskolan?

Hur många elever går det på denna skola?

Hur många personal jobbar här?

Hur trivs du här?

Hur är lärarna här?

Finns det några positiva saker med att gå här? Vilka?

Finns det några negativa saker med att gå här? Vilka?

### Hemskolan

Vad gick du i för typ av klass innan du kom hit?

Hur många elever gick i den klassen?

Var det lätt eller svårt att koncentrera sig i den klassen?

Hur många lärare var det i den klassen?

Hur var lärarna i den klassen?

Hur var stämningen i den klassen?

## Skolprestationer (aktiviteter)

### Resursskolan

Hur tycker du att det går i skolan nu?

Skolk?

Har du bra betyg?

Vad motiverar dig i skolan?

Är det lätt eller svårt att koncentrera sig på lektionerna?



## **Hemskolan**

Hur gick det i skolan innan du kom hit?  
Var du duktig i skolan?

Skolkade du mycket i din förra skola? Varför?  
Var du bråkig i din förra skola? Varför?

Hade du det lätt eller svårt att koncentrera dig i din förra skola?

## **Relationer**

### **Resursskola**

Finns det någon vuxen du har kommit extra nära?

### **Hemskola**

Fanns det någon vuxen i din förra skola som du kom extra nära?

## **Medbestämmande (roller)**

### **Resursskolan**

Tycker du att personalen lyssnar på dig?

Får du vara med och bestämma något i skolan?

### **Hemskolan**

Lyssnade personalen på dig i din förra skola?

Tyckte du själv att du fick bestämma något i din förra skola?

## **Uppfattning**

### **Resursskola**

Hur tror du att du uppfattas av personal och klass kompisar?

Hur ser din familj på denna skola? (meso)

Vad tycker dina kompisar om denna skola? (meso)

## **Hemskola**

Hur tror du att lärarna på din förra skola uppfattade dig?

Vad tycker du om din förra skola idag?

Vad tycker din familj om din förra skola? (meso)

Skulle du hellre gå kvar i din förra skola?

## **Jämförelse**

Är det någon skillnad på din förra skola och denna?  
Personal, kompisar, miljö,

Är det mindre eller mer bråk nu än i förra skolan?

Mår du bättre nu än du gjorde i din förra skola?

## **Avslut**

Vad var det som gjorde att du hamnade här?

Vem valde just denna skola?

Tror du att din förra skola har någon del i att du placerades på resursskola?

## **Framtid**

Hur länge vill du gå kvar här?

Vad ska du göra efter att du slutar här?

Vad vill du bli när du blir stor?

## **2. Kamratgrupp**

### **Beskrivning av kamrater**

Har du några kompisar kvar från din gamla skola?

Var de duktiga i skolan?

Har du fått nya kompisar på resursskolan?

### **Aktiviteter**

Vad gör du med din kompisar?

Valde du ibland att hellre vara med dina kompisar än att gå i skolan?

Vad gjorde ni då?

Är det någon av dina kompisar från din förra skola som har gjort något kriminellt?

Droger, misshandel, inbrott?

Vad gjorde du när du fick reda på det?

Har du någonsin gjort något som du inte ville för att någon kompis sagt till dig att göra det?

### **Relationer**

Såg du upp till någon av dina kamrater från din förra skola? Varför?

Har du någon kompis du ser upp till? Varför?

### **Roller**

Vem bestämmer bland dina kamrater?

Vad bestämmer han/hon?

### **Uppfattning**

Hur uppfattade lärarna på din förra skola dig och dina kompisar? (meso)

Vad tycker lärarna på denna skola om dig och dina kompisar? (meso)

Hur uppfattade din familj dina kompisar? (meso)

Vad tycker din familj om dina kompisar? (meso)

Hur ser du på dina kamrater från din förra skola?

## **Jämförelse**

Är det någon skillnad med dina kamrater nu när du går på resursskola?

## **Avslut**

Skulle du bryta med dina kamrater om din familj ville det?

Skulle du bryta med dina kamrater om skolan ville det?

Tror du att dina kamrater har någon del i att du placerades på resursskola?

## **Framtid**

Tror du att du kommer att ha kontakt med dina kompisar i framtiden?

### **3. Familj**

#### **Beskrivning**

Hur många är ni i din familj?

Vad jobbar dina föräldrar med?  
Tjänar dina föräldrar mycket pengar?

Hur var du när du var mindre?

Fick du mycket kärlek när du var liten?

Har du haft en sträng uppfostran?

#### **Aktiviteter**

Är dina föräldrar engagerade i skolan?

Vad gör ni i familjen tillsammans på lov?

#### **Relationer**

Vem har du bäst kontakt med i din familj?

Har din familj bra kontakt med övrig släkt?

Ser du upp till dina föräldrar?

#### **Roller**

Vem bestämmer i din familj?

Lyssnar dina föräldrar på dig?

Lyssnar du på dina föräldrar?

#### **Uppfattning**

Hur uppfattar dina kamrater din familj? (meso)

Hur uppfattar skolan din familj? (meso)

## **Jämförelse**

Är det någon skillnad i din familj efter det att du började på resursskola?

Vad är viktigast för dig? din familj eller dina kamrater?

Är det någon skillnad i din familj nu när du går på resursskola?

## **Avslut**

Skulle du bryta med din familj om dina kamrater ville det?

Skulle du bryta med din familj om skolan ville det?

Tror du att din familjesituation har någon del i att du placerades på resursskola?

## **Framtid**

Tror du att du kommer att ha kontakt med din familj i framtiden?

Tror du att du kommer att bilda en egen familj någon gång?

## 4. Samhälle

Är skola bra eller dåligt? Varför?

Är kraven från skolan på eleverna bra eller dåligt?

Hur vill du att skolan ska fungera?

Har du och din familj haft kontakt med socialtjänsten?

Var det bra eller dåligt? Varför?

Har du och din familj haft kontakt med BUP?

Var det bra eller dåligt? Varför?

Har du varit med i någon aktivitet som din kommun anordnat?

Var det bra eller dåligt?

Har du fått något stöd från soc. eller BUP?

Var det bra eller dåligt?

Hur skulle du vilja att samhället ska fungera?

Tror du att samhället har någon del i att du placerades på resursskola?

## Bilaga 2. Brev till föräldrar

050131

Hej!

Jag heter Martin Hellstadius och läser magisterkursen i pedagogik på Lärarhögskolan i Stockholm. Jag håller just nu på med att undersöka varför elever placeras på Resursskolor. Undersökningen kommer att omfatta ca 10 intervjuer med elever på resursskolor runt om i Stockholm och beräknas vara klar hösten 2005.

Jag vill genom att intervjua elever ge deras egen bild av varför de går på resursskola. Jag vill också försöka visa vilka yttre faktorer som påverkat eleven innan de placerades på resursskola. Det handlar alltså inte direkt om eleven utan om vilka faktorer som påverkar runt om. De faktorer jag främst vill undersöka är: skola, kamratgrupp, familj och samhället.

Jag vill med detta brev fråga om jag kan få intervjua ert barn. Det är naturligtvis frivilligt att ställa upp men jag garanterar att all information som uppkommer i intervjun hanteras enligt sekretesslagen. Detta innebär att:

- Namn och ålder på eleven utelämnas i rapporten.
- Namn på skolan utelämnas i rapporten.
- Ingen annan än jag får tillgång till intervjumaterialet.
- Eleven kan avbryta intervjun när han/hon vill.

Jag kommer att genomföra intervjuerna under torsdagen den 24 februari. Om ni inte vill att ert barn blir intervjuat så hör av er snarast till mig eller till skolan.

Om det är några frågor så kontakta gärna mig eller min handledare på lärarhögskolan:

Student:  
Martin Hellstadius  
Hem:  
Mobil:  
Jobb:

Handledare:  
Britta Jonsson  
jobb:

Tack på förhand

Martin Hellstadius



### **Bilaga 3. Riskfaktorernas fördelning i de olika systemen**

#### ***Riskfaktorernas fördelning inom de olika systemen utifrån frågeställning 1***

##### ***Mikrosystemet***

###### *Familj*

1. Familjesammansättning
- 2. Föräldrarnas separation**
3. Familjens ekonomiska situation
5. Aktiviteter tillsammans med familjen under lov
6. Elevens upplevelser av barndomen
7. Relationer och roller inom familjen
9. Elevernas syn på familjens del i placeringen på skoldaghem
10. Elevernas framtidssyn inom familj.

###### *Skola*

- 11. Storlek på klass och lärartäthet i hemskolan**
- 12. Elevens skolprestation i hemskolan**
- 13. Förekomst av bråk i hemskolan**
- 14. Förekomst av skolk i hemskolan**
15. Koncentrationsförmåga hos eleven i hemskolan
- 17. Medbestämmande i hemskolan**
- 19. Elevens syn på hemskolan**
21. Elevens framtidssyn inom skola och yrkesliv

###### *Kamratgrupp*

22. Kamraternas skolprestation
- 23. Kamraternas kriminalitet**
- 24. Elevens uppfattning om kamraternas kriminalitet och drogvanor**
25. Aktiviteter med kamraterna
26. Gruppsytryck från kamraterna
27. Medbestämmande i kamratgruppen
29. Elevens syn på kamratgruppens del i placeringen på skoldaghem
30. Elevens framtidssyn inom kamratgruppen.

##### ***Mesosystemet***

###### *Familj*

4. Föräldrars engagemang i skolarbetet
8. Kamraternas syn på familjen
20. Familjens syn på hemskolan

###### *Skola*

16. Relationer till vuxna i hemskolan
- 18. Hemskolans syn på eleven)**

###### *Kamratgrupp*

- 28. Hemskolans syn på kamraterna**

## ***Exosystemet***

### *Samhälle*

**32. Eleven och dennes familjs kontakt med socialtjänst)**

**33. Eleven och dennes familjs kontakt med BUP**

## ***Makrosystemet***

### *Samhälle*

**31. Elevens syn på skola som organisation**

**34. Aktiviteter i samhället**

**35. Elevens syn på samhället**

**I de fall där riskfaktorerna står med fet stil har mina antaganden bekräftats.**

## ***Riskfaktorernas fördelning inom de olika systemen utifrån frågeställning 2***

## ***Mikrosystemet***

### *Familj*

**1-10. Situation i familjen**

### *Skola*

**12. Elevens skolprestation i skolan**

**13. Förekomst av bråk i skolan**

**14. Förekomst av skolk i skolan**

**15. Koncentrationsförmåga hos eleven i skolan**

**17. Medbestämmande i skolan**

**19. Elevens syn på skolan**

## ***Mesosystemet***

### *Skola*

**16. Relationer till vuxna i skolan**

**18. Skolans syn på eleven**

**20. Familjens syn på skolan**

**I de fall där riskfaktorerna står med fet stil har mina antaganden bekräftats.**



**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.

v.g.v

- 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.
- Nr 20 (2001) Annika Kristoffersson: Diagnos på en debatt om diagnoser. Reaktionen på Eva Kärfves bok *Hjärnspöken, DAMP och hotet mot folkhälsan* i tryckta medier under hösten -00 och våren -01.
- Nr 21 (2002) Bengt Wahlund: Åtgärdsprogram – för vad och för vem? En analys av lärares utsagor om barn och ungdomar, skrivna inom ramen för kurser i specialpedagogik.
- Nr 22 (2002) Ann-Christine Wennergren: Dialogiskt lärande för elever i hörselklass. En studie om att utveckla ett förhållningssätt.
- Nr 23 (2002) Anna Egwall: Specialpedagogiska centra och specialpedagogens yrkesroll.
- Nr 24 (2002) Anna-Lena Ljusberg: Fritidshemmet som arena för formellt och informellt lärande. Vilka normer och värden etableras i fritidshemmet i interaktion mellan dess olika aktörer?
- Nr 25 (2002) Magdalena Karlsson: Flerspråkighet – problem eller förutsättning för utveckling? En förskolestudie.
- Nr 26 (2002) Eva Obäck: Makt och motstånd i klassrummet. Klassrumsobservationer i individuella program.
- Nr 27 (2002) Anneli Hippinen: Fritidspedagog eller lärare. En studie kring yrkesvalet.
- Nr 28 (2003) Yvonne Ekström: Lära för livet. Om kommunikationsstöd i skola och vuxenliv för personer med autism och samtidig utvecklingsstörning.
- Nr 29 (2003) Toura Hägnesten: Matematikscreening II – studium av ett kartläggningsinstrument relaterat till teoribildning, lärandeprocesser och styrdokument.
- Nr 30 (2003) Anders Rönnbäck: Lärandemiljön i skolan för den yngre punktskriftsläsande eleven.
- Nr 31 (2003) Anna Fouganthine: Maud. En fallstudie över en dyslektikers skriftspråkliga utveckling.
- Nr 32 (2003) Martina Lif Uddenfeldt: Särskilda undervisningsgrupper – en historisk tillbakablick samt en studie om hur personal i särskilda undervisningsgrupper ser på sitt arbete idag.
- Nr 33 (2003) Jorun Inderberg: Samhällsvetenskapsprogrammet för elever med DYSLEXI. En studie om att utveckla förhållningssätt.
- Nr 34 (2003) Susanne Montin: "Kroppen i lärandet – lärandet i kroppen". Elever i åk 5 reflekterar över sig själva och över sitt lärande, med utgångspunkt tagen i upplevelsen av den egna kroppen.
- Nr 35 (2003) Birgitta Bergqvist: Gråzonsbarnen i förskolan. Hur hittar vi dem och kan vi ge dem stöd?
- Nr 36 (2004) Ulla Collén: Utlandsadopterade ungdomars upplevelser av skolan. En enkätstudie.

- Nr 37 (2004) Ragna Alveblad: Samspelets betydelse för lärandet. En fallstudie om konstruktivism och matematik i särskolan.
- Nr 38 (2004) Caisa Holm: Frihet under makt och ansvar. Lärarnas professionalism i det postmoderna samhället.
- Nr 39 (2004) Pia Hed-Andersson: Läsförberedd. En studie om hur läs- och skrivsvårigheter kan förebyggas.
- Nr 40 (2004) Ann-Gitt Hols: Specialpedagogiskt stöd för elever i år 7-9 – en intervjustudie med specialpedagoger, speciallärare, lärare och rektorer.
- Nr 41 (2004) Marie Nilsson: Jag vill berätta... Specifik AKK som möjlighet och samspel med en elev i träningskolan.
- Nr 42 (2005) Gunilla Angerbjörn-Ahlbäck: Kan man springa ikapp ett tåg? Om föräldrars möte med skolan.
- Nr 43 (2005) Barbro Johansson: En tonåring och hennes barn möter förskolan.
- Nr 44 (2005) Margareta Johnson: Tänk om ... – från svårigheter till möjligheter. Lärandemiljöns betydelse för elever med läs- och skrivsvårigheter.
- Nr 45 (2005) Anneli Molander: Human Dynamics – ett verktyg för en inkluderande skola? Pedagogers erfarenheter och uppfattningar av Human Dynamics som ett verktyg i den pedagogiska praktiken.
- Nr 46 (2005) Britt Persson: Gymnasieelever och läsning – Läsintrasse och läsvanor hos elever vid studie- och yrkesförberedande program.
- Nr 47 (2005) Berit Åstrand: Relation Play vid autismspektrumstörning. Föräldrars och pedagogers upplevda förändringar under två år av vissa förmågor hos åtta barn som deltagit i Relation Play.
- Nr 48 (2005) Rina Andersson: Barn och ungdomar med invandrarbakgrund i den svenska skolan. Elevers attityder till skolan och undervisningen.
- Nr 49 (2006) Mimmi Waermö: Vad betydde Maria Fritidsklubb? Tolv ungdomar blickar tillbaka.
- Nr 50 (2006) Ulrika Jonsson: Bara Vara – en kvalitativ utvärdering av ett händelserike integrerat vid Tom Tits Experiment.
- Nr 51 (2006) Karin Engdahl: Förskolegården – det bortglömda uterummet? En empirisk studie om barns interaktion och lek på två förskolegårdar.
- Nr 52 (2006) Gabriella Höstfält: Från differentieringsåtgärder till åtgärdsprogram. En diskursanalys.
- Nr 53 (2006) Ylva Skogsberg: Språklig medvetenhet hos en- och flerspråkiga förskolebarn – en jämförande studie.
- Nr 54 (2006) Ingela Söderberg: Att ha och att vara. En analys av språket i dokument som rör barn i behov av särskilt stöd
- Nr 55 (2006) Karin Persson-Gode: Reflektioner och vulkanutbrott. En studie om hur förskolebarn resonerar kring naturvetenskapliga experiment.
- Nr 56 (2006) Anneli Skaring: Homo Docens – Den undervisande människan. En studie om hur yrkeskategorier interagerar för att uppfylla målen som står beskrivna i Lpo94.

Nr 57 (2006) Regina Illner & Auli Poussu: ReadRunner eller traditionell lästräning. Single-Subject Experiment om läshastighet och läsförståelse.

Nr 58 (2006) Monika Hoffmann: ”Du ska INTE tro att hans känslor syns i ansiktet, men dom FINNS”. Upplevelser av grundskoletiden skildrade av personer med autismspektrumdiagnoser – en studie av personliga berättelser.

Nr 59 (2006) Elizabeth Carlsson: Att mäta språkutveckling utifrån processbarhetsteori. Ett specialpedagogiskt perspektiv på bedömning av flerspråkiga barns språkproblem.

Nr 60 (2006) Viktoria Pajulioma & Therese Sporrang: Kritisk granskning av förändringsarbetet inom Norrmalms kommunala förskolor. En intervjustudie med förskolepedagoger om förändringsarbetet till Reggio Emilia-inspirerad förskola.

Nr 61 (2006) Mina Labady: Låt mig tillhöra! En studie av invandrarungdomars konfliktfyllda anpassningsprocess.

Nr 62 (2006) Martin Hellstadius: Varför blev det så? – En intervjustudie om elevers upplevelse av vad som har påverkat dem i placeringen på skoldaghem.



## 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 59 00).

### *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- svårigheter 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 skolvårigheter. 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 andraspråksinläring 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: Arbetstillfredsställelse 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





