



**Elevers upplevelser och habitus  
i relation till stödåtgärder och åtgärdsprogram.  
En studie i grundskolans nionde år.**

Jeanette Ahlm

Examensarbete på avancerad  
nivå i Lärarutbildningen

Vårterminen 2010

Handledare: Carina Carlhed

Examinator: Marja-Terttu Tryggvason

## Sammanfattning

---

Jeanette Ahlm

Elevers upplevelser och habitus  
i relation till stödåtgärder och åtgärdsprogram.  
– En studie i grundskolans nionde år.

2010

Antal sidor: 25

---

Jag har genomfört en kvalitativ studie om elevens upplevelser och habitus i relation till att bli tilldelad ett åtgärdsprogram i år 9. Syftet är att ta reda på hur eleven och dess omgivning upplever det när eleven får ett åtgärdsprogram och vilka förväntningar både eleven och föräldrarna har. Genom öppna intervjuer har jag samlat in data från sex elever i en skola i Mellansverige. Min studie stöder sig mot Bourdieus teori om att individers värderingar och beteenden formas av sin närmaste omgivning. Resultatet visar att eleverna överlag blir motiverade att ta tag i sina studier för att nå ett godkänt betyg, förutsatt att de inte sedan tidigare har ett flertal åtgärdsprogram. I mina intervjuer framkommer det också att kompisgruppen känns som ett stöd där man kan ventilera sina tankar runt åtgärdsprogrammet samt att alla elever upplever att de har ett bra stöd hemifrån i sin strävan att nå godkända betyg.

---

Nyckelord: elever, åtgärdsprogram, habitus, föräldrastöd, motivation, självkänsla.

# Innehållsförteckning

1. Inledning.....	1
1.1 Syfte .....	1
1.2 Frågeställningar .....	1
1.3 Definition av begrepp .....	2
2. Litteraturgenomgång.....	2
2.1 Teoretisk ram.....	2
2.2 Tidigare forskning .....	3
2.2.1 Åtgärdsprogram .....	3
2.2.2 Tonårstiden och kamratgruppens betydelse.....	5
2.2.3 Socialgruppens betydelse .....	6
3. Metod .....	7
3.1 Forskningsstrategi .....	7
3.2 Tillvägagångssätt.....	8
3.3 Urval .....	8
3.4 Intervjuform.....	9
3.5 Analysmetod .....	9
3.6 Tillförlitlighet.....	10
3.7 Etiska ställningstaganden.....	11
4. Resultat.....	12
4.1 Hur påverkar åtgärdsprogrammet elevens studiemotivation och självkänsla?.....	12
4.2 Hur upplevs åtgärdsprogrammet i familjer med olika utbildningsnivåer? .....	14
4.3 Hur är kamratgruppens inställning till åtgärdsprogrammet?.....	17
4.4 Sammanfattning av resultat .....	18
5. Resultatanalys.....	18
5.1 Hur påverkar åtgärdsprogrammet elevens studiemotivation och självkänsla?.....	18
5.2 Hur upplevs åtgärdsprogrammet i familjer med olika utbildningsnivåer?.....	20
5.3 Hur är kamratgruppens inställning till åtgärdsprogrammet?.....	20
6. Diskussion .....	22
6.1 Metoddiskussion .....	22
6.2 Resultatdiskussion .....	22
6.3 Pedagogisk relevans .....	25
6.4 Slutord .....	25

6.5 Vidare forskning.....	25
Referenslista.....	26

## Bilagor

## 1. Inledning

Varje år går ett antal elever ut grundskolans nionde år utan att ha godkänt i alla ämnen. I Skolverkets rapport *Särskilt stöd i grundskolan* från 08/09 kan man läsa att 8 % av eleverna inte hade godkänt i ett ämne och att 14.5 % inte blev godkända i två eller flera ämnen. Anledningar till detta kan vara faktorer som ekonomiska och pedagogiska resurser, klasstorlek och att värderandet av sociala färdigheter och eget ansvar över det egna lärandet har ökat. Även föräldrarnas utbildningsnivåer finns med som en anledning till varför en del elever inte når målen i vissa ämnen (Skolverket 2008).

Det finns mycket skrivet om orsaker till varför åtgärdsprogram upprättas och hur man bör arbeta med dem för att hjälpa eleven att nå målet, vilket är att bli godkänd i ett ämne. Däremot finns det väldigt sparsamt med litteratur om vad ett åtgärdsprogram betyder för eleven och vilka personliga upplevelser det för med sig. Detta är något jag ser som mycket intressant och jag vill därför genom min undersökning försöka få svar på hur åtgärdsprogrammet påverkar eleven och en del av dennes omgivning

Mitt intresse för elevers åtgärdsprogram började på min första praktikperiod under lärarutbildningen. Med förvåning såg jag hur några elever kom att lämna grundskolan utan godkända betyg i ett flertal ämnen och jag var mycket frågande till hur det kunde komma sig. Vad har skolan gjort för att hjälpa dessa elever? Eller kanske snarare inte gjort? I en B-uppsats för några år sedan tog jag därför tillfället att undersöka i hur lärare arbetar med elevers åtgärdsprogram och jag fick då insikt i lärarnas egna tankar om åtgärdsprogrammets positiva och negativa effekter samt hur de arbetar med att få elever att uppnå skolans mål.

Sedan ändrades mina tankar till att kretsa runt hur eleven själv känner att inte bli godkänd i ett eller flera ämnen. Reagerar elever olika runt detta? Blir reaktionerna olika i familjer med olika utbildningsnivåer och socialgruppstillhörighet? Vad tycker kompisarna och betyder deras åsikter någonting? Nu har jag istället chansen att fördjupa mig i känslor och upplevelser som följer i åtgärdsprogrammets kölvatten, vilket är syftet med den här studien.

### 1.1 Syfte

Syftet med min undersökning är att studera hur elever och deras omgivning upplever det när eleven får ett åtgärdsprogram. Jag vill ta reda på vilka upplevelser detta för med sig och öka förståelsen för varför de reagerar på ett visst sätt. Jag vill även få svar på vilka förväntningar eleven har på sig själv och vilka förväntningar familjen har på eleven.

### 1.2 Frågeställningar

Frågeställningar i min undersökning är:

- Hur påverkar åtgärdsprogrammet elevens studiemotivation och självkänsla?
- Hur upplevs åtgärdsprogrammet i familjer med olika utbildningsnivåer?
- Hur är kamratgruppens inställning till åtgärdsprogrammet?

### 1.3 Definition av begrepp

Eleverna i min undersökning är alla under femton år. Därför kan jag anta att de alla bor hemma hos någon vuxen. Denna vuxna person/personer kan antingen vara deras biologiska förälder, en släkting eller annan vuxen som utsetts till vårdnadshavare för eleven. I min uppsats kommer jag att använda orden förälder/föräldrar oavsett om det är någon annan vuxen som är elevens vårdnadshavare.

## 2. Litteraturgenomgång

### 2.1 Teoretisk ram

I min studie undersöker jag vilka upplevelser ett åtgärdsprogram för med sig för eleven. Upplevelserna kan skilja sig åt beroende på olika faktorer som genomsyrar elevens livsvärld. Enligt Broady (1991) kan exempelvis den primära (den närmsta miljön, oftast familjen) och sekundära (skola och vänner) socialisationen, vara av stor betydelse för människors utveckling och identitetsskapande.

Den teoribildning jag stöder mig på i min studie är därför kultursociologin där man anser att människors sätt att tänka och handla formas genom sin närmste omgivning. Inom denna sociologi anses sociologen Pierre Bourdieu vara en av stilbildarna (Broady, 1991).

Pierre Bourdieus teori (a.a.) om hur individers livsvärldar styrs och formas av det de genomlevt och genomlever ligger till grund för min studie om elevers habitus kring fenomenet åtgärdsprogram. Med habitus menas en individs handlingsmönster i vissa situationer, sätt att tänka och vilka normer och värden en individ står för. Enligt Gesser (i Israel och Hermansson, 1996) kan man likna begreppet habitus med det som John Dewey kallar vana, d.v.s. ”handlingar, som påverkas av föregående handlingar” (s. 196). Bourdieus teori grundar sig på de olika kapitalformer en individ har eller skaffar sig under sin levnadstid. Kapital kan enklast översättas med värden, tillgångar, resurser, minnen, sociala erfarenheter o.s.v. vilket i sin tur leder till en viss livsstil. Denna livsstil formar, enligt Bourdieu (Broady, 1991), en individs habitus.

Bourdieu menar att genom individers gemensamma sociala strukturer formas en individs habitus, såsom uppfattningar och upplevelser om den sociala omvärlden och om dem själva (Broady, 1991). Individer tänker och handlar mer lika inom den närmsta gruppen eller omgivningen och ju längre bort från den man söker sig desto större skillnader i andra individers beteenden, tankar och livsstilar ser vi (Bourdieu, 1989). Inom den likartade gruppen finns det vissa bestämda strategier för hur man ska handla i olika situationer vilket betyder att beteendemönstren därför kan vara annorlunda i en grupp i jämförelse med andra grupper med annan grad av olika habitus (Broady, 1991). Detta kan leda till att en individ känner sig mer eller mindre bekväm i en situation eller i ett sällskap med andra människor från en annan grupp. Detta kallar Goffman för *The sense of one's place* vilket innebär att en individ föredrar att röra sig inom den grupp han känner sig familjär med och undviker att blanda sig med grupper som har andra beteendemönster för att undvika obehagskänslor (Bourdieu, 1989). En individs habitus är något som uppstår spontant och är inte något individen själv är medveten om. Habitus är till stor del är förkroppsligat och de sociala förhållandena finns inom oss sedan mycket tidig barndom och är mycket svåra att förändra. Habitus ser därför olika ut i olika grupper eller samhällsklasser men inom den egna gruppen uppfattas individers habitus som något självklart och förståe-

ligt, men kan värderas annorlunda av människor från andra grupper (Broady, 1991). De beteendemönster som individen är van vid anser han vara de mest förnuftiga och individens eget beteende motiveras därför utifrån den tanken. I och med att individen själv och gruppen anser vissa mål vara uppnåeliga eller att de inte är det, innebär det att det är individens habitus som avgör vad gruppen och individen själv har för förväntningar och vad den anser vara möjligt eller lämpligt tänka eller uppnå (Bourdieu, 1989).

För min studie betyder detta att elevernas habitus är formade efter de livsstilar de lever och att det främst är den primära socialisationen som har format deras tankar, normer och värden, men även att den sekundära har stort inflytande. Eleverna är påverkade av deras föräldrars inställning till skolan och av de förväntningar föräldrarna har på dem. Det är således elevernas habitus som avgör vad som, enligt dem, är möjligt eller omöjligt att uppnå och vad de själva har för förväntningar.

## 2.2 Tidigare forskning

### 2.2.1 Åtgärdsprogram

Alla elever kommer någon gång under sina verksamma år i skolan att vara i behov av någon form av särskilt stöd (Öhlmér, 2004). Detta kan komma att gälla både elever som är långt fram i sin utveckling och utan inlärningssvårigheter, men kanske är det mest de elever med inlärningssvårigheter, diagnoser eller andra problem som kommer att behöva speciellt stöd för att klara sin skolgång. I *Åtgärdsprogram i praktiken* (Asp-Onsjö, 2008) framgår det att den svenska skolpolitiken menar att vi har en skola för alla och att skolan därmed måste anpassa sin undervisning till alla elevers olika behov. Syftet med åtgärdsprogram är att eleven ska inkluderas i den vanliga undervisningen oavsett vilka speciella behov den har och vilka resurser som behövs. Skolverket redovisar i sin rapport *Kartläggning av åtgärdsprogram och stöd i grundskolan* (2003) att lärare anpassar sin undervisning i mycket stor grad vad gäller arbetsformer och arbetssätt. Trots detta menar Öhlmér (2004) att det finns en föreställning om att elever som är i behov av särskilt stöd ska "botas av specialläraren och att lärarna i de enskilda ämnena sedan kunde köra på som vanligt" (a.a. s.14). Därför vill även hon betona att stödundervisning handlar om att anpassa studiemiljön, materialet eller av personal och inte att det ska ske en omformning av eleven. Det handlar till stor del om att hjälpa eleven att skapa struktur i sin skolvardag. Även Persson (2007) nämner detta och menar att det länge setts som att eleven måste anpassa sig till undervisningen och inte att det ligger på skolans uppgift att anpassa undervisningsätt, miljö och resurser till den enskilda eleven. Dock blev detta tankesätt ifrågasatt så tidigt som 1974 under en utredning om skolans inre arbete (SIA) (SOU 1974:53) där man menade att skolan istället skulle hjälpa eleven genom att anpassa sin undervisning efter de behov som finns.

Enligt grundskoleförordningen (Skolverket, 2004) är skolan skyldig att upprätta ett åtgärdsprogram då det framkommer att en elev riskerar att inte nå de uppsatta målen och att grundskoleförordningen säger att skolan även är skyldig att uppfölja och utvärdera arbetet med åtgärdsprogrammet. För att arbetet med detta ska vara effektivt menar Öhlmér (2004) att varje skola bör ha en handlingsplan som styr hur arbetet runt programmet ska gå. Bland annat menar hon att planen inte endast ska arkiveras för att sedan glömmas bort, utan att den ska vara ett *levande instrument* (s. 18) som hela tiden uppdateras med tillägget av nya åtgärder eller ändring eller borttagan-

de av de uppnådda. Det grundläggandet i alla åtgärdsprogram ska vara att: "Elevens bästa skall alltid stå i centrum för vårt val av åtgärd" (s. 30).

Grunden för ett åtgärdsprogram läggs av den berörda läraren som sedan gör förslag till åtgärder som presenteras för eleven och föräldrarna (Asp-Onsjö, 2008). Genom samtal med föräldrar och elev sker en överenskommelse om hur man sedan ska arbeta efter programmet. Öhlmér (2004) menar att det är föräldrarna som känner sina barn bäst och därför kan tolka deras känslor och beteenden på ett sätt som inte lärarna kan och att det därför är viktigt att lyssna på föräldrarna och ha en bra dialog med dem. Det har visat sig att utebliven delaktighet vid skrivandet av åtgärdsprogrammet, av elev, föräldrar eller båda, oftast är orsaken till att elever inte blir godkända i det ämne där eleven har stödinsatser. Ett samtal mellan alla parter gör däremot att elevens och föräldrarnas delaktighet stärks och att en relation skapas mellan dem och skolan. Dock visar rapporten *Kartläggning av åtgärdsprogram och stöd i grundskolan* (Skolverket, 2003) att föräldrarnas medverkan till upprättandet av åtgärdsprogrammet är minimal och att de ofta känner sig maktlösa pga. att det till största delen är skolan som utformar programmet efter de behov den anser eleven har och att föräldrarnas uppgift endast är att godkänna det som redan bestämts. Denna avsaknad av delaktighet kan i sin tur leda till att eleverna har svårt att förstå anledningen till åtgärdsprogrammet och att de känner sig orättvist behandlade. Detta gäller främst elever i de tidigare åren i grundskolan men även hos de äldre eleverna finns känslan av att bli behandlad annorlunda mot sina kamrater, även om dessa elever oftast är medvetna om anledningen till att de fått ett åtgärdsprogram.

I skolverkets rapport *Kartläggning av åtgärdsprogram och stöd i grundskolan* (Skolverket, 2003) delges att skolor till mycket stor del når de uppsatta målen i programmen. Så mycket som över 80 % av lärarna anser att de till stor eller ganska stor del når målen. Enligt Giota och Lundborg (2007) beror elevens chanser att nå de uppsatta målen, både i läroplaner och i åtgärdsprogrammet, mycket på vilken utbildning föräldrarna har. En anledning till detta tros vara att föräldrarna med högre utbildning i större utsträckning har möjlighet att hjälpa eleven med läxor och att de även har större chans att påverka beslut som rör vilken sorts stöd eleven ska få.

En vanlig anledning till att en elev får ett åtgärdsprogram är, enligt Asp-Onsjö (2008), frånvaro eller hög inaktivitet under lektionstid. Det är även vanligt att skolan fokuserar på elevens brister och svårigheter istället för att se möjligheter till inkludering i den vanliga undervisningen. Persson (2008) anser då att problemen endast tillfälligt kan lösas och att identifiering av de faktiska orsakerna till problemen kvarstår i och med att de resurser som sätts in inte motsvarar elevens verkliga behov. Enligt Skolverket (2003) sker mycket av insättandet av resurser av slentrian och är inte anpassat efter elevens problematik och det är inte ovanligt att ett stort antal elever får åtgärder av liknande karaktär. Olika gruppindelningar förekommer dock, men då oftast i hel- eller halvklass och är alltså inte heller anpassade efter de speciella behov eleverna har. Även Öhlmér (2004) menar att mindre gruppindelningar endast är en tillfällig lösning eftersom alla inom gruppen är olika och på så sätt i behov av olika sorters stöd. För elever med inlärningssvårigheter kan det exempelvis vara aktuellt med enskild undervisning och då är inte den lilla gruppen ett alternativ.

Enligt Specialpedagogiska skolmyndighetens rapport *Mot en inkluderande skola? Elevers syn på specialpedagogiska insatser* (2008) kan man läsa att elevernas reaktioner till de insatta stödåtgärderna varierar. En elev som fått diagnosen dyslexi be-



skriver sitt första besök i stödgruppen som att han kände sig dum i huvudet och valde att gå därifrån. ”Man vill inte vara liksom ovanlig, man vill vara normal.” (s.18).

Däremot ansåg flera elever att det kändes bra med stödåtgärder efter att de fått en diagnos. De menar att det känns som en förklaring till varför de haft svårigheter att klara målen och känslan av att vara sämre än sina kamrater försvann. Även om flera elever tyckte stödinsatserna var till stor hjälp menar en elev att det ändå hade varit bättre om han fått stanna kvar i klassrummet. Han ansåg sig missa en del andra moment i undervisningen som också är betygsgrundande och detta gjorde att han fortfarande hade svårt att nå målen. Ytterligare en elev säger att hon trivdes med att gå till stödgruppen eftersom det var lugnt och skönt där. Det som ytterligare gjorde att trivselkänslan uppstod var att de andra eleverna i gruppen tillhörde hennes ordinarie klass och alltså inte var främlingar för henne (a.a.).

### **2.2.2 Tonårstiden och kamratgruppens betydelse**

Under tonårstiden händer en rad faktorer som påverkar oss som individer. Goldinger (1986) tar upp frigörelsen från föräldrarna, kroppslig förändring och tänkandets utveckling som faktorer som påverkas. Tänkandet går under den här perioden från att vara konkret till att bli mer abstrakt. Under den här tiden uppstår även behovet av att ”vara någon som duger”. Att vara någon är för tonåringen det viktigaste när det gäller att få kontakt med både själv och andra och det är ett mödosamt arbete att uppnå den känslan. Det blir också vanligare att tonåringen söker sig till kamratgruppen för att få trygghet och bekräftelse vilket föräldrarna tidigare i barndomen stått för.

Kamratgruppens betydelse ökar också när det gäller att få beröm, kritik, belöning eller straff (Goldinger, 1986). Kamraternas åsikter väger nu tyngre än föräldrarnas eller lärarnas tankar runt detta. Exempelvis ger inte höga betyg högre status inom kamratgruppen, det kan tvärtom leda till att kompisar ser ner på eleven med högre betyg om det anses som ”ojusta kompisegenskaper” (s. 53). Kamratgruppen är något som idealiseras, något som man ser upp till. Kompisarna betyder under en tid allt för tonåringen och hela dens livsvärld kretsar runt umgänget med dem. På så sätt dras barnet bort från föräldrarna och den trygghet de tidigare stått för och tonåringen får nu istället den känslan hos kompisarna.

Även jaget försvagas under de här åren menar Goldinger (1986). Det är jaget som ska ta hand om de spontana känslor och impulser som kan uppstå och försöka att omvandla dem så att de passar in i barnets omgivning eller att helt enkelt tränga bort känslor för att undvika att utanförkänsla uppstår hos både sig själv och andra. Jaget har också till uppgift att försvara oss mot besvikelser och ångest. Om vi drabbas av händelser som känns jobbiga fungerar psyket som en försvarsmekanism, vilken gör en händelse lättare att uthärda. Olustkänslor kan läggas åt sidan eller helt förnekas och istället omvandlas till motsatsen, ofta något positivt. En annan jagsvaghet är tillbakadragandet. Det kan visa sig som tvång att vara duktig och att ta sig an för svåra uppgifter i hopp om att lyckas och att glädja sina föräldrar. Ett misslyckande är sedan svårt att hantera och känslor som ”ingen fattar hur det känns, ingen förstår mig” är vanligt förekommande när tonåringen upplever att han lämnar barndomens trygghet hos föräldrarna för att ensam slussas ut i vuxenvärlden. Då är kamratgruppen den plats man får bekräftelse och trygghet (a.a.).

### 2.2.3 Socialgruppens betydelse

Vårt samhälle klassificerar olika grupper som tillhörande olika sociala klasser. Vilken klass vi tillhör är inget vi själva kan råda över utan det är något vi tillskrivs bland annat genom vilken utbildning eller yrke vi har. Det är vår vardagsverklighet som till stor del visar vilken klass vi tillhör och Leiulfsrud (1991) menar att det finns skillnader i hur vardagen ser ut för olika socialgrupper.

Exempelvis anses den klassiska bilden av arbetarfamiljen vara att den rör sig inom det lokala området. Med det menar Leiulfsrud att familjens struktur och sociala nätverk är starkt begränsat om man jämför med en familj från en högre klass. Arbetarfamiljens nätverk utgörs mestadels av relationer till släkt, grannar och arbetskamrater och anses inte planera långsiktigt för sin ekonomi eller för sin utbildning (a.a.).

I en familj från ett högre samhällsskikt, exempelvis högre tjänstemän i medelklassen, ser vardagen annorlunda ut. De har ofta ett större nätverk av vänner från olika sammanhang, ofta långt utanför den närmaste kretsen. De är mer vana att röra sig inom olika klasser och sammanhang och lever sitt liv mer strukturerat och välplanerat. Till skillnad från arbetarfamiljen anses en familj från det högre skiktet ha en mer långsiktig planering när det gäller familjens ekonomi, investeringar, barnens utbildning o.s.v. (Leiulfsrud, 1991).

Även Einarsson (2009) skriver om begreppet klass och liknar det med begreppet status, vilket han menar främst är kopplat till yrken, inkomst och utbildning och att status även kan kopplas till det mått av makt en person har i vissa situationer. Precis som Leiulfsrud (1991) och Bourdieu (Broady, 1991) menar han att vårt klassamhälle bland annat kännetecknas av att en viss klass innebär en viss livsstil och att det finns vissa samspelsmönster inom dem. Dessa samspelsmönster är exempelvis att individer väljer, främst inom privatlivet men även inom yrkeslivet, att umgås med andra från samma socialgrupp och att det på så sätt bildas en slags social ordning i samhället.

Socialgruppen har betydelse för hur elevernas skolgång påverkas. En del elever har större chans att lyckas i skolan än andra. Detta beror enligt Ekervall (1983) på att föräldrarnas utbildningsnivå har betydelse. Detta syns redan när eleverna börjar skolan då en del elever, ofta från akademikerhem, har bättre förkunskaper än andra och därmed lättare kan ta till sig nya kunskaper och gå vidare i sin utveckling. Föräldrarnas utbildning och attityder till skolan överförs till eleverna och på så sätt skapar eleven sin egen inställning till skolan. Om föräldrarna har en god attityd till skolan blir elevens attityd i större utsträckning positiv. Även föräldrarnas tro på barnets förmåga att lyckas har också stor betydelse för hur skolarbetet fungerar. Detta är även något som Dewey (1997) ansåg vara mycket viktigt för elevens förutsättningar i skolan. Han menade att positiva attityder leder till ökad motivation och lust att lära för eleverna.

Ekervall (1983) menar att elever vars föräldrar visar stor tilltro till sitt barns kapacitet lyckas mycket oftare än det motsatta och att detta leder till att barn från olika samhällsklasser får olika attityder till skolan och även olika grad av motivation i skolarbetet. Även Bouffard, Roy och Vezeau (2005) menar att en elev, vars föräldrar inte visar tilltro till sitt barn, riskerar att misslyckas med att nå uppsatta mål, även om eleven har tillräckliga kunskaper till att nå målen. Författarna menar att avsaknaden av tilltro leder till att eleven misslyckas på grund av att föräldrarnas förväntningar är låga och därför blir till en självuppfyllande profetia.

Även Bernstein och Lundgren(1983) skriver om hur barns skolframgång påverkas av deras socialgruppstillhörighet och att ett barn formas genom sin omgivning och på så sätt når olika framgång i skolan genom att de utvecklats olika sorters språkbruk. Exempelvis menar de att, utöver att ett barns språk och normer speglar den socialgrupp och uppväxtmiljö det befinner sig i, att barnets kognitiva utveckling också beror på vilken typ av språk barnet och dess omgivning använder.

Bernstein (Bernstein & Lundgren, 1983) talar om begreppen *begränsad kod (restricted code)* och *utarbetad kod (elaborated code)*, vilka är grundstenarna i hans teori. Den begränsade koden innebär det språk som hemmet och den närmaste bekantskapskretsen använder sig av. Den begränsade koden är något som alla tillgodogör sig medan den utarbetade koden främst finns hos barn från medelklassfamiljer. Den utarbetade koden betyder det språk som individer kommer i kontakt med utanför hemmet, i den offentliga miljön såsom i arbetslivet och genom större variation av bekantskaper från olika samhällsskick. Den är också mer kontextberoende än den begränsade koden. På så sätt träder dessa koder lättare in i medelklassfamiljen och barnen från denna socialgrupp tillgodogör sig den utarbetade koden redan tidigt i hemmet. Detta sker inte till lika stor del i ett arbetarklasshem och barnen går således miste om den utarbetade koden. I LO's rapport *Hur läsande av böcker har förändrats bland olika grupper av anställda* (2004) kan vi läsa att även läsvanorna hos de olika socialgrupperna varierar. Medelklassen läser mer både för sin egen del och för sina barn, vilket också har betydelse för hur förberedda barnen är för skolan.

I det stora hela går Bernsteins teori ut på att medelklassens barn med större framgång socialiseras till att tala kontextbundet och teoretiskt medan barn från andra socialgrupper hade svårare för detta och talade mer kontextbundet (Bernstein & Lundgren, 1983). Detta, menar Bernstein, gör medelklassens barn mer förberedda för vad skolan kräver av dem. Han menar att skolan präglas av en medelklasskultur vilket gör att barn från medelklassfamiljer lättare når framgång där än vad arbetarklassbarn gör. Dessutom har medelklassbarn större möjlighet att få hjälp med skolarbetet av sina föräldrar hemma. Einarsson (2009) menar dock att det finns stora brister i de empiriska undersökningar Bernstein bygger sina teorier på och att några generella värderingar angående de två kodernas relation till olika socialgrupper inte bör göras.

När det handlar om föräldrars möjligheter att hjälpa sina barn med skolarbetet visar en undersökning (Bouffard, m. fl., 2005) att oavsett vilken socialgrupp en elev tillhör, eller om eleven når eller inte når målen, är elevernas uppfattningar att de får stöd och hjälp av föräldrarna. Det finns med andra ord ingen tydlig skillnad mellan elevers prestationer eller socialgruppstillhörighet när det gäller deras uppfattningar om föräldrastöd. Känslan av att få detta stöd av föräldrarna kan leda till att eleven känner sig accepterad av dem vilket också bidrar till högre självkänsla som i sig kan leda till att eleven lyckas bättre i skolan (a.a.)

### 3. Metod

#### 3.1 Forskningsstrategi

Jag valde att göra en kvalitativ undersökning med hermeneutiken som utgångspunkt. I en kvalitativ studie är det åsikter och uppfattningar som står i fokus och utgör grunden för forskarens tolkning av helheten. Detta är en väsentlig skillnad gentemot den

kvantitativa forskningen som istället fokuserar på det som är mätbart och konstant (Merriam, 1994).

Hermeneutik handlar om tolkningslära och går ut på att söka klarhet i ett visst beteende hos en individ, att få förståelse för detta för att sedan kunna urskilja olika mönster och egenskaper (Starrin & Svensson, 1994).

### **3.2 Tillvägagångssätt**

I ett tidigt skede utformade jag ett missivbrev som skickades till rektorn på skolan där undersökningen genomfördes (se bilaga 1). Detta gjordes för att informera denne om undersökningen och för att få rektorns godkännande till att få genomföra min studie.

Med hjälp av min handledare på partnerskolan valde vi sedan ut sex elever med åtgärdsprogram i grundskolans senare år. Ett missivbrev med svarstalong skickades med eleverna att ges till föräldrarna. Detta för att få ett godkännande att jag tilläts intervjua deras barn. Självklart tillfrågades även eleverna om de ville delta i studien. Några elever tappade bort eller glömde att ge missivbrevet till föräldrarna och i dessa fall skickade jag istället brevet via mejl till föräldrarna, och fick även svar på samma sätt. I ett avskilt rum träffade jag sedan dessa elever enskilt för att informera dem om min studie. Jag beskrev hur intervjun skulle gå till och vi pratade även om de forskningsetiska principer som var aktuella. Intervjuerna genomfördes sedan, vid ett senare tillfälle, med en elev åt gången. Även då träffades vi i ett avskilt rum. Intervjuerna tog mellan 20-40 minuter. Dessa dokumenterades genom ljudupptagning som jag sedan transkriberade.

### **3.3 Urval**

Enligt Denscombe (2000) finns det två sätt att göra sitt urval av de personer som ska delta i undersökningen. Det ena är sannolikhetsurvalet och det andra är icke-sannolikhetsurvalet. Inom sannolikhetsvalet finns föreställningen om att de personer som valts ut att delta i undersökningen är representanter för alla personer inom området där undersökningen görs. Detta gäller inte för icke-sannolikhetsurvalet. I min undersökning är jag intresserad av hur elever upplever att få ett åtgärdsprogram i något ämne. Min tanke är att elever reagerar olika på detta på grund av olika faktorer i deras omgivning. Till exempel tror jag att reaktionen blir olika mellan elever om det är elevens första åtgärdsprogram eller exempelvis det fjärde eller tionde. Detta är dock endast en tanke och inget som stöds av tidigare forskning. En annan faktor som kan ligga till grund för elevers olika reaktioner är att deras hemförhållanden, uppväxtmiljö, föräldrarnas utbildning och elevens egen vänkrets kan påverka inställningen till åtgärdsprogrammet (Broady, 1991).

Jag valde därför att göra subjektivt urval, ur kategorin icke-sannolikhetsurval, för min undersökning (Denscombe, 2000). Med det menas att valet av, i det här fallet elever, handplockas av intervjuaren. Detta görs med fördel då intervjuaren tror sig har en god uppfattning om vilka personer som bäst passar att intervjua, då de anses ha en god kännedom om fenomenet som ska undersökas och därför kan bidra med intressant och värdefull information om detta (a.a.). Min önskan var att intervjua elever med olika erfarenheter av åtgärdsprogram och därför valde jag med min VFU-handledares hjälp ut 6 elever som jag ansåg fylla vissa krav. Jag valde ut elever som nyligen fått sitt första åtgärdsprogram, elever som har haft åtgärdsprogram tidigare och även elever med flera åtgärdsprogram. Detta medvetna urval av elever med olika antal åtgärdsprogram är dock inget jag systematiskt kommer att ta upp i resultatet, utan är endast till för att öka chansen till att få svar från olika synvinklar och det var därför dessa kriterier som styrde mitt val av informanter.

I den här undersökningen fokuserade jag mig inte på något speciellt kön eller socialgruppstillhörighet men däremot valde jag att intervjua elever i år 9 eftersom de har kortast tid kvar till att eventuellt börja gymnasieskolan. Min tanke är att de har en annan inställning till åtgärdsprogrammet än elever som har längre tid kvar till gymnasiet.

### 3.4 Intervjuform

I min undersökning vill jag få förståelse för elevernas känslor och upplevelser runt att tilldelas ett åtgärdsprogram. Målet med den kvalitativa forskningsintervjun är, enligt Brinkman och Kvale (2009), att utifrån en persons eget perspektiv få förståelse för den enskilda personens egna tankar och känslor runt något som den upplever. Forskaren är alltså inte ute efter någon specifik händelse utan endast de känslor olika situationer för med sig. Den optimala intervjun består, enligt författarna, av korta frågor från intervjuaren och långa svar från informanterna. På så sätt menar de att den kvalitativa forskningsintervjun fångar den verklighetsuppfattning personen har och ger forskaren en inblick i personens relation till dennes livsvärld. Forskaren fokuserar på vissa teman under intervjun och söker efter nyanseringar och skillnader i personernas berättelser för att nå den kvalitativa mångfalden.

Som intervjuform valde jag att genomföra en öppen, riktad intervju. Lantz (2007) beskriver den öppna intervjun som ett medel för att få personen att med egna ord beskriva sina tankar runt ett visst fenomen. I likhet med Brinkman och Kvale (2009) anser hon att intervjuformen bidrar till att uttrycka fritt sig runt en fråga vilket ger möjlighet att få fram det som personen själv anser vara det väsentliga i sammanhanget. I den strukturerade intervjun är det istället intervjuaren som antar vad personen ser som väsentligt genom att ställa i förtid bestämda frågor som är formulerade av intervjuaren. I den öppna intervjun söker intervjuaren det som har mening och innebörd för en person och genom empati försöker intervjuaren sätta sig in i personens resonemang. Även Denscombe (2000) menar att denna intervjumetod är att föredra när forskaren vill nå en persons egna tankar runt ett visst fenomen eftersom det finns utrymme för ett utvecklande av dennes tankar och idéer.

### 3.5 Analysmetod

Inom hermeneutiken är tolkningar och förståelse de viktiga grundstenarna (Gilje & Grimen, 2007). I det datamaterial som kommer fram genom exempelvis intervjuer söker forskaren efter meningsfulla fenomen. Det kan till exempel vara olika handlingsmönster eller yttranden hos informanten. Forskarens uppgift är sedan att tolka detta och upptäcka beteendemönster, värderingar, förväntningar, normer osv. Vid tolkningen ska forskaren utgå ifrån att informanten är förnuftig och forskaren ska även försöka få informantens svar att framstå som förnuftiga. Detta kallas för barmhärtighetsprincipen. Inom barmhärtighetsprincipen finns det två olika sätt att möta informanten. Det ena är, enligt Hammersley och Atkinson (i Gilje & Grimen, 2007) att göra en informationsanalys, vilket innebär att avgöra om informanten talar sanning eller ej samt att beskriva vad som sägs. Det andra sättet är att göra en perspektivanalys. Det innebär att forskaren *inte* fokuserar på sanningsvärdet i den information informanten ger, utan istället tolkar de tankesätt och yttranden som informanten ger, oavsett om de är sanna eller inte (a.a.).

I min undersökning fokuserar jag på hur eleven *upplever* att få ett åtgärdsprogram. Elevens upplevelser behöver alltså inte vara sanna för alla i hans omgivning utan det väsentliga är att eleven själv upplever det som sant. Jag kommer därför att göra en perspektivanalys av den information informanterna ger mig.

När intervjuerna var klara började jag att bearbeta den information jag fått. Jag transkriberade intervjuerna och läste sedan noga igenom dem ett flertal gånger. Jag letade sedan efter nyanseringar, liknelser, skillnader eller olika mönster i elevernas berättelser. Enligt Starrin och Svensson(1994) är målet med en kvalitativ analys att få fram och bestämma en individs olika medvetna eller omedvetna egenskaper och att sedan söka efter variationer och olika strukturer i dem. Därför kan man säga att den kvalitativa analysmetoden är en ”företeelse-, egenskaps- och innebördssökande analys” (s.21). Efter noggrann analys sammanställde jag sedan resultatet, vilket består av min egen tolkning av informanternas handlingsmönster och yttranden. Jag valde sedan ut citat som svarar på mina forskningsfrågor för att säkerställa att dessa blev besvarade.

### 3.6 Tillförlitlighet

Merriam (1994) menar att den kvalitativa studien har som syfte att förklara och beskriva olika fenomen såsom en individ uppfattar dem. Istället för att använda orden reliabilitet och validitet, som är vanliga begrepp i olika undersökningar, kan vi istället tala om till vilken grad den här studien kan presentera ett resultat som verkar vara riktigt och trovärdigt för läsaren, det vill säga om resultatet är tillförlitligt. Lincoln & Guba (i Merriam, 1994) menar att vi istället kan använda oss av orden sanningsvärde och överförbarhet för validitet och konsistens och överförbarhet för reliabilitet.

Med begreppen konsistens och överförbarhet (reliabilitet) menas att i vilken utsträckning kan en studie upprepas och komma fram till samma resultat (Merriam, 1994). I en kvalitativ studie med hermeneutiken som utgångspunkt kan detta bli problematiskt och är heller inte intressant eftersom ett mänskligt beteende inte är statistiskt utan föränderligt och med stor sannolikhet kan visa sig annorlunda vid ett annat tillfälle. Den här studien skiljer sig därför åt jämfört med studier där man anser att sanningen är konstant och därför leder till samma resultat vid ett annat tillfälle. Validitet betyder till hur stor del resultaten stämmer med verkligheten och om resultaten anses vara generaliserbara i andra situationer. Sanningsvärdet (validiteten) i en kvalitativ studie bedöms utefter forskarens tolkningar och inte utefter verkligheten eftersom den anses vara i ständig förändring (a.a.).

I praktiken innebär detta att forskarens tolkning av den information som eleverna ger inte behöver vara korrekt eftersom tolkningar till stor del är mer eller mindre sannolika och trovärdiga (Gilje & Grimen, 2007). De menar att forskarens tolkningar i princip alltid är osäkra och inte behöver stämma överens med informantens tolkning av samma fenomen. Författarna menar även att människor själva tolkar sina egna beteendemönster och handlingar och ger dem mening och innebörd. Det betyder att forskaren i sin tur tolkar och försöker förstå dessa olika fenomen, vilka individen redan har tolkat utifrån sig själv, oavsett om tolkningen är sann eller inte (a.a.). En upprepning av samma studie kommer därför troligtvis inte ge samma resultat, vilket i sig inte behöver väcka misstro mot de första resultaten (Merriam, 1994).

Den här undersökningen bygger på tolkningar av det som sagts i intervjuerna med eleverna. Jag har tillmötesgått begreppen konsistens och överförbarhet genom att genomföra intervjuerna enskilt i ett avskilt rum där risken för störningsmoment minimerades. I och med att intervjuerna spelades in skapades möjligheten att gå tillbaka i materialet vilket gjorde det enklare att upptäcka nyanser i elevernas svar. Detta ökar resultatets tillförlitlighet. Sanningshalten i informanternas svar angående föräldrars krav, kompisarnas betydelse o.s.v. är dock inte intressant eftersom det är deras personliga känslor och upplevelser jag fokuserar på. Däremot måste jag anta att

de svarat sanningsenligt om deras känslor och upplevelser enligt barmhärtighetsprincipen (Hammersley & Atkinson, i Gilje & Grimen, 2007).

### **3.7 Etiska ställningstaganden**

Vetenskapsrådet (2007) har fastställt att i en samhällsvetenskaplig – och humanistisk undersökning ska vissa forskningsetiska principer följas. Dessa är informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet.

Eftersom deltagarna i min undersökning går i grundskolans senare år är de alla under femton år, vilket gör att speciell hänsyn bör tas till deras ålder. Först och främst måste deras föräldrar ge tillåtelse till att deras barn får delta i undersökningen. Deras medgivande fick jag genom det missivbrev jag skickade till dem innan intervjuerna (Bilaga 2). Samtyckeskravet uppfylldes även genom att eleverna själva fick välja om de ville delta i undersökningen eller inte. De blev upplysta om att det utöver deras frivilliga deltagande inte kommer att innebära några negativa följder för dem, så som exempelvis försök till övertalning eller annan påverkan, om de skulle välja att avbryta sitt deltagande.

Eleverna blev informerade om syftet med min undersökning och villkoren för deras medverkan. Jag förklarade varför just de var intressanta för min forskning och, återigen, att de är med i undersökningen av fri vilja och om de så önskar, när som helst, kan avsluta samarbetet utan att det medför några som helst negativa följder för dem. På detta sätt tillmötesgick jag informationskravet.

En viktig aspekt att ta hänsyn till i de flesta undersökningar är anonymiteten och konfidentialitetskravet. I min undersökning är elevernas personuppgifter skyddade genom att jag använder fingerade namn och att varken skolans eller kommunens namn nämns. Den information som framkommer i intervjumaterialet kommer även det behandlas konfidentiellt tills arbetet är klart och godkänt. Först då kommer jag att förstöra det inspelade materialet.

Nyttjandekravet tillmötesgicks genom att jag informerade elever och föräldrar om att det resultat jag kommer fram till i min undersökning endast kommer att användas som forskningsunderlag i min uppsats. Materialet kommer inte att användas i andra sammanhang som på något sätt kan komma att påverka elever eller föräldrar i deras privatliv. Om de, elever eller föräldrar, skulle önska att ta del av resultatet av min undersökning, kommer jag att ge dem ett exemplar av den färdiga uppsatsen.

## 4. Resultat

### 4.1 Hur påverkar åtgärdsprogrammet elevens studiemotivation och självkänsla?

Att få ett åtgärdsprogram i år 9 känns oroväckande för eleverna i och med att det kan påverka om de kommer in på den gymnasielinje de helst vill gå. Samtidigt tycker de att programmet är ett sätt att få hjälp i det aktuella ämnet och att det är en åtgärd som faktiskt kan leda till ett godkänt betyg och större chans att komma in på det program de önskar. Åtgärdsprogrammet blir för några elever en motivator för att orka fortsätta kämpa med ämnet samtidigt som det kan kännas jobbigt att få åtgärdsprogrammet. En elev uttrycker sig så här om att få åtgärdsprogrammet:

*Det kändes väl...det kändes tungt...att jag inte klarat G, det var bara jobbigt...jag hade gjort mitt bästa men ändå fick jag inte godkänt.*

En annan elev:

*I början så tyckte jag det bara var jobbigt men så blev jag mer och mer engagerad att jobba mer i andra ämnen också.*

Ytterligare en annan elev:

*Men förra året fick jag nästan inte G nån gång. Och då liksom... varför gör jag det här? Asså... det är inte kul längre!*

Eleverna ser det inte som att läraren hindrar deras chans till en plats i gymnasieskolan utan de ser det som att läraren ger varningssignaler om att eleven riskerar att få icke godkänt i ett ämne och på så sätt hjälper dem till gymnasieskolan och ett program som intresserar dem. En elev menar att han förväntade sig en varning i ett ämne och menar att han endast kan skylla på sin egen arbetsinsats:

*Och så fick jag ett i NO...i NO visste jag att jag inte gjort så mycket... men det var jobbigare...SO är roligare.*

När en elev lyckats få godkänt i ämnet som han tidigare haft åtgärdsprogram i kände han en stor lättnad. En elev säger att godkännandet i sig gav honom ökad motivation till att plugga mer och en önskan om att höja betyget ytterligare och även i andra ämnen. De flesta eleverna i min undersökning hade en stark tro om att de, till slutet av år 9, skulle lyckats få godkänt i det ämne/de ämnen som de vi intervju tillfället hade åtgärdsprogram i. En elev säger:

*Visst...det känns ju jobbigt att ha det...men jag känner att.. jag måste göra det... sen är jag klar med det.*

Två elever säger att då de fick åtgärdsprogram i år 7 eller 8 var det inget som de oroade sig för. De menar att i år 7 ges inga betyg till eleverna och därför visas det inte lika



tydligt om eleven inte har tillräckliga kunskaper i ett ämne. I år 8 ges visserligen betyg och eleven riskerar att inte bli godkänd i ämnet, men detta är ändå inget eleverna oroar sig för eftersom de ser det som att det är lång tid kvar till sista terminen i år 9, då de ska söka in på gymnasiet. De har inställningen att innan dess har de chans att få godkänt i ämnet. En elev säger att han inte tänker på att åtgärdsprogrammet kan vara en avgörande faktor till hans möjligheter att komma in på ett gymnasieprogram som intresserar honom. Det är inte heller något som varken kompisarna eller föräldrarna pratar om, utan det är nuet som gäller, säger han. Angående betygens vikt för framtiden:

*Ja, det vet man ju, men man tänker inte på det. Man bryr sig inte mycket om det ännu. Man tänker inte så. Man kommer hem och säger man ska göra läxan och sen sätter man sig framför datan istället. Jag vet att jag själv gör det fast jag inte borde...ändå gör jag så. Asså...mm...det är klart att det känns jobbigt...att man behöver tänka på det nu...varför ska man behöva tänka på det nu? För i den här åldern så är det så mycket annat också....allt på en gång.*

En elev uttrycker sig så att hon upplever skolarbetet olika jobbigt under olika perioder. Hon menar att mycket beror på hur hon mår psykiskt och anger som kompisrelationer och familjen som faktorer som kan påverka. Har det hänt något i kompisgruppen eller familjen som känns jobbigt går det ut över skolarbetet. I övrigt tycker hon att skolan är ok, men hon känner att pressen på henne har ökat det senaste året. Hon nämner de nationella proven som en stor stressfaktor.

Angående om elevens studiemotivation ökar eller minskar på grund av åtgärdsprogrammet svarar en elev att det inte är något han tänker på.

*Neej...jag tänker inte så mycket på det...jag tänker mest att jag missar första passet (på elevens val) när jag kunde göra andra saker så jag inte kommer efter där.*

Han säger att han ibland tar hem böcker och läxor för att arbeta ifatt men att det går trögt. Även den här eleven säger att det går lättare för honom att plugga med en kompis:

*Jag tar ju hem läxor och allting...det som går enkelt är ju när man är med en kompis...då är det nån som...nu gör vi det här liksom...Kalle och jag tänkte ta hem SO'n idag...*

En elev som har flera åtgärdsprogram och har haft det sedan år 7 säger att han inte bryr sig om han får ännu ett. Han ser det som något han måste få gjort så han till slut blir godkänd. ”-

*Jag bryr mej inte så mycket om det, jag vill ju bara ha godkänt...det är ju det man vill nå, inte vara den som är sämst...eller den som är lägre...*

Han säger att de känslor han får är både positiva och negativa. Negativa i den bemärkelsen att han känner en press att studera mer för att få godkänt i ämnet och positiva

för att han i förväg får veta hur han ligger till betygsmässigt. Han menar att han då har chansen att ta igen det som behövs för att få godkänt. Exempelvis jobbar han i en mindre grupp för att kunna komma ifatt kunskapsmässigt och detta upplever eleven som positivt. Han ser det inte som något han behöver skämmas över.

En annan elev anser sig däremot inte förstå varför han fått ett åtgärdsprogram i matematik. Han känner sig orättvist behandlad när läraren sätter in åtgärden och han jämför sina kunskaper och resultat med kompisar och ser ingen anledning till att just han fått åtgärdsprogram. Han känner sig också obekvämt när han går i matte-stödgruppen, säger att han inte passar in, och han uttrycker sig:

*Det var när jag kom dit och såg alla som var där, det var då.  
Man känner sig jättedålig när man är där, det är ju mest dom  
där bråkiga eleverna som är där. Man känner sig lite...jaa...  
Jag känner att jag inte passar in där.*

Han anser att han inte fått en bra förklaring av läraren till varför han fått åtgärdsprogrammet och att han kanske ska be om en förklaring. Ändå tycker han att det är bra med stödgruppen och han känner att han får den hjälp han behöver. Hans kunskaper har ökat vilket också gör att han inte behöver lägga lika mycket tid hemma på matematiken, utan kan ägna tiden till andra ämnen.

Ytterligare en elev säger sig vara oförstående till varför hon fått åtgärdsprogrammet i engelska. Hon anser sig själv vara bättre än flera kompisar i ämnet eftersom hennes pappa är engelsktalande och hon har bra hjälp av honom. På frågan hur han reagerade, svarade hon:

*Haha, det vill du inte veta...haha. Han blev så här...han började prata på engelska...han...asså han blev lite upphetsad...så...han tyckte inte om det. Med matten var det så här... jaja, jag förstår. Men när det var engelska...nej, du är bra i engelska.  
Du ska inte ha så.*

Detta gör att hon känner sig besviken på sig själv och "pinsam" inför pappan i och med att han inte förväntade sig detta. Hon får ändå ett bra stöd av föräldrarna och de stöder henne i läsläsningen. Eleven nämner även att hon känner att hon vill ha en förklaring av läraren, men att hon ännu inte tagit tag i frågan.

## **4.2 Hur upplevs åtgärdsprogrammet i familjer med olika utbildningsnivåer?**

En elev med många åtgärdsprogram sedan två år tillbaka säger att föräldrarna nu blivit vana vid att eleven får programmet. De visar inge större reaktion utan säger bara att eleven ska anstränga sig mer i skolan och vid läsläsning. Eleven känner att han har stöd från föräldrarna i och med att de erbjuder sin hjälp med det de kan hjälpa till med. Eleven minns föräldrarnas reaktion vid det första åtgärdsprogrammet för två år sedan:

*Jaa...dom blev...jaa...dom blev arga.*

Eleven minns att reaktionen var mycket större då än vid tillfällena i år nio. Elevens föräldrar har själva inte avslutat sin grundskoleutbildning och enligt eleven tyckte ingen av dem om skolan speciellt mycket:

*Pappa hoppade av skolan i 9:an eftersom han... ja...då...så då...han jobbade med olika...matläggare, snickare, bilmekaniker. Han började på komvux sen när jag var 5 år tror jag, då började han plugga lite, men hoppade av. Mamma hoppade också av 9:an, tror jag...mm...och...hon kom så här... direkt in på ett jobb...tandsköterska...och fick lära sig där.*

Samma elev tycker att han får bra stöd av föräldrarna när det gäller åtgärdsprogrammen. På frågan om hur vilket sätt de hjälper honom, svarar han:

*Det är lite olika...asså dom hjälper mig...på ett bra sätt tycker jag. Asså dom skäller inte om jag kommer hem med en såndär...och sånt... dom skäller inte dom säger bara att du får jobba mera, extra, så att du inte... dom skriker inte och så... dom tog det bra. Först blev dom nog besvikna...asså man förstår ju...man kan ju inte (ohörbart) allting.*

En elev med sitt första åtgärdsprogram trodde att föräldrarna skulle bli arga, vilket de inte blev. Däremot hade de synpunkter på läxläsning och hur eleven studerade inför prov. Även dessa föräldrar erbjuder sin hjälp till eleven men eleven menar att hon vill plugga själv och inte sitta med föräldrarna. Ibland tar hon emot hjälpen i till exempel matematik. Elevens båda föräldrar hoppade av 9:an men mamman har i efterhand studerat till förskollärare. Eleven berättar att det även var mamman som reagerade starkast på åtgärdsprogrammet och att hon ville att eleven skulle plugga mer.

En annan reaktion hos en förälder var att den såg det positivt att eleven fick en varning genom åtgärdsprogrammet och på så sätt har chansen att komma ifatt i ämnet istället för att direkt få icke godkänt. Eleven berättar om mammans reaktion:

*Mamma tog ifrån mej datorn i en vecka...för jag skulle plugga till provet.*

I det här fallet bor inte eleven hos båda föräldrarna samtidigt, utan varannan vecka. Den andra föräldern var fortfarande, efter ca 1 månad, ovetande om åtgärdsprogrammet. Anledningen till detta är enligt eleven att de inte pratar så mycket om skolan och att den föräldern inte heller pratar med den andra. Eleven själv säger att han inte känner att han behöver berätta detta för pappan:

*Neej... jag...neej, han frågar inget... om skolan...då behöver han inte veta... Pappa blir bara förbannad på mej...han kan man inte direkt prata med om skolan. Han blir riktigt arg...blir han...han ställer ju krav på mej, att det räcker om man gör sitt bästa...ändå skäller han.*

Eleven berättar att pappan själv säger att han gick i skolan för att han måste. Ingen av föräldrarna har studerat på högskola och mamman hoppade av gymnasiet. Båda jobbar idag inom samma industri och eleven berättar att även hans kusiner och några

andra i släkten jobbar på samma industri men att han själv inte vill "hamna" där. Och trots att pappan skäller på honom tycker eleven att det känns bra.

*Jaa...det är bättre...då vet man ju att dom tänker på en...ändå säger pappa att det är mitt ansvar...*

En elev säger att hon känner stor press på sig från sina föräldrar att hon får en bra utbildning. Ingen av hennes föräldrar avslutade sina gymnasiestudier och en jobbar idag inom industrin och en på Ica. Eleven säger att hennes syster valt ett gymnasieprogram som, enligt föräldrarna, inte gav några bra möjligheter till att direkt få ett jobb utan kräver fortsatta studier på högskola. Systemen jobbar idag även hon inom en industri men skulle hellre jobba som frisör. Eleven:

*Asså... med tanke på att ingen av dom pluggade vidare tror jag dom vill att jag ska få en bättre utbildning än dom...med tanke på att min syster...hon gick ju på smid...hon fick ju...hon kunde ju nästan inte bli nånting där..och då jobbar hon på xxxxx (industri) och där vill inte mina föräldrar att jag ska jobba...hon gillar ju att fixa med hår och så men...*

Ytterligare en elev säger sig känna krav från sina föräldrar:

*Asså...jag känner ganska mycket press från mina föräldrar. Dom ställer ganska höga krav på mej...nästan för höga. Men jag ska... vi pratade om det igår, mamma och pappa och jag... vi ska prata om det.*

*Asså...dom blir lite...dom ifrågasätter ganska mycket...så här...varför ligger du efter...varför har du inte gjort det...har du inte pluggat och såna där grejor... men dom hjälper mej också ibland...om dom kan. Pappa är bättre på matte.*

*Asså...jag tycker det känns...i vissa fall känns det ganska jobbigt för...asså ... det är inte alltid mitt fel så.*

Med det menar eleven att hon själv känner att hon gjort sitt bästa, men att hon sedan ändå känner det som att det inte duger åt föräldrarna.

En annan elev berättar att hennes pappa började jobba på en industri direkt efter gymnasiet och jobbar kvar där än idag. Mammans utbildning var hon lite osäker om:

*Jaa... asså hon...när hon slutade gymnasiet...hon... hon kanske pluggade efteråt, men hon flyttade in hos pappa direkt och pappa hade jobb. Och... eehh... sen kom jag...haha...så då kunde hon inte börja plugga och sen så...hon började jobba ganska tidigt när jag var ganska liten. Så jag fick gå hos dagmamma.*

*Just nu är hon ekonomichef... nu på senare år har hon börjat plugga på högskolan.*

### 4.3 Hur är kamratgruppens inställning till åtgärdsprogrammet?

Alla elever i min undersökning säger sig vara öppna inför kompisar angående åtgärdsprogrammet men inte att de måste berätta för dem.

*Jag känner inte... så här... alltså ... jag måste ju inte berätta för kompisarna, för mig spelar det ingen roll om dom vet eller inte...jag tror inte de reagerar på nåt särskilt sätt heller.*

En elev säger att i och med att han talat om för sin bästa kompis att han fått ett åtgärdsprogram så har kompiserna erbjudit sig att hjälpa honom lite extra på lektionerna. De två eleverna sitter därför tillsammans under lektionen och arbetar mycket tillsammans. Eleven med åtgärdsprogrammet säger att han upplever den extra hjälpen som mycket positiv. Tack vare samarbetet med kompiserna har han lättare att koncentrera sig på uppgiften och kan därför vara mer aktiv på lektionen vilket leder till att han inte halkar efter i ämnet.

Eleverna säger att de inte på något sätt hemlighåller att de fått ett åtgärdsprogram men att det inte heller är något som de har som stort samtalsämne.

*Nej, men dom vet ju, men dom bryr sig inte.*

Däremot säger två elever i min undersökning att deras kompisar reagerat över att eleven fått åtgärdsprogrammet. De har svårt att förstå varför just den eleven anses vara i riskzonen för att inte bli godkänd i ämnet och de jämför sina egna kunskaper och resultat med den aktuella elevens. I båda fallen säger kompisarna att de inte tycker att eleven skulle ha ett åtgärdsprogram. I sådana fall borde de själva också ha det, anser de.

*Det är mest med kompisar man pratar om det. Dom är schysta, dom bryr sig inte direkt. ... men dom undrade varför jag fick åtgärdsprogram ...och inte dom, för det går lika dåligt för dom i matte...så dom undrar varför just jag fick åtgärdsprogram.*

En elev uttrycker sig som att hon helst inte vill prata med kompisarna om själva åtgärdsprogrammet, men hon menar att inför ett prov diskuterar kompisgruppen vilket resultat och betyg de tror sig kommer att få och efter provet diskuteras deras resultat och prestationer. Eleven menar att hon känner sig utanför kompisarna som fått bättre resultat:

*Om alla mina kompisar har fått VG och så kommer jag med IG, då känns det lite pinsamt.*

Hon menar att det inte anses tufft bland kompisarna att få ett åtgärdsprogram, speciellt inte i år 9:

*Så var det i 7:an när man precis hade börjat...men nu när man börjar tänka på gymnasiet vill man inte få åtgärdsprogram.*

#### **4.4 Sammanfattning av resultat**

Att få ett åtgärdsprogram är något som känns tungt och jobbigt för eleven. Däremot säger de flesta av eleverna i min undersökning att det samtidigt har sporrat dem till att ta tag i problemet och att studiemotivationen ökat, och då även till en vilja att höja andra betyg där de redan är godkända. När eleven blivit godkänd i ett ämne och åtgärdsprogrammet tas bort känns det som en stor lättnad. Däremot kan ytterligare ett åtgärdsprogram för en elev med många sådana, orsaka en känsla av uppgivenhet.

Flera av eleverna i min undersökning säger sig vara oförstående till varför de fått ett åtgärdsprogram och att de känner sig orättvist behandlade. En elev visar tydligt att han känner att han inte passar in i den s.k. stödgruppen och ställer sig frågande till varför han ska behöva ingå i den. Känslor som att inte duga, att vara sämre än sina kamrater eller att ha gjort sina föräldrar besvikna är också förekommande.

Endast en elev har en förälder som studerat på högskolan. De andra eleverna berättar att föräldrarna endast har gymnasieutbildning eller att de inte avslutat sina grundskole- eller gymnasiestudier. Föräldrarnas reaktioner var överlag de samma. Eleverna uppfattar det som att föräldrarna blir besvikna när eleven får ett åtgärdsprogram och kräver mer av dem när det gäller skolarbetet. Två elever upplever att en av föräldrarna blir arga men de övriga eleverna säger att föräldrarna inte blir arga. Alla eleverna säger dock att föräldrarna föreslår att de ska hjälpa eleven med läxor o.s.v. i den mån de klarar av.

Alla eleverna utom en säger att de har en öppen attityd till åtgärdsprogrammet inför kompisarna och att kompisarna inte ser ner på eleven som fått åtgärdsprogram. En vanlig reaktion är däremot att även kompisarna ställer sig frågande till varför en elev fått åtgärdsprogram då de anser att kompiserna har samma resultat som några av de eleverna utan åtgärdsprogram. Någon elev säger att han får bra hjälp med sina studier av kompisarna och att de studerar tillsammans både i och utanför skolan vilket underlättar för honom i skolarbetet.

## **5. Resultatanalys**

### **5.1 Hur påverkar åtgärdsprogrammet elevens studiemotivation och självkänsla?**

Eleverna säger att åtgärdsprogrammet till stor del gett dem mer motivation att förbättra det icke godkända betyget och alla elever tror sig nå ett godkänt betyg i slutet av år 9. Några elever säger även att de motiveras till att plugga mer så att de kan höja

betyget även i andra ämnen. Elevernas tro på sig själva när det gäller att nå godkända betyg stämmer bra in på Skolverkets siffror över möjligheter att nå målen. Enligt Skolverket (2003) anser 80 % av lärarna i en undersökning att eleven till slut når eller nästan når det utsatta målet, vilket betyder att eleverna i min undersökning har stora chanser att bli godkända i ämnet. I min undersökning synliggörs inte föräldrarnas tro på elevens förmåga till att nå godkända resultat, men elevernas höga tro på sig själva kan kopplas till det som Dewey (1997) och Ekervall (1983) säger om att föräldrarnas tro på barnets möjligheter till att lyckas i skolarbetet till stor del är avgörande om eleven till slut når godkända resultat eller inte.

Eleverna nämner också känslan av att inte duga. En elev säger att han gjort sitt bästa men ändå inte fått godkänt. Detta kan tolkas som att eleverna uppfattar det som att föräldrarna har stora förväntningar på dem vilket stämmer med teorin om att föräldrars förväntningar påverkar barnet i positiv eller negativ riktning. (Bouffard, m.fl. 2006). En annan synvinkel är att eleven ser åtgärdsprogrammet som något jobbigt och att denne upplever att inte ha kunskap nog för att kunna nå de utsatta målen. Då kan känslan av att inte duga uppstå och eleven kan då omvandla den jobbiga situationen till något positivt, t ex att skapa en tro på sig själv att ha möjlighet att bli godkänd. Detta är en omedveten reaktion som skapas för att undvika olustkänslor (Goldinger, 1986). Känsla av att inte duga kan alltså komma från de förväntningar eleven uppfattar att föräldrarna har, men även från de förväntningar eleven har på sig själv.

Angående Skolverkets rapport *Kartläggning av åtgärdsprogram och särskilt stöd i grundskolan* (2003) är det vanligt med stödåtgärder som inte är direkt anpassade för elevens behov. I och med att skolan, där jag gjort min undersökning, placerar elever i en liten grupp finns det en risk att undervisningen inte är anpassad till elevens speciella behov och inte heller är anpassad till de speciella behov som kan finnas i form av arbetsmiljö eller att andra resurser borde sättas in. Med andra ord kan det vara så att skolan, precis som Persson (2007) antyder, ser det som att eleven ska anpassa sig till skolans sätt att undervisa. Detta är inget mina elever i undersökningen haft synpunkter på utan de verkar vara nöjda med den hjälp de får i stödgruppen. Anledningen till att några elever säger sig vara oförstående till varför de fått ett åtgärdsprogram kan vara att de inte varit eller känt sig delaktiga i upprättandet av åtgärden (Öhlmér, 2004, Skolverket 2003). Enligt Skolverket (2003) är föräldrarnas och elevens medverkan i upprättandet minimal, vilket kan leda till att eleven sedan inte förstår orsaken till åtgärdsprogrammet. Detta kan också vara en anledning till att eleven känner sig orättvist behandlad, precis som Specialpedagogiska skolmyndigheten (2008) antyder.

Syftet med ett åtgärdsprogram är att eleven ska inkluderas i den vanliga undervisningen och att där få sina behov tillgodosedda (Asp-Onsjö, 2008). Några av eleverna i min undersökning talar aldrig om att de stannar kvar i den ordinarie klassen och får sitt extra stöd där. De talar istället om att de går till den lilla gruppen eller mattegruppen, vilket enligt Specialpedagogiska skolmyndigheten (2008) kan leda till olika känslor. En elev säger sig t ex inte passa in i gruppen eftersom han inte anser sig höra till den kategori av elever som finns i gruppen och han känner sig orättvist behandlad. Detta kan kopplas till det som Goffman (Bourdieu, 1989) kallar *The sense of one's place*, det vill säga att en person inte känner sig bekväm i en situation där han känner att han inte hör hemma. En annan elev säger att det är bra med den lilla gruppen för att han får bra stöd där. Ytterligare en åsikt är dock att eleven missar andra lektioner för att han måste gå till mattegruppen vilket han anser försvåra det för honom i och med att han missar andra viktiga moment i andra ämnen. Alla dessa

olika reaktioner och känslor liknar den variation av upplevelser som framkommer i rapporten *Mot en inkluderande skola? Elevers syn på specialpedagogiska insatser* (a.a.).

## **5.2 Hur upplevs åtgärdsprogrammet i familjer med olika utbildningsnivåer?**

Enligt alla eleverna visade föräldrarna känslor som exempelvis besvikelse och uppördhet vid beskedet om att eleven fått ett åtgärdsprogram. Endast två elever säger att de uppfattat det som att föräldrarna blivit arga över beskedet. I och med att min undersökning bygger på elevers upplevelser och jag inte med säkerhet vet hur föräldrarna reagerade vid beskedet får jag tolka det enligt barmhärtighetsprincipen (Hammersley & Atkinson, i Gilje & Grimen, 2007), det vill säga att förmoda att eleverna talar sanning om sina upplevelser och att jag därför kan anta att föräldrarna reagerade på det sätt som eleverna berättat för mig. Däremot anser jag att föräldrarnas reaktioner ändå kan ha varit olika i de olika familjerna i och med att alla familjer är olika och har olika värderingar och beteenden i vissa situationer. En förälder som inte uppfattas som arg i en familj kan uppfattas som arg av en person i en annan familj med andra beteendemönster. Detta hänger samman med det som Bourdieu kallar för en individs habitus, det vill säga att de sociala strukturerna runt en individ formar dess beteenden, värderingar, tankar osv. (Broady, 1991).

Alla eleverna säger också att deras föräldrar erbjuder sin hjälp när det gäller skolarbetet i den mån de kan och även här måste jag anta att elevernas uppfattningar speglar verkligheten (a.a.). Enbart känslan av att bli erbjuden föräldrarnas hjälp kan bidra till att elevens självkänsla ökar och på så sätt leder till att eleven så småningom lyckas att nå godkänt betyg (Bouffard, m.fl., 2006). I min undersökning är det elevernas uppfattningar som studeras och det kan betyda att föräldrarna verkligen erbjuder sin hjälp men också att de inte gör det, allt beror på hur eleven uppfattar det. Intressant är att enligt Bouffard m. fl. (2006) är det ingen skillnad mellan elever från olika sociala skikt när det gäller elevernas uppfattning om huruvida föräldrarna erbjuder sin hjälp eller inte, trots att det i verkligheten förekommer skillnader i hur mycket hjälp elever får av sina föräldrar (Bernstein & Lundgren, 1983). I min undersökning kommer eleverna från arbetarklassfamiljer där föräldrarna är lågutbildade, vilket skulle innebära sämre förutsättningar för att få hjälp med läxor hemma (a.a.). Detta verkar inte stämma med resultatet i min undersökning där alla familjer är lågutbildade men alla elever upplever det som att de får bra hjälp och stöd i skolarbetet av föräldrarna. Även här kan elevernas uppfattningar vara påverkade av de sociala strukturerna i deras närhet och de beteendemönster som anses vanliga och normala. Därför kan en elev, även här, uppfatta det som att eleven erbjuds hjälp av föräldern medan en annan elev, i en annan familj med andra värderingar och beteenden, inte skulle uppfatta det som att den erbjuds hjälp av föräldern.

## **5.3 Hur är kamratgruppens inställning till åtgärdsprogrammet?**

Eleverna i min undersökning säger att de är öppna med sitt/sina åtgärdsprogram inför kompisarna. Även här får jag anta att de talar sanning om hur de verkligen själva uppfattar deras beteende och att de inte anpassar sina svar till något som de tror vara



mer accepterat (Hammersley & Atkinson, i Gilje & Grimen, 2007). Ingen av eleverna ser det som att någon av kompisarna "tittar ner" på den som har åtgärdsprogram och detta är även något som Goldinger (1986) antyder när hon menar att ett högt betyg däremot kan ses som "ojusta kompisegenskaper (s. 53). Eleverna säger också att det inte anses tufft att få ett åtgärdsprogram i år 9 och precis innan val till gymnasiet men däremot fanns den attityden tidigare i högstadiet. Det tolkar jag som att eleverna nu ser allvaret i att få godkända betyg och att det är något som kan påverka deras val till gymnasiet, att de förstår att det kan påverka deras framtid.

Att alla elever säger sig anförtra sig till kompisarna om sina åtgärdsprogram kopplar jag också till Goldingers (a.a.) teori om att det är hos kamratgruppen man söker trygghet och bekräftelse. Kompisgruppens roll att ge stöd och trygghet kan även vara en av anledningarna till att andra elever inom gruppen ställer sig frågande till varför en elev fått åtgärdsprogram. Genom att ställa sig frågande till åtgärdsprogrammet visar de sitt stöd till den drabbade eleven. Trots att eleverna säger att kompisarna inte ser ner på en elev som inte fått godkänt säger en elev att hon känner sig utanför om hon får IG om de andra kompisarna fått G. Detta behöver, enligt mig, inte enbart betyda att hon känner sig utanför kompisgruppen på grund att hon inte blivit godkänd, utan det kan även botten i att hon känner att hon gjort sitt bästa men ändå får IG, att hon känner att hon inte duger (Goldinger, 1986).

Ett par elever säger att det går lättare att plugga om de gör det tillsammans med en kompis och en elev upplever det som att det är kompiserna som drar med honom och kommer igång att jobba med läxorna. Goldinger (1986) menar att under tonårstiden är det kompisarna som betyder allt och att barnet dras bort från det som föräldrarna tidigare stått för. Exempelvis är det ingen elev som säger att han gärna pluggar med någon av föräldrarna, vilket passar bra in på Goldingers uttalanden om kamratgruppens betydelse. Det kan vara en förklaring till varför eleverna säger att det går lättare att plugga med kompisarna.

## 6. Diskussion

### 6.1 Metoddiskussion

Efter att ha intervjuat elever i år 9 kan jag konstatera att det inte var lätt att med egna ord få dem att beskriva deras upplevelser, tankar och känslor runt deras åtgärdsprogram. Anledningen till detta tror jag kan vara att jag är en relativt okänd person för dem vilket bidrar till att de har svårt att öppna sig och tala fritt (Denscombe, 2000). En annan anledning kan vara att informanterna befinner sig i de yngre tonåren, vilket i sig är en känslig tid för många (Goldinger, 1986), en tredje anledning kan vara att själva ämnet är känsligt att tala om trots att eleverna var medvetna om att min intervju skulle handla om deras känslor runt åtgärdsprogrammet. Det var med andra ord svårt att genomföra en öppen riktad intervju med dessa elever. Många gånger vet jag att jag gett dem ett antal svarsalternativ att välja mellan då de själva hade svårt att komma med ett personligt svar. Så här i efterhand funderar jag på om någon annan intervjumetod hade varit att föredra.

I mitt urval av respondenter fokuserade jag endast på elever med olika antal åtgärdsprogram och inte på vilken socialgrupp de tillhör. Det visade sig sedan att alla elever kommer från samma socialgrupp och det har därför lett till att jag inte kunnat göra en jämförelse av olika upplevelser runt åtgärdsprogrammet som annars skulle kunna skilja sig åt mellan en högre och en lägre socialgrupp. När det gäller en viss socialgrupps attityder och beteenden kan jag därför endast göra jämförelser med tidigare litteratur. I och med detta har jag inte riktigt fått svar på en av mina forskningsfrågor som handlar om hur åtgärdsprogrammet upplevs i familjer med olika utbildningsnivåer utan jag kan bara anta att jag skulle få ett annat resultat om jag haft möjlighet att intervjua elever med en annan socialgruppsstillhörighet.

### 6.2 Resultatdiskussion

Vad som är möjligt eller omöjligt att uppnå beror till stor del på elevens habitus och vilka förväntningar eleven själv och föräldrarna har på eleven (Bourdieu, 1989). Förväntningar påverkar eleven i olika riktningar och kan i vissa fall, som Bouffard m. fl. menar, bli till en självuppfyllande profetia. Alla elever i min undersökning tror att de kommer att nå godkända betyg innan de går ut år 9, vilket visar att de själva tror på sin egen förmåga att gå från icke godkänt till godkänt eller att de är påverkade av att deras föräldrar tror att de kommer att lyckas. Enligt Dewey (1997), Ekervall (1983) och Giota och Lundborg (2007) spelar föräldrarna stor roll när det gäller elevens attityder till skolan och även hur elevens tro på sig själv ser ut. Även elevens chanser till att få godkända betyg beror mycket på föräldrarnas utbildning då högutbildade anses ha större möjligheter att hjälpa eleven och att påverka olika beslut runt de åtgärder som sätts in runt eleven.

I min undersökning visade det sig att alla elever, med undantag för en elev, har föräldrar som är lågutbildade. Undantagseleven har en förälder som studerat på högskolan. En första tanke gällande eleverna i undersökningen var att det var slumpen som avgjort att alla eleverna i undersökningen hade föräldrar med låg utbildningsnivå. En närmare eftertanke leder till funderingar om att det kanske är just föräldrarnas utbildningsnivå som varit en bidragande orsak till att eleven fått ett åtgärdsprogram, då det finns teorier om att denna socialgrupp inte i samma utsträckning hjälper sina barn med läxor, men också att de har en mer negativ attityd till skolan (a.a.) vilken

kan ha överförts till eleven. Även Bernsteins (1983) och Ekervalls (1983) teorier om begränsad och utarbetad kod och om att arbetarklassen inte i samma utsträckning kan ta till sig nya kunskaper kan vara tänkbara orsaker till att dessa elever inte lyckats nå godkända betyg.

Elevernas höga tro på sig själva kan betyda att eleverna i min undersökning *upplever* det som att deras föräldrar har stor tilltro på deras förmåga och att eleven har möjlighet att bli godkänd i ämnet. Flera av eleverna säger att de känner att föräldrarna har stora krav på dem när det gäller skolarbetet och genom mina intervjuer får jag känslan att de känner att föräldrarna vill att eleverna ska lyckas där de eller andra inom familjen inte lyckades. En elev nämner en syster som föräldrarna inte anser ha ett tillräckligt bra yrke och en annan nämner att flera personer i släkten jobbar inom samma industri och att de inte vill att han också ska hamna där. Min uppfattning är dock att föräldrarnas attityder till skolan lyser igenom och på så sätt påverkar eleven i en negativ riktning. Exempelvis säger pappan till en elev att han endast gick i skolan för att han var tvungen att göra det, vilket kan ha påverkat eleven till att få liknande inställning till skolan.

Upplevelsen av att eleverna känner stöd från föräldrarna blir intressant när det sätts i samband med en undersökning (Bouffard m. fl. 2006) som visat att socialgruppstillhörigheten inte har någon betydelse när det handlar om hur eleverna uppfattar det stöd som föräldrarna ger. I min undersökning tillhör eleverna arbetarklassen, en socialgrupp med lågutbildade föräldrar (Leiulfsrud, 1991), vilket enligt Bernstein (Bernstein & Lundgren, 1983) skulle innebära att eleverna inte har samma möjligheter att få hjälp med skolarbetet hemma om man jämför med medelklassens elever. En anledning till att eleverna uppfattar det som att de får bra stöd och hjälp hemifrån kan naturligtvis vara att de faktiskt får stöd och hjälp i den mån de beskriver och uppfattar det, men det kan även bero på elevens habitus. Med det menar jag att eleven är van vid en speciell miljö och speciella attityder hemifrån och uppfattningar som att föräldrarna erbjuder sin hjälp kan vara påverkade av elevens livsvärld. Ett överdrivet exempel kan vara en elev som sällan eller aldrig får stöd och hjälp hemifrån men senare uppfattar ett kort och oengagerat erbjudande om hjälp som att föräldrarna faktiskt uppriktigt erbjuder sin hjälp. Att föräldrarna verkar hjälpa eleverna i den mån de kan tolkar jag som att föräldrarna själva inte alltid behärskar de uppgifter eleven arbetar med i skolan och som eleven sedan har i läxa, men att de ändå erbjuder sin hjälp. Anledningen till att de inte kan hjälpa eleven i alla ämnen kan vara deras låga utbildning och att de själva saknar kunskaper i de ämnen eleven behöver hjälp med.

Vi kan även fråga oss vad som betyder *att bli arg*. De flesta eleverna säger att föräldrarna inte blir arga medan två elever antyder att föräldrarna blir det. Även här kan det naturligtvis skilja sig åt vad eleverna anser är att bli arg och mycket beror på vad eleven är van vid sedan tidigare, det vill säga hur elevens habitus är format. Med andra ord kan erbjudanden om hjälp och stöd se olika ut i olika familjer inom samma socialgrupp, men kanske är skillnaden större mellan familjer från olika socialgrupper, precis som Dewey (1997) och Ekervall (1983) menar.

Flera av eleverna i min undersökning säger sig vara oförstående till varför de fått ett åtgärdsprogram och det förekommer också jämförelser mellan kompisar och deras tidigare resultat för att försöka få klarhet i varför just en elev fått åtgärdsprogrammet. Det kan bero på att både eleven och föräldrarna inte varit delaktiga i upprättandet av åtgärdsprogrammet utan endast gett sitt medgivande till åtgärderna när programmet är färdigskrivet av läraren (Skolverket, 2003). Föräldrarna i min undersökning har

ingen högre utbildning och det kan innebära att de känt sig underlägsna läraren. I en sådan situation kan föräldrarna känna sig obekväma i och med att de inte har samma utbildningsnivå som läraren och därför känner att de är i en situation som de inte behärskar. Goffman (Bourdieu, 1989) kallar det för *The sense of one's place*, vilket för min studie innebär att föräldrarna befinner sig i en situation tillsammans med läraren som inte har liknande habitus, d.v.s. tillhör en grupp där de känner sig obekväma. Det kan vara en orsak till varför de inte vill lägga sig i hur åtgärderna utformats, trots att föräldrarna känner sina barn bäst och att deras medverkan i upprättandet är otroligt viktigt för att åtgärden ska ha positiva verkningar (Öhlmer, 2004).

Även när det gäller elevens placering i en liten grupp, exempelvis matematikgruppen, så finns risken att skolan här inte ser till elevens bästa när det gäller att utforma rätt slags åtgärd. Persson (2007) menar att skolan ibland ser det som att det är eleven som ska anpassa sig till skolans undervisning och inte tvärt om. Öhlmer (2004) menar att ett grundläggande kriterium vid upprättandet av ett åtgärdsprogram är att skolan ska anpassa undervisningen för elevens behov. Detta är inget någon av mina elever haft synpunkter på och jag tolkar det som att de själva anser att de får den slags hjälp de är i behov av. En annan anledning till detta kan vara att de inte känner att de har någon möjlighet att påverka beslut som tagits eller att de helt enkelt inte är medvetna om andra lösningar. Jag anser att detta är något skolan bör se över och på så sätt skapa bättre förutsättningar för eleverna att lyckas bli godkända i ämnet och framförallt att de känner att stödåtgärderna är anpassade för just deras behov och att de känner sig bekväma med lösningen.

En anledning till varför några elever känner sig oförstående till programmet kan vara att de förtränger orsakerna till varför de fått åtgärdsprogrammet, trots att de i grund och botten mycket väl är medvetna om dem. I och med att beskedet ger dem olustkänslor som att inte duga, omvandlas känslorna till att istället bli oförstående, vilket gör det lättare att undantränga de verkliga orsakerna. Även detta kan kopplas till hur elevens livsvärld ser ut, det vill säga vad eleven är van vid hemifrån när det gäller attityder, normer och beteenden. En elev som är van vid att omgivningen inte tar konsekvenser av sitt handlande, utan vrider på sanningen för att undvika jobbiga känslor, tar ofta efter detta beteende som också anses vara normalt inom den närmsta gruppen (Bourdieu, 1989).

När det gäller kamratgruppens betydelse så visar eleverna att den är ett bra stöd och viktig för att orka ta tag i studierna. Flera av eleverna säger att de öppet pratar om åtgärdsprogrammet och att det även resulterat i att de studerar tillsammans. Kamratgruppens viktiga roll synliggörs när en elev talar om att han ännu inte berättat för sin pappa om åtgärdsprogrammet, men att han talar med kompisar om det, och det bekräftar vad Goldinger (1986) säger om gruppens betydelse. Min uppfattning är att kamratgruppen kan vara ytterligare en slags *Sense of one's place* (Bourdieu, 1989) d.v.s. att det är en grupp där de känner sig trygga och bekväma. Det kan vara så att inom gruppen råder vissa beteenden och värderingar som anses som normala, medan utanför gruppen, hos föräldrarna, råder andra regler och tankesätt som eleven inte vill ta till sig. Exempelvis säger eleverna att de inte känner att någon inom kamratgruppen tittar ner på den som fått ett åtgärdsprogram. Det kan bero på att de inom gruppen har samma värderingar, samma habitus, men även att de tillhör samma socialgrupp där de hemifrån har med sig liknande beteenden och förväntningar på sig av föräldrarna.

### **6.3 Pedagogisk relevans**

Föräldrarnas attityder kan vara svåra att ändra men jag anser att skolan kan motverka att eleverna blir oförstående inför åtgärdsprogrammet genom att öka vetskapen om vikten av att ha en bra relation mellan föräldrar, elev och skolan. Om föräldrar och skola har ett bra samarbete minskar risken att föräldrarna och eleverna känner sig underlägsna läraren och istället känner sig delaktiga och med en möjlighet att påverka. Detta skulle öka chansen till att åtgärdsprogrammet planeras och upprättas tillsammans med hela familjen, vilket i sin tur kan leda till att elevens känsla om att bli orättvist behandlad inte uppstår.

Frågan huruvida skolan anpassar sig efter elevernas behov när stödåtgärder sätts in bör lyftas och diskuteras för att komma fram till bättre lösningar. Detta för att motverka en kollektiv stödundervisning utan riktning mot elevens enskilda behov. Även här gynnas arbetet om det finns en bra relation mellan föräldrar, skola och elever.

### **6.4 Slutord**

De slutsatser jag kan dra av resultatet av min undersökning är att eleverna med stor sannolikhet är påverkade av föräldrarnas attityder till skolan, vilka ofta är påverkade av deras egen skoltid. Jag anser att elevernas habitus är format av de inställningar, värden och beteenden som råder inom den närmsta gruppen och att detta kan vara en orsak till åtgärdsprogrammet och att det även kan påverka deras studiemotivation och självkänsla. Eleverna känner att de får stöd av föräldrarna men att de även känner krav från dem att klara studierna. Min studie visar också tydligt kamratgruppens betydelse när det gäller stöd och förståelse, där eleverna menar att föräldrarna inte räcker till eller tillåts ge sitt stöd.

### **6.5 Vidare forskning**

I min studie hade jag inte möjlighet att medvetet välja informanter från olika socialgrupper och urvalet resulterade i att alla informanter kommer från familjer med liknande utbildningsnivåer. Genom vidare forskning skulle det vara intressant att göra en liknande studie med utvalda informanter från en socialgrupp med högre utbildningsnivå för att undersöka om deras upplevelser runt åtgärdsprogrammet skiljer sig från de resultat jag fått i min studie. Det skulle också vara intressant att undersöka hur många av eleverna i min studie som nådde godkända betyg i slutet av år nio. Alla eleverna hade ju höga tankar om huruvida de skulle nå godkänt eller inte, men min tro är att måluppfyllelsen skulle kunna skilja sig åt mellan de olika socialgrupperna. Det lämnar jag till framtida studier att söka klarhet i.

## Referenslista

- Asp-Onsjö, L. (2008). *Åtgärdsprogram i praktiken. Att arbeta med elevdokumentation i skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Bernstein, B., & Lundgren, U. P. (1983). *Makt, kontroll och pedagogik*. Lund: Liber Förlag.
- Bouffard, T., Roy, M., & Vezeau, C. (2005). *Self-Perceptions, Temperament, Socioemotional Adjustment and the Perceptions of Parental Support of Chronically Underachieving Children*. Université du Québec à Montréal. Canada.
- Bourdieu, P. (1989). Social space and symbolic power. *Sociological theory* 7, nr. 1, pp 18-26
- Brinkman, S., & Kvale, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Broadly, D. (1991). *Sociologi och Epistemologi. Om Pierre Bourdieus författarskap och den historiska epistemologin*. Stockholm: HLS Förlag.
- Denscombe, M. (2000). *Forskningshandboken – för småskaliga projekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur.
- Dewey, J. (1997). *Demokrati och utbildning*. Göteborg: Daidalos.
- Ekerwald, H. (1983). *Den intelligenta medelklassen*. Uppsala: A&W International.
- Einarsson, J. (2009). *Språksociologi*. Lund: Studentlitteratur.
- Gilje, N., & Grimen, H. (2007). *Samhällsvetenskapernas förutsättningar*. Stockholm: Daidalos.
- Giota, J., & Lundborg, O. (2004). *Specialpedagogiskt stöd i grundskolan – omfattning, former och konsekvenser*. Lärarnas Riksförbund.
- Goldinger, B. (1986). *Tonårstiden. Utvecklingen från förpubertet upp till vuxen ålder*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Heimdahl, M. E. (2008). *Mot en inkluderande skola? Elevers syn på specialpedagogiska insatser*. Stockholms universitet. Specialpedagogiska skolmyndigheten.
- Israel, J., & Hermansson, H-E. (1996). *Det nya klassamhället*. Stockholm: Ordfronts förlag.
- Lantz, A. (2007). *Intervjumethodik*. Lund: Studentlitteratur.
- Leiulforsrud, H. (1991). *Det familjära klassamhället. En teoretisk och empirisk studie av blandklassfamiljer*. Lund: Studentlitteratur.
- Merriam, S. B. (1994). *Fallstudien som forskningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.
- Nelander, S., & Goding, I. (2004). Lo/ Löne- och välfärdsenheten. *Hur läsande av böcker har förändrats bland olika grupper av anställda*.  
[http://www.lo.se/home/lo/home.nsf/unidView/20059D0A4A967E9FC1257195003D7A65/\\$file/Lasabocker2006.pdf](http://www.lo.se/home/lo/home.nsf/unidView/20059D0A4A967E9FC1257195003D7A65/$file/Lasabocker2006.pdf). 2010-02-25.
- Persson, B. (2008). *Elevers olikheter och specialpedagogisk kunskap*. Stockholm. Liber AB.

- Starrin, B., & Svensson, P-G. (1994). *Kvalitativ metod och vetenskapsteori*. Lund: Studentlitteratur.
- Stukát, S., (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Vetenskapsrådet. (2007). *Forskningsetiska principer inom humanistisk – samhällsvetenskaplig forskning*. <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>. 2010-02-24.
- Skolverket. (2008). *Särskilt stöd i grundskolan. En sammanställning av senare års forskning och utvärdering*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2003). *Kartläggning av åtgärdsprogram och särskilt stöd i grundskolan*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2004). *Rektorns ansvar enligt bestämmelserna i grundskoleförordningen. Kap.5 paragraf 1. (1994:1194)*. <http://www.skolverket.se/sb/d/2775/a/15820>
- SOU 1974:53. *Skolans arbetsmiljö. Betänkande avgivet av utredningen om skolans inre arbete – SIA*. Stockholm: Utbildningsdepartementet
- Öhlmér, I. (2004). *Åtgärdsprogram – Ett verktyg i skolans vardag*. Västerås: IÖ RESPONS.





Till vårdnadshavare

Hej!

Jag heter Jeanette och går min sista termin på Lärarprogrammet på Mälardalens Högskola i Eskilstuna. Just nu håller jag på och förbereder material för att skriva min C-uppsats i pedagogik. Det jag ser som väldigt intressant är att studera hur elever upplever att få ett åtgärdsprogram i ett ämne. Min fokus ligger alltså inte på elevens skolprestationer och kunskaper utan den personliga upplevelsen runt åtgärdsprogrammet .

I min undersökning kommer jag att intervjua 6 elever i grundskolans senare år. Jag kommer att intervjua en elev i taget och vi kommer att prata om känslor runt åtgärdsprogrammet och skolan. Jag kommer att spela in samtalen för att underlätta arbetet för mig. Jag vill tydliggöra att alla deltagare i undersökningen kommer att vara anonyma, att den information som framkommer kommer att behandlas konfidentiellt och att de när som helst kan välja att avbryta sitt deltagande i undersökningen. Inspelningarna kommer att raderas när uppsatsarbetet färdigställts. Jag följer de forskningsetiska riktlinjerna som utarbetats av vetenskapsrådet. ([www.vr.se](http://www.vr.se))

Min önskan med det här brevet är att jag får tillåtelse att intervjua er son/dotter och sedan använda informationen i min uppsats. Har ni några frågor går det bra att ta kontakt med mig eller med min handledare Carina Carlhed.

Med förhoppning om ett gott samarbete.

Hälsningar  
Jeanette Ahlm  
070-549 60 66 mejl:[jam05001@student.mdh.se](mailto:jam05001@student.mdh.se)

Carina Carlhed  
fil dr och lektor i pedagogik  
Mälardalens högskola, Box 883, 721 23 Västerås  
021-101396, 0736 620 538  
[carina.carlhed@mdh.se](mailto:carina.carlhed@mdh.se)

Angående intervju

**JA**, du får intervjua min son/dotter.....

**NEJ**, du får inte intervjua min son/dotter.....

.....  
Vårdnadshavarens underskrift

-----



Hej!

Jag går nu min sista termin på Lärarprogrammet och just nu håller jag på och förbereder material för att skriva min C-uppsats i pedagogik. Det jag ser som väldigt intressant är att studera hur elever upplever att få ett åtgärdsprogram i ett ämne och jag har därför valt att skriva om det i min uppsats. Min fokus ligger alltså inte på elevens skolprestationer och kunskaper utan den personliga upplevelsen runt åtgärdsprogrammet .

I min undersökning kommer jag att intervjua 6 elever i grundskolans senare år. Jag kommer att intervjua en elev i taget och vi kommer att prata om känslor runt åtgärdsprogrammet och skolan. Jag kommer att spela in samtalen för att underlätta arbetet för mig. Jag vill tydliggöra att alla deltagare i undersökningen kommer att vara anonyma, att den information som framkommer kommer att behandlas konfidentiellt och att de när som helst kan välja att avbryta sitt deltagande i undersökningen. Inspelningarna kommer att raderas när uppsatsarbetet färdigställts. Jag följer de forskningsetiska riktlinjerna som utarbetats av vetenskapsrådet. ([www.vr.se](http://www.vr.se))

Min önskan med det här brevet är att jag får tillåtelse att intervjua 6 elever i klass X och sedan använda informationen i min uppsats. Har du några frågor går det bra att ta kontakt med mig eller med min handledare Carina Carlhed.

Med förhoppning om ett gott samarbete.

Hälsningar  
Jeanette Ahlm  
070-549 60 66  
Mejl: [jamo5001@student.mdh.se](mailto:jamo5001@student.mdh.se)

Carina Carlhed  
fil dr och lektor i pedagogik  
Mälardalens högskola, Box 883, 721 23 Västerås  
021-101396, 0736 620 538  
[carina.carlhed@mdh.se](mailto:carina.carlhed@mdh.se)