

# Utan fullständiga betyg

– varför når inte alla elever målen?

ISRN SKOLV-R--202--SE

BESTÄLLNINGSNR: 01:657

BESTÄLLNINGSDRESS:

Liber Distribution, Publikationstjänst, 162 89 Stockholm

TEL: 08-690 95 76

FAX: 08-690 95 50

E-POST: [skolverket.lidi@liber.se](mailto:skolverket.lidi@liber.se)

[www.skolverket.se](http://www.skolverket.se)

OMSLAGSFOTO: Jan Rietz, Tiofoto

TRYCK: db grafiska, Örebro 2001

# Utan fullständiga betyg

– varför når inte alla elever målen?

# Förord

Skolverket fick i regleringsbrevet för år 2000 i uppdrag att genomföra en studie av orsakerna bakom att elever lämnar såväl grundskolan som gymnasieskolan utan fullständiga betyg samt att en mindre grupp elever på det individuella programmet inte går vidare till ett nationellt eller specialutformat program. Skolverket fick i uppdrag att i sammanhanget särskilt uppmärksamma elever med utländsk bakgrund och elever med funktionshinder. I uppdraget ingick dessutom att uppmärksamma huvudmännens insatser för att andelen elever med fullständiga betyg skall öka.

I denna rapport redovisas resultatet av studien samt Skolverkets planerade utvecklingsinsatser med anledning av resultaten.

Arbetet har drivits av en projektgrupp bestående av tio personer. Därutöver har tre experter ansvarat för genomförandet av olika delstudier. Projektledare för arbetet har Kerstin Hultgren varit och Jan Håkansson har varit huvudsekreterare.

Ytterligare personer inom Skolverket har bidragit med värdefulla synpunkter under arbetets gång.

Stockholm i september 2001

*Lena Fischer*, Avdelningschef

*Kerstin Hultgren*, Projektledare

# Innehåll

Förord	3
Sammanfattning	7
1 Uppdraget	11
2 Sammanfattning av delredovisning	12
3 Genomförande av fas två	14
4 Disposition av rapporten	16
5 Definition av begrepp	17
5.1 Fullständiga betyg	17
5.2 Elever med utländsk bakgrund	17
5.3 Elever med funktionshinder	18
5.4 Individ-, process- och systemrelaterade faktorer	18
6 Tidigare studier	19
7 Delstudier	25
7.1 Delstudie 1: Elever utan fullständiga betyg i grundskolan, orsaker och insatser	26
7.1.1 <i>Syfte</i>	26
7.1.2 <i>Urval/metod</i>	27
7.1.3 <i>Resultat och analys</i>	29

7.2 Delstudie 2: Elever utan fullständiga betyg i gymnasieskolan, orsaker och insatser	.47
7.2.1 <i>Syfte</i>	.47
7.2.2 <i>Urval/metod</i>	.47
7.2.3 <i>Resultat och analys</i>	.48
7.3 Delstudie 3: Elever med utländsk bakgrund, orsaker och insatser	.53
7.3.1 <i>Syfte</i>	.53
7.3.2 <i>Urval/metod</i>	.54
7.3.3 <i>Resultat och analys</i>	.54
7.4 Delstudie 4: Elever med funktionshinder, orsaker och insatser	.61
7.4.1 <i>Syfte</i>	.61
7.4.2 <i>Urval/metod</i>	.61
7.4.3 <i>Resultat och analys</i>	.62
7.5 Delstudie 5: Elever på gymnasieskolans individuella program	.73
7.5.1 <i>Syfte</i>	.73
7.5.2 <i>Urval/metod</i>	.74
7.5.3 <i>Resultat och analys</i>	.75
<b>8 Diskussion och slutsatser</b>	.81
8.1 Processrelaterade faktorer	.81
8.2 Individrelaterade faktorer	.87
8.3 Systemrelaterade faktorer	.88
8.4 Elever på gymnasieskolans individuella program	.88
<b>Referenser</b>	.90
<b>Bilagor</b>	.95

# Sammanfattning

Skolverket fick i 2000 års regleringsbrev i uppdrag att:

*”...genomföra en studie av orsakerna bakom att elever lämnar grundskolan och gymnasieskolan utan fullständiga betyg samt till att en mindre grupp elever vid det individuella programmet inte går vidare till studier på nationellt eller specialutformat program. Skolverket skall i sammanhanget särskilt uppmärksamma elever med utländsk bakgrund och skall därvid även redovisa sambandet mellan antal år i svensk skola och studieresultat. Skolverket skall också uppmärksamma elever med funktionshinder och särskilt bedöma de insatser som görs för dessa målgrupper. Skolverket skall även uppmärksamma huvudmännens insatser för att andelen elever med fullständigt slutbetyg skall öka. Uppdraget skall redovisas senast den 1 maj 2001. En delredovisning av uppdraget skall lämnas senast den 1 oktober 2000. Inom ramen för denna delredovisning skall Skolverket redovisa en begränsad uppdatering av uppdraget i regleringsbrevet för år 1999, uppdrag 9.”*

(Regleringsbrev för budgetåret 2000 avseende förskola, skola och vuxenutbildning).

Skolverket har genomfört sex delstudier inom ramen för uppdraget. Bl.a. har fallstudier där elever följts retrospektivt genomförts. Skolverket har, liksom i delredovisningen, valt att redovisa resultaten i de övergripande kategorierna process-, individ- samt systemrelaterade faktorer. Detta för att synliggöra vilka faktorer som huvudmän och skolor själva kan påverka respektive inte kan påverka.

Skolverket har sammanfattningsvis kommit fram till att det finns flera sammanhängande orsaker till att elever lämnar grund- och gymnasieskolan utan fullständiga betyg. De processrelaterade faktorer, dvs. sådana som skolans personal själv kan påverka, vilka framträder starkast handlar om brister i:

- relationer mellan skolans personal, elever och föräldrar,
- hur arbetssätt anpassas till elevers förutsättningar och behov,
- ambitioner och resultatförväntan samt
- kompetensutveckling av lärare.

Dessa områden omfattar även elever med utländsk bakgrund och elever med funktionshinder. Några specifika resultat framkommer dessutom för dessa elevgrupper. När det gäller elever med utländsk bakgrund är modersmålsundervisning och studiehandledning på modersmålet lågprioriterat i många skolor och för elever med funktionshinder framträder att skolor ofta kräver en diagnos för att eleverna skall erhålla stödinsatser.

Huvudmännens insatser för att andelen elever med fullständiga betyg skall öka tar ibland, men inte alltid, utgångspunkt i orsaksförklaringarna ovan. Några vanliga insatser är stöd i ämnena svenska, matematik och engelska (även om svårigheter att uppnå målen finns i andra eller fler ämnen) samt inrättandet av små undervisningsgrupper. Beträffande elever med utländsk bakgrund framkommer därutöver insatser som satsningar på språklig medvetenhet, ökat samarbete med föräldrar och införande av ett interkulturellt perspektiv.

När det gäller individrelaterade faktorer, vilka är svårare för skolans personal att påverka, framkommer, liksom i delredovisningen, att elevers sociala situation exempelvis föräldrars utbildningsbakgrund har betydelse för studieresultat. Beträffande elever med utländsk bakgrund gäller detsamma samt etnisk bakgrund, begränsad vistelsetid samt bristfällig skolbakgrund sedan tidigare. För elever med funktionshinder framträder inga specifika orsaker på individnivå, mer än just svårigheter att lära p.g.a. funktionshindret. Det senare kan dock kopplas till de processrelaterade faktorerna eftersom skolor enligt de nationella styrdokumenterna skall ta hänsyn till elevernas förutsättningar och behov.

Systemrelaterade faktorer, vilka t.ex. innefattar betygssystemet och de nationella styrdokumentens krav, har inte i någon högre utsträckning angetts som orsaker till att elever avslutar sina studier utan fullständiga betyg. Det som kan hänföras till denna kategori är behörighetsreglernas konsekvenser, dvs. behörighetsreglerna till gymnasieskolan medför att stödinsatser i ämnen svenska, engelska och matematik prioriteras i grundskolan (jfr ovan).

När det gäller varför en mindre grupp elever på det individuella programmet inte går vidare till ett nationellt program har Skolverket definierat tre olika grupper av elever som inte övergår till ett nationellt program. Dessa är elever som vill gå över till ett nationellt program, men som har svårigheter till detta bl.a. på grund av svårigheter att lära och bristande kun-



skaper från tidigare skolgång. Beträffande elever med utländsk bakgrund har de ofta varit kort tid i Sverige och har inte tillräckliga kunskaper i vare sig svenska eller engelska.

Den andra gruppen är elever som inte vill gå över till ett nationellt program, eftersom de har andra mål – t.ex. att gå direkt till förvärvsarbete eller gå på folkhögskola.

Den tredje gruppen är elever som inte vet vad de vill med sina studier. De har ofta bristande motivation och svårt att välja inriktning på sina studier.

Med anledning av ovanstående resultat avser Skolverket, bl.a. inom ramen för utvecklingsdialoger med kommuner och skolor, att:

- framhålla vikten av att förtroendefulla relationer skapas mellan skolans personal, elever och föräldrar. Härvid kommer bl.a. läroplanernas intentioner att diskuteras (jfr Lpo 94; Lpf 94 samt bilaga 2).
- framhålla betydelsen av tidig upptäckt och utredning beträffande elevers svårigheter att nå målen och i samband med detta betona värdet av tidiga och kontinuerliga stödinsatser.
- diskutera rätten till stöd i samtliga ämnen där en elev riskerar att inte nå målen, samt att kravet på diagnos inte får vara en förutsättning för att erhålla stöd.
- hävda och särskilt implementera nyheterna i styrdokumentens intentioner när det gäller åtgärdsprogram. Skolverket kommer därvid att betona vikten av att elever och föräldrar är delaktiga i utarbetandet av åtgärdsprogram. Skolverket kommer dessutom att ge ut ett särskilt informationsmaterial kring åtgärdsprogram.
- lyfta fram nödvändigheten av kontinuerliga och öppna diskussioner kring mål och resultat på alla nivåer och med alla skolans intressenter.
- betona betydelsen av en adekvat kompetens för att möta elever som riskerar att inte nå målen. Kompetensutveckling för lärare som undervisar elever med utländsk bakgrund och elever med funktionshinder kommer särskilt att uppmärksammas.

Skolverket kommer dessutom att följa den nya lärarutbildningen och undersöka möjligheterna att erbjuda redan yrkesverksamma lärare kompetensutveckling när det gäller basfärdigheter i vid bemärkelse samt värdegrundsfrågor i teori och praktik.

När det gäller elever med utländsk bakgrund och deras möjligheter att uppnå målen och erhålla fullständiga betyg, menar Skolverket att det finns skäl för skollagskommittén att se över bestämmelserna framförallt vad gäller modersmålsundervisning och studiehandledning på modersmålet.

# 1 Uppdraget

Skolverket fick i 2000 års regleringsbrev i uppdrag att:

*”...genomföra en studie av orsakerna bakom att elever lämnar grundskolan och gymnasieskolan utan fullständiga betyg samt till att en mindre grupp elever vid det individuella programmet inte går vidare till studier på nationellt eller specialutformat program. Skolverket skall i sammanhanget särskilt uppmärksamma elever med utländsk bakgrund och skall därvid även redovisa sambandet mellan antal år i svensk skola och studieresultat. Skolverket skall också uppmärksamma elever med funktionshinder och särskilt bedöma de insatser som görs för dessa målgrupper. Skolverket skall även uppmärksamma huvudmännens insatser för att andelen elever med fullständigt slutbetyg skall öka. Uppdraget skall redovisas senast den 1 maj 2001. En delredovisning av uppdraget skall lämnas senast den 1 oktober 2000. Inom ramen för denna delredovisning skall Skolverket redovisa en begränsad uppdatering av uppdraget i regleringsbrevet för år 1999, uppdrag 9.”*

(Regleringsbrev för budgetåret 2000 avseende förskola, skola och vuxenutbildning).

Denna rapport utgör slutredovisningen. En delredovisning presenterades den 1 oktober 2000 (Skolverket, 2000a). Den del av uppdraget som innebär att redovisa elevströmmarna till och från samt inom gymnasieskolan slutredovisades den 1 oktober 2000.

Inför arbetet med regeringsuppdraget bildades en projektgrupp bestående av tio medlemmar. Dessutom har ytterligare medarbetare i Skolverket deltagit i arbetet (se bilaga 1).

## 2 Sammanfattning av delredovisning

Två kunskapsöversikter (internt arbetsmaterial) har tagits fram inom ramen för detta regeringsuppdrag. Som huvudundersökning i fas ett av arbetet, vad gäller orsaker till ofullständiga betyg samt huvudmännens insatser för att öka andelen elever med fullständiga betyg, genomfördes dialoger med ett urval av förvaltningschefer och rektorer i såväl grundskola som gymnasieskola i både kommunala och fristående skolor. Dessutom genomfördes en enkätundersökning när det gäller elever med funktionshinder. Enkäten besvarades av rektorer och skolpersonal.

Förvaltningschefer och rektorer framhåller fem faktorer på individnivå som de främsta orsakerna till att elever lämnar grundskolan med ofullständiga betyg. De fem faktorerna är familjers sociala problem, elevers inlärningssvårigheter, föräldrars låga utbildningsnivå, utländsk bakgrund samt elevers bristande motivation. Flera av dessa har även framkommit i tidigare forskning. Orsaker på processnivå, som i hög grad lyfts fram, är förlegade arbetsmetoder i kombination med åldersstrukturen hos lärarna.

När det gäller de insatser kommunerna genomfört eller planerar att genomföra förefaller de mest frekventa åtgärderna vara prioritering av stödinsatser för elever i behov av särskilt stöd i ämnena svenska, matematik och engelska – vilket överensstämmer väl med vad som framkommer i den nationella kvalitetsgranskningen (Skolverket, 2000b) – samt inrättande av mindre undervisningsgrupper. Detta framgår också av Skolverkets tidigare rapporterade uppdrag kring övergångarna mellan grundskola och gymnasieskola. Värt att notera är att endast ett fåtal nämner insatser i form av utveckling av arbetsmetoder och arbetssätt för den elevgruppen, trots att många framhåller just bristen på förnyelse som en viktig orsak till att elever lämnar skolan utan fullständiga betyg.

När förvaltningschefer och rektorer på gymnasieskolan uttrycker sin syn på vad som ligger bakom att elever inte fått slutbetyg eller att de har en stor andel icke godkända betyg framstår några faktorer som mer väsentliga än andra. Det gäller på individnivå elevers sociala situation, vilka på liknande

sätt som i grundskolan påverkar elevernas möjligheter att lyckas. Det handlar även, enligt rektorer och förvaltningschefer, i hög grad om elevers motivation.

Bristande kunskaper från grundskolan samt förlegade arbetsmetoder anges som orsaker på processnivå. Organisationsförändringar är det som lyfts fram i störst utsträckning när det gäller åtgärder för att komma till rätta med ovan nämnda problem. Åtgärder för att underlätta övergångar mellan grundskola och gymnasieskola i form av t.ex. ämnesnätverk förefaller också vara vanligt förekommande.

Resultatet från enkätundersökningen om elever med funktionshinder visar att elever med något av funktionshindren synskada, hörselskada eller rörelsehinder har stora möjligheter att nå kunskapsmålen och erhålla fullständiga betyg om de inte har ett mycket gravt funktionshinder eller tilläggs-handikapp.

Av elever med DAMP/ADHD, Aspergers eller Tourettes syndrom (för definitioner av begrepp se kap. 5) i grundskolans år 9, bedöms knappt hälften bli behöriga till ett nationellt program i gymnasieskolan. Av det skälet går många av dessa elever vidare till studier på det individuella programmet i gymnasieskolan. Även där har eleverna svårt att nå goda studieresultat.

Av de elever med neuropsykiatriska funktionshinder som genomgår sista året på ett nationellt program i gymnasieskolan beräknas 40 procent uppnå grundläggande behörighet för högskolestudier.

Att tillrättalägga inlärningsmiljön för elever med DAMP/ADHD, Aspergers eller Tourettes syndrom tycks vara svårare än för elever med de fysiskt betingade funktionshindren. Jämför man grund- och gymnasieskolorna, förefaller gymnasieskolorna ha något svårare än grundskolan att skapa goda förutsättningar för eleverna med DAMP/ADHD, Aspergers eller Tourettes syndrom.

Resultatet av delredovisningen visar sammanfattningsvis att förvaltningschefer och rektorer snarare framhåller individrelaterade än processrelaterade orsaker till att elever inte når kunskapsmålen och erhåller fullständiga betyg. Huvudmännens insatser hänger inte alltid samman med orsaksförklaringarna och det är sällan åtgärder vidtas som rör det inre arbetet i skolan.

Mot bakgrund av de resultat som presenterades i delredovisningen fattades beslut om inriktningen på arbetet i fas 2 (se kap. 3).

# 3 Genomförande av fas två

Skolverket har under hösten 2000 och våren 2001 genomfört fas två i arbetet med regeringsuppdraget. Fallstudier där enskilda elever följts retrospektivt under sin grundskoletid, har genomförts vid de skolor som uppmärksammades i fas ett. Dessa intervjuundersökningar har fokuserat orsaker till varför elever lämnar grundskolan utan fullständiga betyg samt huvudmännens insatser för att öka andelen elever med fullständiga betyg. En mindre grupp elever som haft svårigheter att klara nationella proven i år 5, men som slutat grundskolan med fullständiga betyg finns också med i materialet.

Fallstudier har också genomförts när det gäller:

- orsaker till varför elever lämnat gymnasieskolan utan fullständiga betyg.
- elever med utländsk bakgrund i såväl grundskolan som gymnasieskolan.
- elever med funktionshinder i grundskolan och gymnasieskolan.

Ytterligare fördjupningar har skett inom följande områden:

- orsaker till varför elever på det individuella programmet inte gått vidare till studier på nationella eller specialutformade program.
- förutsättningar för lärande i grundskolan och gymnasieskolan. Ett komplement till fallstudierna av enskilda elever.

Följande övergripande frågeställningar har varit utgångspunkten för framförallt genomförandet av fallstudierna under fas två:

Processrelaterade frågeställningar:

1. Vilken betydelse har variation i arbetssätt?
2. Vilka för- och nackdelar har olika sätt att ge särskilt stöd till de elever som behöver det?

3. Vilken betydelse har uppföljningar och utvärderingar av elevernas resultat? Vilken betydelse har upprättade åtgärdsprogram?
4. På vilket sätt påverkar personalens förväntningar elevernas möjligheter att erhålla fullständiga betyg?
5. Hur påverkar tidsanvändningen elevernas studieresultat?
6. Hur påverkar samarbetet vid övergångar elevernas möjligheter att erhålla fullständiga betyg?
7. Vilken kompetensutveckling har personalen fått för att kunna stödja elever i behov av särskilt stöd?

Individrelaterade frågeställningar:

8. På vilket sätt påverkar elevernas egna eller föräldrarnas förväntningar studieresultatet?
9. Hur utnyttjar eleverna undervisningstiden i skolan?
10. På vilket sätt kan elever själva påverka sina studieresultat?
11. På vilket sätt påverkar elevens sociala situation studieresultatet?

Systemrelaterade frågeställningar:

12. Har kursplanernas krav varit rimliga?
13. Hur påverkar nuvarande betygssystem elevernas möjligheter att erhålla fullständiga betyg?
14. Hur påverkar skolans organisation elevernas möjligheter att få fullständiga betyg?
15. Hur påverkar skolplikten elevernas möjligheter att få fullständiga betyg?

Som allmän referensram för behandlingen av de resultat som kommer fram i detta arbete fungerar dels översikter av forskning på området och dels tidigare studier som gjorts inom Skolverket (inklusive delredovisningen inom ramen för Regeringsuppdrag 8). Dessutom utgör skolans styrdokument, dvs. skollag, skolformsförordningar, läroplanen för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet (Lpo 94) samt läroplanen för de frivilliga skolformerna (Lpf 94), såväl en utgångspunkt som en referensram för studien. För studien aktuella bestämmelser återfinns i bilaga 2.

# 4 Disposition av rapporten

Rapporten struktureras på följande sätt:

I kapitel 5 återfinns definitioner av begrepp som är aktuella i detta regeringsuppdrag.

Kapitel 6, Tidigare studier, innehåller en kunskapsöversikt där resultat från forskning samt Skolverkets tidigare undersökningar med anknytning till området lyfts fram.

I kapitel 7 redovisas fördjupningarna – Delstudier – kring de områden som fokuserats mot bakgrund av delredovisningen den 1 oktober 2000 (jfr kap. 3).

I kapitel 8 sammanförs resultaten från samtliga delstudier till ett avsnitt där diskussioner, slutsatser och Skolverkets fortsatta arbete redovisas.

# 5 Definition av begrepp

## 5.1 Fullständiga betyg

I uppdraget anges bland annat att Skolverket skall genomföra en studie av orsakerna till att elever lämnar grundskolan och gymnasieskolan utan fullständiga betyg. I de författningstexter som reglerar betyg återfinns inte begreppet ”fullständiga betyg”. Skolverkets tolkning av uppdraget innebär att begreppet nära anknyter till begreppet slutbetyg i skolformsförordningarna.

I 7 kap. grundskoleförordningen anges att betyg skall sättas i grundskolans alla ämnen med beteckningarna Godkänd, Väl godkänd eller Mycket väl godkänd samt att betyg inte skall sättas om en elev inte når målen i ett ämne. Slutbetyg skall utfärdas när skolplikten upphör. Detta innebär att alla elever får ett slutbetyg som utfärdat dokument när skolplikten upphör eller när de slutfört år 9. Slutbetyget kan dock vara mer eller mindre fullständigt i den meningen att elever inte har fått betyg i vissa ämnen. Det är orsakerna bakom dessa ofullständigheter som studeras när det gäller grundskolan.

I gymnasieskolan används beteckningarna Icke godkänd, Godkänd, Väl godkänd och Mycket väl godkänd. Slutbetyg utfärdas när eleverna genomgått ett nationellt eller specialutformat program och fått betyg på alla kurser och specialarbete. Saknas betyg för någon kurs eller specialarbete utfärdas inget slutbetyg. I detta fall får eleverna i stället ett samlat betygsdokument. Har en elev genomgått ett individuellt program utfärdas slutbetyg när eleven fullföljt den studieplan som lagts upp (jfr 7 kap. gymnasieförordningen). När det gäller gymnasieskolan studeras orsakerna till att elever inte fått slutbetyg samt orsakerna till att elever avslutar gymnasieskolan med betyget Icke Godkänd på en eller flera kurser.

## 5.2 Elever med utländsk bakgrund

I det material som redovisas inom ramen för detta uppdrag indelas elever med utländsk bakgrund i två kategorier när så är möjligt. Det handlar dels



om elever med utländsk bakgrund som är födda i Sverige med båda föräldrarna födda utomlands och dels om elever som själva är födda utomlands.

### 5.3 Elever med funktionshinder

Elever med funktionshinder utgör en heterogen grupp. Skolverket fokuserar i det här uppdraget elever med rörelsehinder, synskada, hörselskada, DAMP/ADHD, Aspergers syndrom eller Tourettes syndrom.

DAMP står för Deficits in Attention, Motor control and Perception. Nästan samtliga elever med diagnosen DAMP har problem med aktivitetskontroll och uppmärksamhet tillsammans med motoriska svårigheter. Ungefär två tredjedelar har även perceptionsstörningar.

ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder) innebär att eleven har problem med uppmärksamhet, aktivitet och impulsivitet.

Barn med Aspergers syndrom kännetecknas främst av en extrem personlighetsmässig rigiditet och egocentricitet. Ritualism och rutinbundenhet är uttalade. Språk- och talproblem samt andra icke verbala kommunikationsproblem och motorisk klumpighet är andra kriterier som skall vara uppfyllda för att diagnosen skall ställas.

Tourettes syndrom innebär att eleverna kan ha motoriska och/eller vokala tics, bristande uppmärksamhet och impulsivitet samt tvångssyndrom av olika slag.

### 5.4 Individ-, process- och systemrelaterade faktorer

På samma sätt som i delredovisningen indelas materialet i tre kategorier både när det gäller orsaksförklaringar och huvudmännens insatser. De individrelaterade, processrelaterade respektive systemrelaterade faktorerna anknyter till nedanstående diskussion i kunskapsöversikten kring samhälleliga och individuella förhållanden samt skolans sätt att fullgöra sitt uppdrag, vilka påverkar elevers möjligheter att nå målen och erhålla fullständiga betyg.

Med individrelaterade faktorer avses sådana som direkt relateras till eleven själv eller elevens sociala förhållanden och som i hög grad står utanför skolans möjlighet att påverka. De processrelaterade faktorerna handlar i första hand om det som ligger inom skolan och skolpersonalens ansvarsområde som t.ex. arbetssätt, attityder till eleverna och organisation av personal och elevgrupper. Med systemrelaterade faktorer avses i det här sammanhanget t.ex. det nationella styrsystemet det vill säga faktorer som den enskilda skolan inte på kort sikt kan påverka.

## 6 Tidigare studier

Två kunskapsöversikter (internt arbetsmaterial) har tagits fram inom ramen för detta regeringsuppdrag. Den ena beskriver med utgångspunkt från ett urval aktuella studier ett antal aspekter som rör frågan om orsaker bakom icke fullständiga slutbetyg samt ett antal faktorer som visat sig framgångsrika i skolor med goda resultat. Den andra belyser särskilt elever med funktionshinder. I detta kapitel sammanfattas kunskapsöversikterna. Där inte annat anges avses både grundskolan och gymnasieskolan.

En slutsats som kan dras utifrån de refererade studierna är att elevernas studieresultat varierar mellan skolors geografiska läge. Det förklaras i stor utsträckning av ett segregerat boende. Studierna visar även att hemmiljön i hög grad förklarar elevernas studieresultat. Elever från hem med högutbildade föräldrar presterar generellt sett bättre resultat än elever från hem med lågutbildade föräldrar. Forskningen visar även att föräldrars förväntningar på sina barns skolarbete har betydelse för studieresultatet (jfr Hallerdt, 1995; Eriksson & Jonsson, 1994; Svensson, 1998; Skolverket, 1999a).

För elever med utländsk bakgrund är det, liksom för svenskfödda elever, föräldrarnas socialgruppsstillhörighet och utbildning som anses vara de viktigaste faktorerna för att förklara skolresultat. Det finns dock forskare som uppmärksammat faktorer, vilka är specifika för elever med utländsk bakgrund. Det rör exempelvis elevernas språkkunskaper. En annan faktor är att invandrarelever ofta har en högre förekomst av psykiska och sociala problem än svenska jämnåriga elever. Eleverna har också sämre studieresultat ju kortare tid de vistats i Sverige (jfr Skolverket, 1998a; 1999b; Elmeroth, 1997). Vidare framhåller Johansson (1996) att den svenska skolan kan kännas främmande och abstrakt för elever med utländsk bakgrund, eftersom den många gånger inte överensstämmer med elevernas egen kulturella bakgrund och närmiljö.

Flera studier påvisar en större polarisering i skolresultat bland elever med utländsk bakgrund jämfört med övriga elever, dvs. att det finns en relativt stor framgångsrik grupp som når goda skolresultat och går vidare

till högre studier, samtidigt som det finns en annan relativt stor grupp som klarar sig sämre i skolan och endast går igenom grundskolan (Similä, 1994). Dessa skillnader kan också vara intrakulturella och har i hög grad visat sig vara knutna till föräldrarnas utbildning och socioekonomiska position, dvs. till de generella mekanismer som även skapar skillnader mellan svenska barns resultat i skolan. Expertgruppen för studier i offentlig ekonomi (Ds Fi 2000:47) visar att betydelsen av såväl föräldrarnas utbildning som vistelse-tiden framstår som beroende av föräldrarnas ställning på eller utanför arbetsmarknaden.

Resultaten från ovan nämnda studier visar att elevers studieresultat systematiskt påverkas av bakgrundsfaktorer. En annan aspekt på elevers resultat är hur skolor lyckas skapa förutsättningar för elevernas lärande. Det handlar således om skolors inre arbete.

När det gäller frågan om samband mellan resurser och elevernas resultat är det flesta forskare överens om det finns ett samband mellan resurser och resultat men inte på vilket sätt. Det går t.ex. att studera lärarresurser men det går inte att läsa ut vilka elevgrupper som fått ta del av dessa eller varför. Man är inte överens om vilken variabel som har störst påverkan på elevernas resultat. Skolans mänskliga resurser är emellertid det som flera forskare framhäver som det mest betydelsefulla (Skolverket, 1996).

Varje skola utvecklar sina egna kulturella mönster och rutiner. Styrande för detta är bland annat de professionellas vanor, rutiner och pedagogiska grundsyn. Varje skolas tradition och kultur är unik och präglas av de människor som arbetar där. De senaste årens forskning om vad som styr verksamheten i skolor visar att detta i stor utsträckning bestäms av den skolkultur som råder på varje skola. Forskarna brukar här tala om att skolkulturer ofta går på kollisionkurs mot uppdraget i läroplaner och kursplaner. Det finns studier som visar att verksamheten i skolor styrs av behov som inte i första hand utgår från eleverna (jfr Scherp, 1998; Nytell, 1997; Skolverket, 1997a).

I likhet med andra verksamheter som polis, sjukvård, skattemyndigheter och socialtjänst är grundskolan en institution som kan liknas vid en så kallad gatubyråkrati. Gemensamma förhållanden för gatubyråkratier är att klienten, eller i det här fallet eleven, inte är i kontakt med organisationen frivilligt, att organisationen präglas av oklara mål och målkonflikter samt att aktörerna har förhållandevis stor handlingsfrihet. Dessutom upplevs alltid resurserna som otillräckliga och det finns en känsla av ständig överbelastning i arbetet. I den situation som lärare befinner sig i som gatubyråkrat handlar det om att hantera den egna situationen i skolan. Det finns forskare som hävdar att lärare i denna situation tvingas utveckla relativt fasta arbets-

rutiner för att arbetet inte skall bli för påfrestande. För att behålla sin självkänsla menar forskarna att lärarna tvingas sänka ambitionsnivån, vilket i sin tur leder till att de förändrar sin uppfattning om eleverna. En del av problemen förenklas eller läggs hos eleverna (jfr Blossing, 1998; Municio, 1987; Beckman, 1994).

När det gäller elever i behov av särskilt stöd visar flera undersökningar att många skolor lätt faller tillbaka till traditionella lösningar (Haug, 1998). Att skilja elever från sina ordinarie undervisningsgrupper är ett exempel som visar hur lärare kan hantera sin egen situation i skolan. Haug använder begreppen segregering respektive inkluderande integrering för att precisera hur situationen i fråga om undervisning av elever i behov av särskilt stöd ser ut i praktiken. Begreppen representerar två skilda synsätt på specialpedagogik, där segregering står för en kompensatorisk behandling av eleven utifrån en diagnostisering och bedömning. Inkluderande integrering innebär att undervisningen bedrivs inom ramen för den klass som eleven tillhör. Man accepterar att barn är olika och att de har rätt att få individuellt anpassad undervisning i samma skola och i samma klassrum (ibid).

Ett exempel på segregering är inrättandet av små undervisningsgrupper där arbetsmetoderna liknar de som förekommer i klassen, men arbetstakten är lägre (jfr Skolverket, 1998c).

Skolverkets undersökningar visar generellt att det finns en tendens att skolor väljer förenklade lösningar för elever i behov av särskilt stöd utan att närmare ha analyserat problemet och den egna kompetensen samt sättet att organisera och bedriva undervisningen (Skolverket, 1999c). Snäva resursramar har även gjort det svårare eller ibland omöjligt för skolan – det vill säga rektorer och lärare – att välja lösningar som bedömts som lämpliga för en enskild elev.

Rektors kompetens kan avgöra utformningen av insatserna (Skolverket, 1997b). Studien visar att rektorer som själva har en specialpedagogisk utbildning, mer uttalat än övriga rektorer försöker hitta organisatoriska lösningar på skolan för att bättre kunna stödja elever med funktionshinder.

Skolverket (1998b) påpekar även att det finns en tendens till och en vilja att skapa homogena grupper genom nivågruppering både i grundskolan och i gymnasieskolan. Enligt Skolverket förefaller skolorna välja inriktning på insatserna till elever i behov av särskilt stöd mer utifrån sina traditioner och uppfattningar om vad som är goda lösningar, än efter rationella överväganden och resurstillgång.

Rektorer i grundskolan upplever, enligt Skolverket (1997b), att elever med medicinska problem har svårigheter som är lättare att hantera i skolan

då diagnosen ofta är tydlig. Av de rektorer som har elever med DAMP på sina skolor anser däremot en femtedel att deras möjligheter att stödja dessa elever är dåliga eller mycket dåliga. Rektorerne anser också eleverna fungerar bäst då de får arbeta i en lugn miljö med tydliga rutiner, utanför klassrummet.

Elever med diagnoser och synliga behov får lättare någon form av stöd i gymnasieskolan (Skolverket, 1997c). Det gäller t.ex. elever med fysiska handikapp och tydliga läs- och skrivsvårigheter/dyslexi. Vid stödinsatserna prioriteras kärnämnen. Lärare har svårare att hantera undervisningen för elever med koncentrationssvårigheter och bristande motivation.

Olika forskare påpekar att elever i särskilda undervisningsgrupper tenderar att sänka sin ambitionsnivå och att lärarnas förväntningar på eleverna också minskar. En gemensam rapport från Skolverket och Statens institut för handikappfrågor (SIH), visar att relativt många elever med rörelschinder som går i särskild undervisningsgrupp har svårt att nå målen i matematik och svenska (Skolverket, 1999d). Resultaten i undersökningen visar att eleverna inte når målen trots särskilda insatser. Eleverna i de särskilda undervisningsgrupperna trivs dock genomgående bra i sina grupper. De anser att de fått kamrater och känt gemenskap och delaktighet i den lilla gruppen. De umgås emellertid inte med andra elever.

I den nationella kvalitetsgranskningen (Skolverket, 1998c) framkommer att åtgärdsprogram i någon form finns i så gott som alla granskade skolor. Däremot finns det inte alltid fungerande rutiner för hur åtgärdsprogrammen skall användas eller att elever och föräldrar är delaktiga på ett aktivt sätt vid upprättandet av programmen.

Genom studierna av skolans inre arbete framträder en bild som visar att orsaker bakom att eleverna inte erhåller fullständiga betyg rör såväl skolorna som eleverna. Det handlar t.ex. om brister i samarbetet mellan personal. Eleverna i studien menar att de inte har informerats om vad som krävs av dem för att de skall uppnå kunskapsmålen och få godkända betyg. Vad gäller det extra stöd som vissa av eleverna behövt, har det i vissa fall uteblivit eller kommit för sent. Eleverna anser vidare att de inte fått löpande information om hur de ligger till i förhållande till kunskapsmålen. Ett fåtal elever menar dock att orsakerna till att de inte uppnått målen beror på dem själva eller på faktorer utanför skolan som påverkat deras skolarbete (jfr Ellmin, 1999; Skolverket, 1999e).

Grosin (2000) har sammanfattat resultatet av en studie av engelska framgångsrika skolor så kallade effektiva skolor. Författaren anger följande framgångsfaktorer: höga förväntningar på eleverna, stark betoning av kunskapsmålen, enhetlighet med avseende på visioner och mål, tydligt ledar-

skap, enhetlighet från de vuxnas sida beträffande arbetsklimat och ordning, hög undervisningskvalitet, elevcentrerat arbetssätt samt en betoning på utvärdering och flexibilitet vad gäller undervisningsmetoder.

Bilden av orsakerna till att elever inte uppnår målen och erhåller fullständiga betyg visar sammanfattningsvis att problemområdet är komplext. Det innebär att många skilda men också samverkande faktorer påverkar elevers möjligheter att nå målen. Dessa faktorer kan hänföras såväl till samhälleliga som individuella förhållanden, men inte minst till förhållanden som berör skolors sätt att fullgöra sitt uppdrag.

# 7 Delstudier

Mot bakgrund av uppdraget och de resultat som presenterats i delredovisningen har arbetet i fas två fördjupats inom sex olika områden (se kap. 3). Syftet är att det sammantagna resultatet av sex delstudier på ett djupare och mer nyanserat sätt skall bidra till förståelsen av orsakerna bakom att elever lämnar grund- och gymnasieskolan utan fullständiga betyg samt att en mindre andel elever på individuella programmet i gymnasieskolan inte går vidare till ett nationellt eller specialutformat program. Syftet är också att belysa huvudmännens insatser för att andelen elever med fullständiga betyg skall öka.

Fem av delstudierna (Skolverket, 2000c-e samt arbetsmaterial) redovisas i förkortade versioner i denna rapport, medan den sjätte, studien kring förutsättningar för lärande i skolan, kompletterar redovisningarna av fallstudierna kring elever som slutar grundskolan och gymnasieskolan utan fullständiga betyg.

Undersökningen som bygger på fallstudier av elever utan fullständiga betyg i grundskolan samt ett mindre antal elever med dokumenterade svårigheter under grundskoletiden som erhållit fullständiga betyg, presenteras i delstudie 1. Fallstudier kring elever som avslutat gymnasieskolan utan fullständiga betyg varav en del nu studerar i kommunal vuxenutbildning fokuseras i delstudie 2, medan elever med utländsk bakgrund och elever med funktionshinder särskilt uppmärksammas i delstudie 3 respektive 4. I delstudie 5 granskas slutligen orsakerna bakom att en mindre grupp elever vid det individuella programmet inte går vidare till studier på nationellt eller specialutformat program.

En schematisk bild av samtliga delstudier inom regeringsuppdrag 8 presenteras nedan:

Delstudie	Målgrupp	Antal undersökningsspersoner	Metoder
1. Elever utan fullständiga betyg i grundskolan, orsaker och insatser	Elever, föräldrar, lärare, rektorer	cirka 300	Fallstudier; intervjuer
2. Elever utan fullständiga betyg i gymnasieskolan, orsaker och insatser	Elever	82	Fallstudier; öppna enkäter, intervjuer
3. Elever med utländsk bakgrund i grundskola och gymnasieskola	Kommuntjänstemän, elever	cirka 50	Enkäter, gruppintervjuer
4. Elever med funktionshinder i grundskola och gymnasieskola	Elever, lärare, rektorer, assistenter	164	Individuella intervjuer, gruppintervjuer
5. Elever på gymnasieskolans individuella program	Ansvariga/föreståndare för individuella programmet	292	Enkäter, samtal
6. Förutsättningar för lärande	Lärare i grundskola och gymnasieskola	40	Intervjuer

## 7.1 Delstudie 1: Elever utan fullständiga betyg i grundskolan, orsaker och insatser

### 7.1.1 Syfte

Syftet med delstudie 1 är att undersöka orsakerna bakom att elever lämnar grundskolan utan fullständiga betyg samt att belysa huvudmännens insatser för att andelen elever med fullständiga betyg skall öka.

Bakgrundsvariabler i form av statistik över bl.a. andel elever som inte nått målen i ett, två eller flera ämnen de senaste tre läsåren återfinns i bilaga 3.



### 7.1.2 Urval/metod

Under arbetet i fas ett intervjuades förvaltningschefer och rektorer i kommuner och grundskolor som uppvisade negativa avvikelser i förhållande till riksgenomsnittet i fråga om andel elever som inte erhållit slutbetyg och andel elever utan betyg i ett eller flera ämnen. Som en jämförelse deltog också ett mindre antal skolor med positiva avvikelser i förhållande till riksgenomsnittet i undersökningen.

I fas två är eleverna i centrum för den undersökning som genomförts. Deras egen och föräldrarnas bild av grundskoletiden, kompletterad med skolpersonalens beskrivningar av elevens nioåriga skolgång bidrar till en fördjupad kunskap om orsakerna bakom elevernas ofullständiga betyg och om vilken betydelse skolans insatser haft under skoltiden.

Skolverket har återknutit kontakterna med kommuner och skolor där dialoger med förvaltningschefer och rektorer genomfördes i fas ett, för att nu nå elever som slutat år 9 vårterminen 2000 utan fullständiga betyg, men också för att söka upp elever som haft låga resultat på nationella proven i år 5, men som ändå lämnat år 9 med fullständiga betyg.

Att den senare gruppen är representerad beror framförallt på ett intresse av att se vilken betydelse huvudmännens insatser har för att eleverna skall erhålla fullständiga betyg. Ambitionen var att utgå från drygt 40 elever utan fullständiga betyg och cirka 20 elever med dokumenterade svårigheter under grundskoletiden, men med fullständiga betyg.

I delredovisningen konstaterades att skillnaderna mellan de kommunala och fristående skolorna var marginella när det gällde orsaksförklaringar till ofullständiga betyg och huvudmännens insatser. De fristående skolorna valdes därför bort inför arbetet med fas två.

I enlighet med de riktlinjer som utarbetades inför urvalet av elever har personal vid Skolverkets elva enheter vid Avdelningen för analys och stöd i landet begärt in listor på elever utan fullständiga betyg (betygskataloger, adresser, telefonnummer) från samma skolor som kontaktades i fas ett. Skolverket har även bett att få listor på elever som inte klarat ett eller flera av de från statens sida frivilliga nationella proven i år 5, men som lämnat år nio med fullständiga betyg.

Fyra elever (två pojkar och två flickor) utan fullständiga betyg och två elever (en pojke och en flicka) med fullständiga betyg har sedan valts ut slumpmässigt vid varje enhet. Av de fyra eleverna utan fullständiga betyg har minst två varit elever som inte har haft behörighet till gymnasieskolan.

Antalet elever som slutligen har ingått i fallstudierna uppgår till 43 elever utan fullständiga betyg och elva elever med fullständiga betyg. Eleverna är geografiskt spridda över hela landet. Bortfallet i den sistnämnda gruppen

pen beror bl.a. på orsaker som att elever lämnat återbud i sista stund och att skolor inte sparar resultat från nationella prov i år 5 och inte heller lyckats spåra elever med stödbehov i år 5-7 men som uppnått målen i nian.

Underlaget bedöms dock som godtagbart. Utöver intervjuerna med de 54 eleverna har ytterligare omkring 250 intervjuer genomförts med personer med anknytning till eleverna: föräldrar samt lärare och rektorer från olika perioder under grundskoletiden.

Genomförandet av intervjuerna har utgått från de huvudfrågor som formulerats inför arbetet med fas två. Dessa huvudfrågor konkretiserades i en omfattande intervjuguide (bilaga 4) där frågeställningarna anpassades till de olika intervjugrupperna dvs. elever, föräldrar, lärare och rektorer. Intervjuguiden användes ungefär som en minneslista vid ett samtal, inte som en mall där alla frågorna formulerades exakt likadant (jfr Svensson & Starrin, 1996).

Intervjuerna har genomförts av en eller två personer från Skolverkets enheter för analys och stöd. I de flesta fall har man fört anteckningar under samtalet och i några fall har bandspelare använts.

Det samlade intrycket är att intervjuguiden tjänat sitt syfte som stöd vid ett samtal om elevens grundskoletid. De intervjuer Skolverket gjort i detta sammanhang liknar de som i litteraturen beskrivs som halvstrukturerade eller icke standardiserade intervjuer, där det finns utrymme för intervjuersonerna att associera fritt och hitta infallsvinklar utanför frågeställningarna (jfr Svensson & Starrin, 1996).

Inför arbetet med intervjuerna genomfördes ett seminarium om intervjuetodik där syftet var att så långt som möjligt skapa likvärdighet dels i det praktiska arbetet med intervjuerna, dels i bearbetningen av intervju-svaren. Seminariet innehöll allmänna principer vid intervjuarbete, intervjusituationen i praktiken, sammanfattning av intervjuer samt genomgång av intervjuguiden.

Särskild uppmärksamhet ägnades också åt de svårigheter och felkällor som kan förekomma vid retrospektiva intervjuer. Intervjupersonerna förväntas ju i den typen av intervjuer återskapa förfluten tid, vilket kan vara svårt inte minst för barn och ungdomar som under de tidigare skolåren inte har utvecklat en linjär tiduppfattning. Idealiseringar av dåtiden men lika gärna en överdrivet negativ syn på händelser som inträffat tidigare, är exempel på frågor som togs upp till diskussion.

En svårighet i det praktiska intervjuarbetet visade sig sedan vara det faktum att ett fåtal lärare särskilt i de tidiga skolåren hade svårt att dra sig till minnes enskilda elever, hur de själva lagt upp arbetet eller att komma ihåg sitt eget förhållningssätt till särskilda elever. Detta gällde i några fall också

de intervjuade rektorerna. Å andra sidan hade många lärare en omfattande dokumentation om eleven i fråga som stöd vid intervjutillfället, vilket gjorde att deras minnesbilder kunde kompletteras. Vårt intryck är emellertid att överensstämmelsen mellan olika intervjupersoners berättelser i samma ”fall” är mycket stor.

Intervjuerna har sammanfattats skriftligt med utgångspunkt i tidigare nämnda huvudfrågor (jfr s. 14). Instruktionerna inför den sammanfattningen var att utgå från samtalet så som det framstod i intervjun utan att lägga till egna värderingar eller förtydliganden.

Sammanfattningen avslutades med att intervjuaren ombads lämna upplysningar kring själva intervjusituationen samt uppmanades att reflektera kring olika frågeställningar med relevans för analysarbetet.

### **7.1.3 Resultat och analys**

Det resultat som här presenteras har sin grund i det analysarbete som projektgruppen utfört när alla intervjuer genomförts och sammanfattats skriftligt. Materialet har behandlats med utgångspunkt i varje enskilt fall dvs. samtliga intervjuer som handlar om en elev. Inledningsvis gjordes en uppdelning av fallen i två kategorier: elever utan fullständiga betyg respektive elever med fullständiga betyg som haft svårigheter att klara de nationella proven i år 5.

#### ***Orsaker bakom att elever lämnar grundskolan utan fullständiga betyg***

Utgångspunkten för det första steget i analysen har varit att genom inläsning av samtliga intervjuer i varje enskilt fall hitta tyngdpunkten i de orsaksförklaringar som anges och hänföra dem till individ-, process- respektive systemrelaterade faktorer.

Detta första steg har projektgruppens medarbetare gjort enskilt och dokumenterat i en särskild ”analysmall” (bilaga 5). Det materialet har sedan utgjort grunden för den gemensamma analysen i steg två där utgångspunkten har varit att finna tyngdpunkten i orsaksförklaringar i samtliga fall. Tydliga skillnader i intervjupersonernas berättelser har beaktats här, men också skillnader mellan gruppen elever – föräldrar och gruppen lärare – rektorer.

Inledningsvis presenteras de resultat som bygger på fallstudierna av elever utan fullständiga betyg i grundskolan. När man granskar samtliga fall finner man att tyngdpunkten i orsaksförklaringar ligger på det som här betecknas som processrelaterade faktorer dvs. det som ligger inom skolan och skolpersonalens ansvarsområde (jfr delredovisningen där tyngdpunkten ligger på orsaksförklaringar med koppling till individrelaterade faktorer).

Även om de orsaksförklaringar som vid första anblicken hänförs till individrelaterade faktorer är frekventa i intervjumaterialet, kan inte de förklaringarna självklart hänföras till den enskilde individen. I flera fall kan kopplingar göras till de s.k. processrelaterade faktorerna på så sätt att de individrelaterade faktorerna i sin tur kan bero på hur skolan hanterat sitt uppdrag.

### *Processrelaterade faktorer*

Bilden som framträder när det gäller orsaksförklaringar med anknytning till processrelaterade faktorer är mycket komplex. Bilden kan dock indelas i följande huvudkategorier med avgörande betydelse för dessa elevers resultat:

- Skolans förhållningssätt och attityder till elever och föräldrar
- Stödinsatsernas omfattning och karaktär
- Tillämpningen av arbetssätt anpassade efter elevens förutsättningar och behov
- Skolans sätt att tydliggöra krav och förväntningar

### *Skolans förhållningssätt och attityder till elever och föräldrar*

När det gäller skolans förhållningssätt och attityder till elever och föräldrar, konkretiseras dessa i elevers och föräldrars relationer till skolans personal. Detta tycks vara en nyckelfaktor där t.ex. elevernas brist på förtroendefulla relationer till vuxna i skolan hänger samman med svårigheterna att nå fullständiga betyg i grundskolan. Vissa elever uttrycker detta som att lärarna inte brydde sig om just deras skolgång, de har inte följt upp frånvaro etc.:

*”Det var som om dom ignorerade mig, när jag gick i den stora klassen. Jag fick bara sitta, fick knappt hjälp. Det var därför jag struntade i att gå dit.”* (elev)

*”Vissa lärare lovade att hjälpa till, men det var bara prat... En lärare hatade mig och då gick det dåligt.”* (elev)

De personliga relationerna mellan den enskilde eleven och vissa lärare tycks genomgående ha varit dåliga i gruppen elever utan fullständiga betyg. Det har t.ex. inneburit att eleverna inte fått betyg i de ämnen där relationerna till läraren varit dåliga, medan de i andra ämnen lyckats bättre.

När det gäller beskrivningarna av relationerna mellan elever och skolans personal framkommer dock i vissa fall olika uppfattningar. Skolans personal tycker att de gjort det som står i deras makt för att lösa elevernas problem, men att eleverna – och ibland också deras föräldrar – inte varit mottagliga för skolans stöd och insatser. Det som elever och föräldrar påtalar när det gäller relationernas karaktär, tar inte skolans personal upp i samma utsträckning.

Utvecklingssamtalen är ytterligare ett uttryck för både elevers och föräldrars relationer till skolans personal. Dessa samtal förefaller under framförallt de senare skolåren inte leda till förändringar som gynnar elevernas möjligheter att nå målen. Särskilt problematiskt under de senare skolåren är svårigheterna för föräldrarna att få personlig kontakt med alla de lärare som undervisar eleven. Oftast får man ta del av skriftliga omdömen som lämnas av klassföreståndare, mentor eller motsvarande.

Av resultaten från studien kring förutsättningar för lärande – som bygger på intervjuer med ungefär 40 lärare på sex olika skolor – framgår i det här sammanhanget att flera av de intervjuade lärarna framhåller vikten av en god social miljö som förutsättning för ett gott lärande. I det innefattas, enligt de intervjuade, trygghet, ordning och reda, lugn och ro, men också i relationerna mellan elever och lärare ett positivt klimat och en avspänd atmosfär. Att som lärare bidra till att bygga upp elevernas självförtroende och kunna se och bekräfta stora som små framsteg hos eleverna ses dessutom som viktiga förutsättningar. I fallstudierna kring elever utan fullständiga betyg i grundskolan tycks just dessa förutsättningar i stor utsträckning ha saknats.

#### *Stödinsatsernas omfattning och karaktär*

I fråga om stödinsatsernas omfattning och karaktär kännetecknas problematiken för dessa elever av att lärarna i de tidiga skolåren säger sig anpassa undervisningen för varje elev, men att denna anpassning sedan inte följer eleven under resten av skoltiden. Av fallstudierna framgår att flexibilitet och anpassning till elevernas förutsättningar och behov inte betonats i så stor utsträckning vid övergångar eller vid byten av lärare.

Det förefaller som om lärare och skolledare i tidiga skolår tror att saker och ting löser sig längre fram under skoltiden. Föräldrar uttrycker t.ex. att man under de första 4-5 skolåren inte fått några indikationer på att deras barn inte skulle nå målen, men att det senare visat sig att stödbehovet egentligen funnits hela tiden. Det senare bekräftas av lärarna som intervjuats i studien kring förutsättningar för lärande. De anser att skolan väntar för länge med att ge stöd.

Vad som också karakteriserar stödinsatser för elever utan fullständiga betyg är att åtgärdsprogram saknas, alternativt inte används som redskap för elevernas lärande och utveckling. Elever och föräldrar är oftast ej heller delaktiga i framtagandet av åtgärdsprogrammen.

Det framgår dessutom av fallstudierna att huvuddelen av de stödinsatser som sätts in för att eleverna skall nå målen, inte följs upp eller utvärderas. Detta innebär givetvis att skolan har svårt att avgöra vilka effekter stös-

det fått, men också en risk för att stödåtgärderna sätts in slentrianmässigt utan en bedömning av vilken typ av insatser som gagnar eleven bäst.

Ur materialet från fallstudierna kring elever utan fullständiga betyg i grundskolan framgår också – med koppling till stödinsatsernas omfattning och karaktär – att kompetensutvecklingen för skolans personal inom detta område är bristfällig. Dessutom förefaller det som om antalet speciallärare är relativt litet i de senare skolåren, särskilt märkbart är bristande stöd från speciallärare under år 7 och 8 i grundskolan. De speciallärarresurser man har används framförallt för eleverna i år 9.

Ytterligare en betydelsefull faktor som framträder när man granskar fallstudierna kring elever utan fullständiga betyg, är bristfällig information mellan lärare vid övergångar under grundskoletiden. I vissa fall beror detta på att s.k. överlämnandekonferenser fungerar dåligt, i andra fall på att mottagande lärare själva vill bilda sig en uppfattning om eleven i fråga och inte efterfrågar omfattande information i förväg.

#### *Tillämpningen av arbetssätt anpassade efter elevens förutsättningar och behov*

Betydelsen av flexibla arbetssätt som är anpassade efter elevens förutsättningar och behov är en faktor som framträder tydligt. I fallstudiematerialet finns beskrivningar av hur s.k. traditionella arbetssätt kan dominera en skola och på ett negativt sätt påverka elevers möjligheter att nå målen:

*”När jag kom till skolan kändes det som om jag kom tillbaks till min första lärartjänst. Det hade stått still. Läromedel och personal var långt efter. Jag blev så ytterst förvånad över att inget hänt.”* (rektor)

Resultatet av studien visar att elevaktiva arbetssätt med starka inslag av enskilt arbete ibland inte passar elever som av olika skäl har svårigheter att få fullständiga betyg. Eleverna anses inte leva upp till de pedagogiska intentioner som ligger bakom de elevaktiva arbetssätten och anses inte ha förutsättningar att ta det personliga ansvar som läggs på dem. Det kan emellertid även vara så att förändringar av arbetsformer förs in i en organisation där synen på kunskap och lärande är oförändrad i förhållande till nya styrdokument, vilket gör att t.ex. lärarens roll som omdömesgill vägledare för elevens lärande blir problematisk alternativt helt uteblir.

I ett arbetssätt anpassat efter den enskilde elevens förutsättningar och behov vore det naturligt att även reflektera över hur den tillgängliga tiden disponeras. Av resultatet framkommer dock att det endast är ett fåtal av de intervjuade som funderat över hur tiden i skolan lämpligast kan nyttjas. För det mesta är det yttre faktorer såsom t.ex. schema och nyttjande av salar som styr tidsanvändningen.

Av intervjuerna i studien kring förutsättningar för lärande, framgår att

vissa lärare tycker att det är svårt att hitta en balans där elevernas frihet och aktiva deltagande skapar ett aktivt lärande i stället för ett upplevt kaos. Detta gör att man som lärare undviker att pröva på nya arbetsätt och i stället använder sig av beprövade metoder.

Det framkommer också skilda uppfattningar om hur viktigt det är med kontroll. För vissa lärare blir planeringen av undervisningen ett mycket digert arbete. Kursplanerna har inte sällan brutits ner i delmoment som sedan skall styra vad läraren och eleverna skall göra. Ofta är det här läroböckerna och rutiner som får styra innehållet. I denna struktur är innehållet för varje lektion nästan alltid på förhand bestämd av läraren.

På de skolor där man organiserat lärandet på ett mer traditionellt sätt, menar några lärare att detta är ett resultat av att man inte fallit för några nycker eller trender de senaste åren. Lärarna beskriver sin skola som traditionell och med stora inslag av förmedlingspedagogik. Även om det ofta är så att det är upp till varje lärare att förmedla vad de kan och att hitta en modell utifrån de elever man har och vad man trivs med, så har det på dessa skolor blivit så att lärarna formats i sitt sätt att agera efter den kultur som råder på skolan.

En del av fallstudierna visar att undervisningsgruppernas storlek har betydelse för om enskilda elever skall nå målen och erhålla fullständiga betyg. Av materialet framgår att lärarna som undervisar stora undervisningsgrupper har svårt att hinna med att individualisera i den omfattning som skulle behövas. Den aktuella gruppen elever anser också i stor utsträckning att de har svårt att arbeta i stora grupper, där arbetsmiljön ibland är stökig och orolig. De arbetar hellre enskilt eller i mindre grupper.

Från fallstudiematerialet kring eleverna utan fullständiga betyg kan dessutom tilläggas att lärares olika sätt att undervisa samt flera lärarbyten under grundskoletiden, utgör faktorer som i negativ bemärkelse tycks påverka elevernas möjligheter att nå målen.

Följande yttrande från en elev exemplifierar detta:

*”De sa mycket olika, den ena sa något och den andra sa något annat. Då var det som om det snurrade runt i huvudet. Jag fattade ingenting.”*(elev)

*Skolans sätt att tydliggöra krav och förväntningar*

Den sista kategorin – skolans sätt att tydliggöra krav och förväntningar – bygger på det faktum att eleverna utan fullständiga betyg i stor utsträckning inte känt till vad som krävs för att få fullständiga betyg:

*”Nej, jag tror inte någon sa vad som krävdes för att få godkända betyg.”* (elev)

Dessutom framgår det av fallstudierna att informationen om att man riskerade att inte nå målen har kommit sent, oftast inte förrän år 8 eller 9.

Ett problem som beskrivs av de intervjuade lärarna i studien kring förutsättningar för lärande när det gäller diskussioner om förväntningar och krav, är att dessa ibland kan vara knutna till enskilda lärare och elevgrupper. Det kan i praktiken få den konsekvensen att varje lärare kommunicerar olika förväntningar och att eleverna själva får knäcka koden till de prestationer och kunskaper som premieras vid resultatbedömning och betygsättning.

Detta problem har då oftast sin förklaring i att lärare i olika ämnen inte har samtalat och tillsammans formulerat en grund för gemensamma bedömningskriterier och värderingar, vilket i slutändan ofta beror på att man inte i tillräcklig grad diskuterat sig samman kring synsätt och förhållningssätt, exempelvis vilken kunskap som eleverna skall sträva mot.

Det framgår också att lärarnas samarbete fungerar mycket olika på de olika skolorna beroende på den samarbetskultur som präglar dem. Här anser de själva att de behöver bli bättre på att samarbeta och de efterlyser tid för att utveckla arbetslaget som grupp. Det finns också lärare som är direkt emot ett samarbete över ämnesgränser och menar att detta urholkar skolan kompetensmässigt. De finns dock de lärare och skolledare som beskriver väl fungerande ämnesövergripande arbetslag där lärarna utnyttjar varandras kompetenser på ett bra sätt och att samtliga inom laget tar ett ansvar för alla de elever som laget leder.

#### *Individrelaterade faktorer*

Den bild som framträder när man ser på orsaksförklaringar som kan hänföras till individrelaterade faktorer, kan indelas i följande kategorier:

- Elevernas sociala situation
- Elevernas svårigheter att lära
- Elevernas personliga egenskaper
- Elevernas attityder till skolan och skolarbetet

Som tidigare nämnts kan det vara svårt att avgöra om en orsaksförklaring skall hänföras till individnivå eller processnivå.. Skolverkets intryck är att en del av elevernas svårigheter att lära och deras attityder till skolan och skolarbetet har starka kopplingar till en del av de processrelaterade faktorer som redovisats ovan, vilket gör att det som vid första anblicken förefaller vara faktorer på individnivå kanske egentligen hänger ihop med hur skolan fullgör sitt uppdrag.



### *Elevernas sociala situation*

De faktorer som kan hänföras till elevernas sociala situation och som berör en del av gruppen elever utan fullständiga betyg, handlar t.ex. om hur en besvärlig familjesituation i form av skilsmässor, alkoholproblem, relationsproblem i familjen etc. påverkar elevernas skolarbete. Dessutom kan trauman i form av tidigare övergrepp, upplevelser av krig och förtryck ha satt sådana spår att de inverkar på elevernas möjligheter att ägna kraft åt skolan. Det handlar också i skolmiljön om ensamhet, utanförskap och besvärliga kamratrelationer.

En annan betydelsefull faktor i det här sammanhanget är föräldrarnas utbildningsnivå. I de fallstudier vi här refererar till, finns tydliga kopplingar mellan elevers resultat och låg utbildningsnivå hos föräldrarna.

*”Jag är låginkomsttagare. Det är ju redan kört. Hans pappa är missbrukare, det har ju påverkat honom förstås.”* (förälder)

Detta samband stämmer också med det som redovisats i tidigare forskning (jfr kap. 6). Skolans arbete med att överbrygga de sociala förhållanden som råder i samhället är uppenbarligen en av de svåraste uppgifterna att klara.

### *Elevernas svårigheter att lära*

Till elevernas svårigheter att lära hör en rad faktorer som kopplas samman med individens förutsättningar att klara skolarbetet. Läs- och skrivsvårigheter som förklaring till elevers svårigheter att nå målen dominerar, men också en mer allmän utgångspunkt att försenad språkutveckling påverkat studierna negativt.

När det gäller elevernas svårigheter att lära kan man se vissa skillnader i hur elever och föräldrar respektive lärare och rektorer beskriver detta. Även om eleverna själva och deras föräldrar i viss utsträckning förklarar skolsvårigheterna med individuella svårigheter att lära, kopplar de i flera fall ihop detta med skolans sätt att bemöta eleven eller skolans sätt att arbeta.

Skolans personal tar oftare en utgångspunkt i individens svårigheter att lära och beskriver dem som extrema, vilket gör att förväntningarna på elevernas prestationer har blivit låga. Detta förhållande framträder emellertid inte så tydligt i studien kring förutsättningar för lärande, där de intervjuade lärarna endast undantagsvis säger att vissa elever inte kan eller vill lära sig något oavsett hur mycket stöd man sätter in.

Konsekvenserna av ovanstående synsätt kan belysas med ett exempel på en elev som under de första skolåren efter en psykologutredning blev rekommenderad att börja i sarskolan, men som sedan med hjälp av ganska

omfattande stödinsatser slutade grundskolan med betyg i alla ämnen utom engelska.

*”Dom ville att jag också skulle gå i särskolan.”* (elev)

*”Han är den svagaste elev vi någonsin haft.”* (lärare)

Avgörande i det här fallet var föräldrarnas vägran att låta sitt barn börja särskolan. De insatser som grundskolan sedan gjorde för eleven visade sig här nästan fullt ut räcka för att eleven skulle nå målen och få ett fullständigt slutbetyg.

Hur stora problemen med att lära egentligen är, tycks dock vara svårt att bedöma. Lärarna säger sig ibland inte förstå elevernas svårigheter och hur man skall komma tillrätta med dessa. Vissa lärare säger sig också sakna kunskaper om problematiken och står därmed handfallna.

#### *Elevernas personliga egenskaper*

Kategorin elevernas personliga egenskaper är något svårdefinierad, men är ändå i ett antal fall tydlig på så sätt att både eleverna själva, men framförallt skolans personal lyfter fram dem som betydelsefulla för elevernas resultat. Följande citat kan tjäna som exempel på detta:

*”Jag var slö. Jag orkade inte.”* (elev)

*”Han var allmänt svag, lat, glömsk och ointresserad.”* (lärare)

*”Han var slö och sävlig.”* (lärare)

*”Han skulle kunnat klara mera. Han var lat.”* (lärare)

*”Om han bara hade ansträngt sig mer hade det gått bättre.”* (rektor)

*”Jag var okoncentrerad.”* (elev)

*”Han var ovillig, oföretagsam och lat.”* (förälder)

*”Hon var känslomässigt störd.”* (lärare)

*”Han var rastlös.”* (lärare)

Avståndet mellan styrdokumentens skrivningar (jfr t.ex. Lpo 94) om nyfikenhet och bibehållen lust att lära och ovanstående uttalanden förefaller stort. Frågan är vilken betydelse förväntningarna bakom utsagorna har för elevernas prestationer i skolan?

#### *Elevernas attityder till skolan och skolarbetet*

I nära anslutning till ovanstående finns de orsaksförklaringar på individnivå som kategoriserats som elevernas attityder till skolan och skolarbetet. I den kategorin inryms sådant som benämns skoltrötthet, skolk, brist på motivation och engagemang samt ovilja eller obenägenhet att ta emot den hjälp som erbjuds.

Apropå skoltrötthet och skolk finns exempel i materialet som visar att vissa elever skolkar från undervisningen men inte från skolan som social miljö.

*”Han var i skolan, men inte på lektionerna. Han trivdes här.”* (lärare)

*”Han gick till skolan nästan varje dag, men skolkade däremot delar av dagen då och då.”* (rektor)

Ovanstående faktorer talar för att vissa elever har svårt att anpassa sig till de krav och normer skolan ställer upp. Omvänt har också skolan svårt att anpassa verksamheten så att den passar alla elever.

*”Skolan är alldeles för fyrkantig. Den passar inte alla.”* (lärare)

### **Systemrelaterade faktorer**

De orsaksförklaringar som kan hänföras till systemnivå är inte lika frekventa som övriga. Överlag bedöms t.ex. kursplanernas krav av alla parter ligga på en rimlig nivå – endast enstaka lärare och rektorer funderar över om alla verkligen måste ha samma mål. En kategori av orsaksförklaringar dominerar dock och sammanfattas under rubriken:

#### *Betygssystemets konsekvenser*

När det gäller orsaksförklaringar på systemnivå dvs. faktorer som den enskilda skolan på kort sikt inte kan påverka t.ex. det nationella styrsystemet, finns i fallstudiematerialet framförallt en faktor som tydligt framträder. Det handlar om betygssystemets konsekvenser där t.ex. problematiken kring likvärdigheten i betygssättning lyfts fram.

Framförallt rektorer men också lärare pekar på att bedömningen av elevernas prestationer görs på olika sätt på olika skolor. Resonemanget går ut på att prestationer som bedöms som godkända på en skola inte bedöms som godkända på en annan, vilket gör att vissa skolor pekas ut som dåliga fast elevernas kunskaper där, i stor utsträckning är likvärdiga eller kanske till och med bättre än på andra skolor.

En annan konsekvens är att behörighetskraven till gymnasieskolan bidrar till en fokusering och satsning på ämnena svenska, matematik och engelska, vilket gör att andra ämnen i grundskolan ”slås ut”. Detta bekräftas också av de intervjuer som genomfördes i studien kring förutsättningar för lärande.

Frågan är dock om detta egentligen är en konsekvens av betygssystemets utformning eller om det i lika hög utsträckning handlar om kommunernas eller skolornas tolkning av målen och uppdraget som ger detta utfall.

Hälften av eleverna i fallstudiematerialet har godkända betyg i dessa tre ämnen, men saknar betyg i ett eller flera andra ämnen. I just dessa fallstudier kan man konstatera svårigheterna att erbjuda stöd och hjälp i andra ämnen än svenska, matematik och engelska. Några undantag finns dock

där särskild anpassning till elevers svårigheter i t.ex. idrott och hälsa eller naturorienterade ämnen gjorts.

#### **Huvudmännens insatser för att andelen elever med fullständiga betyg skall öka**

##### **Processrelaterade faktorer**

De insatser som skolhuvudmännen gjort för gruppen elever utan fullständiga betyg kan utifrån fallstudiematerialet delas in i tre huvudgrupper med faktorer som kan hänföras till processnivå:

- Insatser som handlar om förändringar i skolan inom ramen för en etablerad organisation och med befintlig kompetens.
- Insatser som riktas direkt till eleven som individ.
- Insatser som bygger på att eleven får stöd utanför grundskolan.

*Insatser som handlar om förändringar i skolan inom ramen för en etablerad organisation och med befintlig kompetens.*

De insatser som återfinns i den första gruppen består t.ex. av inrättande av små undervisningsgrupper och anpassning av undervisningen inom klassens ram. Det sistnämnda gäller framförallt i tidiga skolår. För övrigt noteras att skolorna satsar på att i olika former erbjuda stöd i svenska, matematik och engelska – detta oavsett vilka ämnen eleverna har svårigheter i. Man kan också konstatera att skolorna – om än i mindre omfattning – försöker få igång diskussioner om betygsriterier både i personalgruppen och med eleverna.

Resultatet av intervjuerna i studien kring förutsättningar för lärande, pekar också på att det är vanligt att man grupperar eleverna efter kunskapsnivå. Det innebär t.ex. att eleverna delas in i grupper efter den kunskapsnivå som lärarna bedömer att de har. De allra ”svagaste” eleverna kan i vissa fall bilda egna smågrupper. Ett annat sätt att organisera undervisningen är att generellt skapa mindre undervisningsgrupper. Motivet bakom detta är att det sägs ge bättre förutsättningar för de elever som behöver särskilt stöd. Någon lärare uttryckte det som att det handlar om att skapa ett ”kollektivt åtgärdsprogram”.

En annan sak som framgår av fallstudierna är att när eleven själv eller föräldrarna aktivt efterfrågar stöd så får man det – framförallt under de senare skolåren. Samtidigt kan det vara så att skolpersonalen ”övertalar” eleven att ta emot den hjälp som erbjuds. Detta gäller särskilt under skolåren 7-9.

#### *Insatser som riktas direkt till eleven som individ*

De insatser som riktas direkt till eleven som individ består t.ex. i att eleven får en assistent som skall stötta under hela eller delar av skoldagen eller att eleven får individuell hjälp av en speciallärare.

Till denna grupp av insatser kan också räknas de som skolans elevvårdsfunktionärer står för. Vem som tar initiativet i dessa kontakter varierar. Det kan vara såväl eleverna som deras föräldrar, men lika ofta skolans personal.

Genom att införa mentorer för eleverna har man på en del skolor försökt att skapa förutsättningar för en kontinuerlig dialog mellan mentor och elev om förväntningar och uppnådda resultat. Detta framgår av resultatet av studien kring förutsättningar för lärande. Grundtanken sägs vara att skapa tydlighet för eleverna om vad som förväntas, men också genom att föra kontinuerliga samtal, bidra till en uppföljning kring resultaten i relation till mål och kriterier.

Det framgår också att de intervjuade lärarna på grundskolan har högre förväntningar på eleverna i ämnena matematik, svenska och engelska. Det är dessa ämnen som prioriteras och anses som särskilt viktiga för att de ger eleverna behörighet till gymnasiestudier (jfr ovan).

#### *Insatser som bygger på att eleven får stöd utanför grundskolan*

Med fallstudiematerialet som grund kan man konstatera att vissa insatser bygger på att eleven får stöd utanför grundskolan. Det handlar t.ex. om att elever med stora skolsvårigheter erbjuds anpassad studiegång och att de i de flesta fall också antar erbjudandet. Det framgår i några fall att särskola erbjuds som ett alternativ för eleven. När så har skett visar Skolverkets fallstudiematerial att föräldrarna i de fallen inte valt att låta sina barn börja i särskolan. De kontakter som förekommer med Barn- och ungdomspsykiatrin kan också hänföras till denna kategori.

#### *Individrelaterade faktorer*

Insatser som inte direkt initieras från skolans sida, men som kan betraktas som värdefulla när man granskar fallstudiematerialet, är föräldrarnas engagemang i sina barns studier genom t.ex. läxhjälp, stöd och uppmuntran hemma.

#### ***Orsaker bakom att elever med fullständiga betyg haft svårigheter under grundskoletiden***

Följande avsnitt bygger på fallstudier av elva elever som avslutat grundskolan med fullständiga betyg. Dessa elever har haft låga resultat på nationella proven i år 5 alternativt av skolans personal identifierats som elever i behov

av särskilt stöd. Den här gruppen är alltså avsevärt mindre än den studerade gruppen elever utan fullständiga betyg, vilket gör det svårare att hitta tyngdpunkter i hela materialet med avseende på orsaksförklaringar.

Även om varje fall här framstår som unikt, kan man ändå konstatera – när man granskar samtliga fall – stora likheter med gruppen elever utan fullständiga betyg när det gäller orsaksförklaringar till svårigheter under grundskoletiden. Orsaksförklaringar både på process-, individ- och systemnivå där innehållet kan relateras till de huvudkategorier som redovisats i tidigare avsnitt, finns i materialet.

### *Processrelaterade faktorer*

Några faktorer på processnivå när det gäller den här elevgruppen kan dock sägas vara tydligare än andra när man betraktar samtliga elva fall. Det handlar då om de som relateras till *skolans förhållningssätt och attityder till elever och föräldrar* men också till *stödinsatsernas omfattning och karaktär*.

Det som är tydligt när det gäller relationerna till skolans personal är att en del av eleverna under framförallt skolåren 1-6 inte fått ett bemötande som varit gynnsamt för deras utveckling. Respekten för den enskilde individen har i vissa fall åsidosatts och attityder från vuxna i skolan har ibland inverkat negativt på elevens skolarbete.

*”När han hade rättat glosproven i engelska brukade han säga: ’0 eller 1 poäng idag Anna?’.”* (elev)

*”I början tyckte jag om skolan, men sedan blev jag utpekad för att jag inte kunde läsa så bra. Klasskompisarna skrattade åt mig.”* (elev)

*”Jag vantrivdes på mellanstadiet.”* (elev)

De orsaksförklaringar som kan hänföras till kategorin stödinsatsernas omfattning och karaktär kännetecknas på samma sätt som när det gäller skolans förhållningssätt och attityder till elever och föräldrar, av brister under de tidiga skolåren. Elevernas svårigheter har i vissa fall inte identifierats förrän under åren 7-9, vilket har medfört att stödinsatserna dröjt. Om det varit så att svårigheter har upptäckts tidigare, har stödet för en del av eleverna varit begränsat under de tidiga skolåren.

### *Individrelaterade faktorer*

När det gäller de orsaksförklaringar som kan hänföras till individnivå ligger tyngdpunkten på det som i tidigare avsnitt beskrivits som *elevernas sociala situation, elevernas svårigheter att lära* samt *elevernas personliga egenskaper*.

En del av elevernas sociala situation kännetecknas av trassliga familjeförhållanden med familjehemsplacering, alkoholmissbruk, svårigheter att få arbetsro för läsläsning etc., men också i skolsituationen problem med t.ex.

kamratrelationer. I några fall framhålls elevers svårigheter att lära, framförallt i fråga om läsning och skrivning. Det handlar också om svårigheter att lära som grundar sig i allmänna språksvårigheter beroende på utländsk bakgrund.

Faktorer med hänvisning till elevernas personliga egenskaper lyfts fram i några av fallstudierna. I första hand är det då skolans personal som uppfattar att elevens skolprestationer har att göra med att eleven t.ex. har varit...

*”lat, långsam, omogen och okoncentrerad.”* (lärare)

...eller:

*”lite allmänt svagt begåvad.”* (lärare)

### **Systemrelaterade faktorer**

På systemnivå kan man konstatera att de faktorer som innefattas i *betygs-systemets konsekvenser* också framträder när det gäller elever som faktiskt avslutat grundskolan med fullständiga betyg. Det gäller i första hand fokuseringen på ämnena svenska, matematik och engelska som styr inriktningen på stödinsatserna. I gynnsamma fall sammanfaller stödbehovet med det som kan erbjudas på skolan:

*”Som tur var hade jag svårigheter just i svenska och engelska, annars kanske jag inte hade fått någon hjälp.”* (elev)

### **Huvudmännens insatser för elever med fullständiga betyg**

Huvudmännens insatser i de fallstudier som gjorts av elever med fullständiga betyg men med svårigheter att klara nationella proven i år 5, skiljer sig inte väsentligt ifrån de insatser som gjorts för eleverna utan fullständiga betyg. Det som är den stora skillnaden är de positivt samverkande faktorerna med bl.a. elevernas goda relationer till skolans personal, den individuella anpassningen av arbetet, elevernas egen vilja och motivation, föräldrarnas helhjärtade engagemang som huvudexempel.

Det som också skiljer dessa elevgrupper åt är att för gruppen elever med slutbetyg, har de senare skolåren 7-9 varit en mycket positiv period under grundskoletiden. Detta kan ha att göra med de insatser som gjorts, men det kan också bero på sådant som inte direkt kan hänföras till huvudmännens insatser.

### **Huvudmännens insatser för elever utan fullständiga betyg samt elever med fullständiga betyg som haft svårigheter under grundskoletiden, en jämförelse**

Vid jämförelsen mellan de båda elevgrupperna har analysen av utsagorna kring huvudmännens insatser för att öka andelen elever med fullständiga

betyg genomförts i flera steg. Huvudfrågan har här varit vilken betydelse skolans insatser har för elevers möjlighet att få fullständiga betyg.

I ett första steg har projektgruppens medarbetare enskilt läst in varje fall med avseende på beskrivningar av huvudmännens insatser och hänfört dessa till individ-, process- eller systemnivå. Därefter har en bedömning av om insatserna varit begränsade respektive omfattande gjorts utifrån följande kriterier:

Exempel på begränsade insatser kan vara att:

- inga särskilda åtgärder vidtagits (t.ex. åtgärdsprogram har inte upprättats).
- insatserna endast förekommit under delar av elevens skoltid.
- insatserna upphört under skoltiden.
- lärare har varit ensamma om bedömning och insatser.

Exempel på omfattande insatser kan vara att:

- särskilda åtgärder vidtagits (t.ex. åtgärdsprogram har upprättats).
- insatserna förekommit under stora delar av skoltiden.

Att dra en skarp eller tydlig gräns mellan det som karakteriserar begränsade respektive omfattande insatser har varit svårt. En del av fallen dras åt mitten i tabellen och kan betraktas som ”gränsfall”. De preliminära bedömningar som gjorts enskilt har dock utgjort grunden för en gemensam diskussion och analys i projektgruppen där slutresultatet av bedömningen åskådliggörs i följande fyrfältstabel:

	Elever utan fullständiga slutbetyg	Elever med fullständiga slutbetyg
Begränsade insatser	23	6
Omfattande insatser	20	5

Av tabellen framgår att knappt hälften (20 stycken) av eleverna utan fullständiga betyg under sin grundskoletiden fått stöd som kan betecknas som omfattande, medan något fler än hälften (23 stycken) erhållit begränsat stöd. Ungefär samma relation gäller eleverna som haft svårigheter under grundskoletiden, men som slutat nian med fullständiga betyg. I sex fall har insatserna varit begränsade, medan de har varit omfattande i fem fall.

Man kan således konstatera att de omfattande insatser som gjorts för elevgruppen utan fullständiga betyg inte fått till följd att de avslutat grund-



skolan med fullständiga betyg. Däremot kan insatserna ha inneburit – vilket några fallstudier visar – att eleverna skaffat sig behörighet till gymnasieskolan genom att nå målen i svenska, matematik och engelska.

Anmärkningsvärt är att en så pass stor andel elever (23 stycken) i gruppen utan fullständiga betyg erhållit endast begränsat stöd för att nå målen, men också att det när det gäller den andra elevgruppen, inte tycks vara av avgörande betydelse om stödet varit begränsat eller omfattande. Sex av elva elever har erhållit stöd i form av begränsade insatser, men ändå nått målen och erhållit fullständiga betyg.

#### ***Avgörande faktorer för ett lyckat slutresultat***

Från fallstudierna med elever med fullständiga betyg som haft svårigheter under grundskoletiden finns några faktorer som tydligt framträder som avgörande för ett lyckat resultat. De finns också med som viktiga och önskvärda faktorer i fallstudierna kring elever utan fullständiga betyg samt uppmärksammas i delstudien kring förutsättningar för lärande.

Några av de faktorer som tycks vara avgörande för om elever med svårigheter under grundskoletiden skall erhålla fullständiga betyg har klara kopplingar till hur skolans personal fullgör sitt uppdrag, medan vissa inte direkt hänger samman med de insatser huvudmännen gör för att öka andelen elever med fullständiga betyg. Följande kategorier innehåller faktorer med avgörande betydelse för att elever skall nå målen och erhålla fullständiga betyg:

- Engagerade vuxna i skolan som skapat förtroendefulla relationer och haft höga förväntningar i kombination med rimliga och tydliga krav.
- Anpassning av arbetssätt efter elevernas förutsättningar och behov.
- Elevernas engagemang och vilja.
- Föräldrarnas engagemang och vilja att stödja elevernas studier.

De allra mest gynnsamma exemplen från de fallstudier som genomförts med elevgruppen som erhållit fullständiga betyg, handlar om elever som har haft någon form av svårigheter att lära med utgångspunkt i läroplanens och kursplanernas mål. Detta har uppmärksammats från skolans sida på ett ganska tidigt stadium under grundskoletiden och man har tagit hänsyn till detta vid diskussioner om stödinsatser, men också vid övergångar och byten av lärare.

I dessa exempel har eleverna fått vara med om varierade arbetssätt och redovisningsformer under hela grundskoletiden och de har dessutom deltagit i diskussioner kring mål, krav och kriterier för i stort sett alla grundsko-

lans ämnen. Att tydligt ange mål och förväntningar för eleverna anses också vara en viktig förutsättning för lärande. Det framgår av resultatet av studien kring förutsättningar för lärande.

Eleverna har i dessa fall just genom detta fått en stark inre drivkraft att klara sin skolgång och har tillsammans med engagerade föräldrar och omdömesgill skolpersonal envist arbetat för att klara skolgången. I några fall finns elever i den här gruppen med ett antal Väl godkänd i sitt slutbetyg.

## 7.2 Delstudie 2: Elever utan fullständiga betyg i gymnasieskolan, orsaker och insatser

### 7.2.1 Syfte

Syftet med denna studie är att fånga in elevers uppfattningar om orsaker till problemen med att få fullständiga betyg i gymnasieskolan samt deras uppfattningar om det stöd de fått under gymnasietiden. I fokus står individer som har avslutat ungdomsgymnasiet utan att få slutbetyg samt individer som har minst ett icke godkänt betyg i något av de tre kärnämnen engelska, matematik och svenska.

Bakgrundsvariabler i form av statistik för gymnasieskolan återfinns i bilaga 6.

### 7.2.2 Urval/metod

De ungdomar som valdes ut för undersökningen avslutade gymnasieskolan våren 1998. Det tidsmässiga avståndet mellan den tidpunkt då de avslutade sina studier i gymnasieskolan och undersökningstillfället gav dem ett perspektiv på den tid de tillbringat i skolan. Tidsavståndet kan även ha inneburit att de kompletterat eller förbättrat sina betyg från ungdomsgymnasiet inom den kommunala vuxenutbildningen eller på folkhögskola.

Urvalet av elever utgick från en insamling av slutbetyg och samlade betygsdokument från 259 elever utan fullständiga betyg som gick ut från gymnasieskolans nationella program våren 1998 i sex kommuner. Kopior av betygsdokumenten skaffades efter kontakter med berörda skolors rektorer. Skolverket har i ett första steg genomfört en kvantitativ analys av betygsdokumenten (redovisas ej här eftersom undersökningen inte tillför något till huvudfrågan i regeringsuppdraget).

Den del av undersökningen som redovisas nedan avser resultatet av en kort enkät (bilaga 7) till samtliga individer som Skolverket fått betygsdokument från. Frågorna handlade om sysselsättning efter avslutat gymnasium, om orsaker till bristfälliga prestationer samt om det stöd personerna fått i skolan för att nå upp till de kunskapskrav som gäller. Samtliga individer ombads också att skriva ner förslag till förändringar i skolans verksamhet för att öka möjligheterna för alla ungdomar att få minst betyget Godkänd i alla ämnen.

I anslutning till enkätundersökningen genomfördes intervjuer med ett urval personer som besvarat enkäten och som erbjöd sig att ställa upp för ett samtal.

Trots att enkäten var mycket kort, blev svarsfrekvensen undermålig (lite över 30 procent efter en påminnelse). Skolverkets bedömning är att flera påminnelser knappast resulterat i en acceptabel svarsfrekvens. Tidspres

gav inget utrymme för att med telefonintervjuer följa upp de individer som inte svarat. Någon kvantitativ bearbetning av enkäten har därmed inte genomförts. De öppna frågorna som fanns i enkäten redovisas gemensamt med resultatet från intervjuerna, vilka hade sin utgångspunkt i enkätfrågorna.

### 7.2.3 Resultat och analys

#### *Orsaker bakom att elever lämnar gymnasieskolan utan fullständiga betyg*

Som framgått tidigare har de ungdomar som ingått i undersökningen inte svarat på enkäten i någon högre utsträckning. Svarsfrekvensen förväntades dock bli låg, eftersom många av dessa ungdomar kunde ha negativa erfarenheter förbundna med skolgången. Den blev emellertid ännu lägre än förväntat.<sup>1</sup>

De ungdomar (82 stycken) som svarat på enkäten, tycks däremot vara starkt motiverade att berätta om sina erfarenheter, varför arbetet har inriktats på att bearbeta de öppna frågorna. Som nämnts ovan innefattar resultatredovisningen även resultatet från de genomförda intervjuerna.

#### *Processrelaterade faktorer*

Ungdomarna anser att de fått för lite stöd, att stödet kom för sent, eller att stödet var missriktat och inte inriktades på deras egentliga problem. De talar också om svikna löften där rektor t.ex. har lovat någon elev att få byta lärare på grund av en konflikt men det blev inte så, trots elevens förväntningar om en lösning.

Även grövre missförhållanden påpekas såsom ständigt återkommande lärarbyten (13 gånger under en termin, anger en av eleverna), många lärarlösa lektioner och diskriminering. Missförhållandena konkretiseras bl.a. i en elevs berättelse om att läraren inte tog hänsyn till dyslexi utan krävde felfri stavning, trots att eleven muntligt kunde redovisa sina kunskaper.

Genomgående påpekas bristande information om vilka krav som gäller och lärarnas osäkerhet angående betygsriterier. Detta överensstämmer också med resultaten från delstudie 1 – kring elever utan fullständiga betyg i grundskolan – och från studien kring förutsättningar för lärande. Otydligheten vad gäller förväntningar och bedömningsriterier får konsekvenser för elevernas resultat.

Däremot är eleverna endast sporadiskt missnöjda med att läraren eventuellt satt orättvisa betyg. De elever som svarat, anser att felet är ömsesidigt, dvs. att de själva har stor del av skulden till att de inte nådde upp till kraven för betyget Godkänd och att de inte alltid tagit emot hjälp även om denna har erbjudits.

---

<sup>1</sup> Med tanke på att många ungdomar flyttar hemifrån när de avslutar sin gymnasiala utbildning, uppdaterades adresserna från Skattemyndigheten. Endast ett mindre antal av de utsända enkäterna (5 stycken) kom i retur.

Flera av eleverna påtalar att kraven är alldeles för höga, att inlärningstempot är uppskruvat och att de inte hinner göra alla hemläxor utan är tvungna att prioritera. Andra däremot hävdar att lärarna borde ställa högre krav, att skolan är för ”slapp”. Det är möjligt att eleverna inte talar om en och samma skola, samma program eller om samma ämnen. Det är dock fullt möjligt att det är så, eftersom varje elevs individuella förmåga – och skolans förmåga att anpassa undervisningen till denna – spelar en viktig roll i sammanhanget och påverkar elevens bedömning.

En annan fråga som polariserar eleverna är uppfattningen om disciplin. Eleverna hävdar att de inte betraktas som vuxna människor, att man övervakar dem och att de inte får läsa in kunskaper vid ett senare tillfälle i fall de missar ett prov dvs. att betygen inte återspeglar deras kunskaper utan snarare deras närvaro. Andra elever är missnöjda med att lärare inte följer upp deras frånvaro och att de inte kontaktar föräldrarna när det uppstår problem. Det senare kan jämföras med delstudie 1 där det t.ex. framkommer att föräldrarna inte informeras trots att elevens svårigheter är kända.

Elever ger också uttryck för förståelse för lärarnas arbetsbörda och tidspress. En av eleverna kommenterar att i en klassrumssituation finns det inte mycket tid att ge stödundervisning åt de som behöver det. Lärarna framträder enligt resultaten som den viktigaste länken i skolans vardag, ibland som medspelare och ibland som motståndare (jfr ovan).

#### *Individrelaterade faktorer*

Många av ungdomarna i undersökningen pekar på skoltrötthet som den viktigaste orsaken till sina dåliga studieresultat. Även om grundskolan lyckas ge goda baskunskaper som man kan bygga vidare på, tycks upprätthållandet av elevs studiemotivation vara något som gymnasieskolan inte alltid lyckas leva upp till.

Ungdomarna nämner sällan föräldrarna. Det tycks finnas en tyst överenskommelse mellan ungdomarna som har svarat på enkäten, att hålla föräldrarna utanför de egna skolproblemen. Endast i några svar på frågorna med fasta svarsalternativ anges problem i familjen som en mycket viktig orsak till att man inte erhållit lägst betyget Godkänd.

#### *Systemrelaterade faktorer*

Kritik av betygssystemet utgör ett återkommande spörsmål. Eleverna hävdar att det nuvarande betygssystemet är ett otympligt instrument, eftersom det inte tillåter att sämre betyg värderas upp med hjälp av bättre betyg på det sätt sifferbetygen gjorde.

## *Huvudmännens insatser samt elevernas förslag till förbättringar*

### *Processrelaterade faktorer*

De insatser som lyfts fram här handlar främst om processrelaterade faktorer, dvs. det som ligger inom skolpersonalens ansvarsområde.

Av de intervjuer som genomförts med gymnasielärare i studien kring förutsättningar för lärande framgår att stödbehovet bedöms vara stort när eleverna börjar gymnasiet, men att lärarna upplever att de tvingas ”stressa” in eleverna i en utbildning de inte har grundförutsättningar att klara. Några lärare anger att de upprättar studieplaner för att lättare kunna följa elevernas utveckling i relation till målen. Noteras bör att det strider mot 1 kap. 11 § gymnasieförordningen att inte upprätta individuella studieplaner. En studieplan skall finnas för varje elev. Den skall innehålla uppgifter om elevens studieväg och om de val av kurser eleven gjort. Det skall också framgå av studieplanen om eleven följer ett fullständigt, utökat eller reducerat program.

Vidare framkommer av resultaten att system med handledare eller mentorer förekommer. Flera av eleverna som besvarat de öppna frågorna i enkäten förordar just ett mentorssystem – en lärare som följer en grupp elever under hela gymnasietiden – som betydelsefullt för förtroendet mellan elev och lärare. Det anses lättare att få till stånd ett förtroligt samtal med någon man känner än med en främmande människa.

De intervjuade lärarna i studien kring förutsättningar för lärande framhåller att de vanligaste insatserna är av organisatorisk karaktär. Detta överensstämmer med det som förvaltningschefer och rektorer lyfter fram i delredovisningen. Förvaltningschefer och rektorer framhåller även insatser som handlar om åtgärder för att underlätta övergångar mellan grundskola och gymnasieskola samt tillskapandet av ämnesnätverk.

Dessa insatser sammanfaller dock inte med det som eleverna i enkätundersökningen i första hand tycker är väsentligt. Ett återkommande förslag för förändrade relationer mellan lärare och elever är ett individualiserat bemötande. Ungdomarna vill att man ser dem som unika och skraddarsyr utbildningsformer efter deras förmågor och intressen.

Kraven ställs också på att skolan tar hänsyn till att eleven även har ett liv utanför skolan och att man skulle kunna sluta ett avtal om temporärt reducerad kursplan när eleven har en svår situation eller tidsbrist till följd av exempelvis intensiv idrottsträning. Kanske skulle studieresultaten bli bättre om man lade större vikt på självstudier och ”hementor” i stället, som någon av eleverna föreslår.

Många elever som går ut från gymnasieskolan med ofullständiga betyg har redan tidigare påtagliga problem – de gjorde studieavbrott eller fick

studera på individuellt program. De som når årskurs tre innan de fyller 20 år, erbjuds ofta att läsa ett fjärde år på gymnasieskolan för att kunna avsluta sin skolgång med fullständiga betyg. Elever med bristande studiemotivation får på så vis ett extra skolor. Det finns likväl inga garantier att de kommer att utnyttja möjligheten att höja sin kunskapsnivå eftersom de inte efterfrågar mer utbildning, i varje fall inte just nu.

## 7.3 Delstudie 3: Elever med utländsk bakgrund, orsaker och insatser

### 7.3.1 Syfte

Tre statliga utredningar (DS Fi 2000:47; Skolverket, 2000f; SOU 2000:39) har under hösten år 2000 presenterat resultat som visar på betydande skillnader i skolresultat mellan elever med olika kulturell och språklig bakgrund. I en av utredningarna konstateras att skillnaderna ökat under 1990-talet, till nackdel för elever med utländsk bakgrund.

Skolverkets lägesbedömning (Skolverket, 2000f) av barnomsorg och skolor inger heller inte mycket hopp om en positiv förändring. I den del där särskild uppmärksamhet riktas mot skolresultaten bland elever med utländsk bakgrund anges att resultatbilden är illavarslande och att den indikerar att alla elever inte får möjligheter att utvecklas efter sina förutsättningar och behov på det sätt som läroplanen föreskriver. Indikationer finns även på att eleverna inte får det stöd de har rätt till, i dessa elevers fall främst stöd och studiehandledning i modersmålet.

De resultat som Skolverket finner oroväckande gäller bl.a. att andelen elever med utländsk bakgrund i betydligt större utsträckning lämnar grund- och gymnasieskolan utan fullständiga betyg. Var femte elev med utländsk bakgrund saknar grundläggande behörighet till studier på nationellt program, att jämföra med totalt var tionde elev. Åtta av tio elever lämnar gymnasieskolan med slutbetyg. Motsvarande siffra för elever med utländsk bakgrund är endast sju av tio. Om endast elever med utländsk bakgrund som är födda i Sverige studeras kvarstår detta mönster men skillnaderna är betydligt mindre (ibid).

Samtidigt nämns att bakom de genomsnittliga värdena döljs en betydligt mer komplex resultatbild. Det finns elever med utländsk bakgrund, i synnerhet flickor, som når mycket goda resultat i skolan. 20 procent av samtliga elever med utländsk bakgrund lämnar grundskolan med högsta betyg – Mycket väl godkänd – i minst hälften av ämnena och Väl godkänd i övriga. Likaså finns s.k. mångkulturella skolor, med mer än 50 procent elever med utländsk bakgrund, som har bland landets högsta genomsnittliga betygsresultat (ibid).

Syftet med denna studie är att belysa hur de ämnen och stödåtgärder som särskilt riktar sig till elever med utländsk bakgrund genomförs inom grundskolan och gymnasieskolan, samt vilka förberedande insatser som vidtas inom ramen för förskoleverksamheten och förskoleklassen.

I fokus står de insatser kommuner med en hög andel elever med utländsk bakgrund vidtagit för dessa elever.

Studien belyser också hur de utvalda kommunerna, utifrån sina lokala



erfarenheter, ser på och förklarar varför elever med olika etnisk bakgrund avslutar skolan utan fullständiga betyg.

Dessutom beskrivs hur elever med utländsk bakgrund själva upplevt mötet med den svenska skolan och det utbildningsinnehåll och stöd som specifikt riktar sig till dem. Hur upplever de själva möjligheterna att i skolan utvecklas utifrån sina egna behov och förutsättningar?

### **7.3.2 Urval/metod**

För att belysa kommunernas insatser för elever med utländsk bakgrund samt kommunernas orsaksförklaringar till varför en del av dessa elever avslutar skolan utan fullständiga betyg, har en enkät avseende grundskolan och en avseende gymnasieskolan riktats till 24 kommuner i landet (se exempel bilaga 8). Med anledning av den ojämna geografiska spridningen av denna elevkategori har en avgränsning gjorts till kommuner med en jämförelsevis hög andel elever med utländsk bakgrund. Urvalskriteriet har varit att kommunen har en hög andel elever berättigade till modersmålsundervisning. I de 20 kommuner (83 procent av de utvalda) som besvarat enkäten återfinns drygt en tredjedel av samtliga dessa elever.

För att få fördjupad information har även intervjuer genomförts med tio tjänstemän på kommun- och skolnivå i tre utvalda kommuner. Dessa nyckelpersoner har i första hand varit centralt ansvariga för modersmålsundervisning eller andra integrationsbefrämjande insatser i kommunerna. I de utvalda kommunerna har även elever med utomnordisk bakgrund inom såväl grundskolan som gymnasieskolan intervjuats för att få en bild av hur de själva upplevt sin skolsituation. Tio gruppintervjuer med sammanlagt 30 elever har gjorts.

### **7.3.3 Resultat och analys**

#### ***Orsaker till att elever med utländsk bakgrund lämnar grundskolan och gymnasieskolan utan fullständiga betyg***

Representanter för de kommuner som ingår i studien anger en mängd samverkande faktorer som förklaringar till skillnader i skolresultat för elever med utländsk bakgrund.

#### ***Processrelaterade faktorer***

Faktorer som är relaterade till skolans verksamhet, s.k. processrelaterade faktorer, handlar främst om begränsade möjligheter att sätta in tidiga och tillräckliga stödåtgärder, ofta med hänvisning till brist på ekonomiska resurser och i vissa fall relevant lärarkompetens.

Det handlar också om att eleverna inte är vana vid den typen av under-

visning som bedrivs i svenska skolor. Omställningen från ensidig katederundervisning till mer självständigt kunskapssökande har för vissa elever blivit svår. Detta gäller i ännu högre grad föräldrarna som ifrågasätter de pedagogiska metoderna och lärarnas förhållningssätt.

Några kommuner anger att orsaker till ofullständiga betyg bl.a. kan vara att stöd sätts in för sent samt att stora undervisningsgrupper gör det svårt att individanpassa undervisningen. Detta överensstämmer också med det som framkommit i delstudie 1 om elever i grundskolan.

Påtagliga ekonomiska och organisatoriska problem med introduktion av de nyanlända framkommer i enkäten i vissa stadsdelar i storstäderna med en hög andel asylsökande familjer. Behovet av flexibilitet i resursfördelningen och en central organisation av mottagandet för en förbättrad förberedelse för nyanlända elever i skolan, framhålls också.

I de kommuner som ingår i studien deltar en jämförelsevis hög andel av de berättigade eleverna i grundskolan i modersmålsundervisningen, ett ämne som också tillkommit för att förbättra elevernas möjligheter att utveckla sitt andraspråk. I vissa kommuner har dock undervisningstiden minskats ned och gruppstorlekarna utökats och blivit mer heterogena, vilket sammantaget skapat svårigheter att nå kursplanernas mål.

I gymnasieskolan är det, enligt enkätsvaren, en betydligt lägre andel som deltar i modersmålsundervisningen. I de kommuner som besvarat enkäten är det i genomsnitt cirka sex procent av gymnasieeleverna som deltar, att jämföra med 16 procent av eleverna i grundskolan. Utöver de orsaker som nämnts för grundskolan tillkommer att nyanlända elever kan uppleva att de redan har utvecklat sitt modersmål väl samt att gymnasiekurserna kan upplevas som mycket krävande, i synnerhet för de elever som använder sitt modersmål i mer begränsad utsträckning.

Kommuner med en central samordning av modersmålsundervisningen tycks här haft större möjligheter att värna om en god kvalitet. Modersmålsundervisningen framträder dock fortfarande som en klart avskild del från den övriga skolverksamheten och långt ifrån jämställd med undervisningen i övriga ämnen. Undervisningen ges överlag såväl i grundskola som i gymnasieskola utanför timplanebunden tid, vilket i regel innebär sen eftermiddagstid efter skoldagens slut.

Studiehandledning på modersmålet är en stödåtgärd som förekommer mycket sparsamt i grundskolan och i enstaka fall i gymnasieskolan och omfattningen överensstämmer inte med det behov som finns. Enligt några kommuner finns svårigheter med att anordna studiehandledning med anledning av modersmålslärares bristande kunskaper i svenska. Modersmålslärares bristande kunskaper i andra ämnen är dessutom särskilt tydliga

i förhållande till gymnasieelevernas behov. Även här finns således behov av såväl kompetensutveckling som ökad samordning.

Svenska som andraspråk har, ifrån att tidigare ha varit ett stödämne, utformats som ett eget ämne med egen kursplan, särskilt anpassad till behov hos elever med ett annat modersmål. Medvetenheten om ämnets innehåll och syfte anges dock överlag vara låg bland såväl skolledare som lärare och brister i rutiner för behovsbedömning framkommer. Föräldrarna uppges dessutom i vissa fall vara negativa till att eleverna deltar och ämnet har även låg status bland många elever.

Kommuntjänstemännen rapporterar om brist på lärare med adekvat utbildning, svårigheter med grupsammansättning till följd av att eleverna är spridda i olika årskurser och gymnasieprogram. Det senare ger även schematekniska problem, vilket ibland medför att även detta ämne förläggs till sen eftermiddagstid.

I enkäten framkommer en speciell problematik vad gäller elever med utländsk bakgrund. Utöver den allmänna resursknappheten handlar det om möjligheterna att diagnostisera elevens svårigheter, dvs. att fastställa skillnaden mellan svaga kunskaper i svenska språket respektive läs- och skrivsvårigheter och andra svårigheter som motiverar specialpedagogiskt stöd. Det kan t.ex. handla om att vissa av de elever som kommer under senare delen av grundskoletiden inte tidigare läst engelska, ett ämne som beskrivs som en stötesten för flera elever.

Även här påtalas brist på kompetent personal, dvs. specialpedagogutbildad personal som antingen är tvåspråkig eller utbildad i svenska som andraspråk. Därtill menar flera kommuner att det kan finnas svårigheter att få föräldrarna att förstå hur stora behov av stöd deras barn har och få dem att acceptera särskilda stödinsatser. Några kommuner framhåller också behov av mer elevvårdande resurser, i synnerhet för nyanlända barn från krigshärjade länder.

#### *Individrelaterade faktorer*

De som kan hänföras till individrelaterade faktorer kan summeras som bristande kunskaper i svenska, begränsad vistelsetid, bristande skolbakgrund sedan tidigare och brister i stödet från föräldrarna p.g.a. språksvårigheter och bristande kunskaper om den svenska skolan.

Följande citat belyser problematiken ovan:

*”Många kommer med bristfälliga kunskaper.”* (kommunföreträdare)

*”En del är analfabeter när de kommer till Sverige som tonåringar.”* (kommunföreträdare)

*”Eleverna är ofta vana vid ett auktoritärt skolsystem och är inte vana att studera på eget ansvar.”* (kommunföreträdare)

Boendesegregationens negativa effekter på användningen av det svenska språket i de utsatta stadsdelarna lyfts också fram.

#### ***Huvudmännens insatser för att elever med utländsk bakgrund skall erhålla fullständiga betyg Processrelaterade faktorer***

Studien visar att några kommuner valt att satsa på en utveckling av mottagandet av nyanlända grundskoleelever från andra länder genom utökad undervisningstid i förberedelseklasserna, ökad kontakt med föräldrarna och samverkan med andra förvaltningar. Inom gymnasieskolan har i vissa fall en mer samordnad introduktionsverksamhet utvecklats liksom programinriktade introduktionskurser inom det individuella programmet för nyanlända elever.

Betydelsen av tidiga språkutvecklande insatser har framförts i olika sammanhang. Inom förskoleverksamheten kan dock konstateras att modersmålsstödet minskat kraftigt under de senaste åren. I stället tycks flera kommuner ha valt att satsa på en utveckling av det svenska språket hos barn med annat modersmål i form av olika slags språkprogram. Även inom ramen för förskoleklassen har intensivträning i svenska inletts i några kommuner för att ge elever med svaga kunskaper i svenska mer likvärdiga förutsättningar vid skolstarten. Endast tre kommuner uppger att de erbjuder modersmålsundervisning även inom ramen för förskoleklassen trots att den numera i regel är en integrerad del av grundskolan.

I tre kommuner har en strävan funnits att förbättra samplaneringen och att ta till vara modersmålslärares kunskaper i den övriga skolverksamheten och inte minst i kontakten med föräldrarna. I övrigt framträder tydliga behov av en ökad integration.

Vissa kommuner har genomfört centrala informationsinsatser riktade till skolledare och fortbildningsinsatser har också förekommit, inte minst inom ramen för storstadssatsningen.

Kommunerna kan även välja att vidta andra åtgärder för elever med utländsk bakgrund, utifrån en allmän skyldighet att uppmärksamma elever i behov av särskilt stöd.

Några kommuner nämner utökad uppföljning av elevernas kunskapsutveckling genom diagnostiska tester och noggrannare planering av stödåtgärder. Till detta kan läggas en inriktning mot att förstärka inläringen av det svenska språket. Man har även funnit lösningar som innebär att modersmålslärare ingår i arbetslagen och lärare i svenska som andraspråk deltar i annan ämnesundervisning och hjälper till vid val av läromedel etc.

Det bedrivs även språkstimulerande kulturaktiviteter med utgångspunkt i musik, bild och drama som alternativa kommunikationsformer och läs- och skrivfrämjande aktiviteter erbjuds i samarbete med skolbiblioteken. Under sommarloven ordnas, i vissa kommuner, även sommarskola som utöver ämnesundervisning även omfattar idrotts- och friluftaktiviteter under några veckor. För ökad föräldramedverkan har olika samtalsgrupper för föräldrar tillsammans med skolpersonal startats och gemensamma temakvällar anordnats.

### **Systemrelaterade faktorer**

För elever som anländer under grundskolans senare del påtalas behov av en omprövning av skolplikten och möjligheter till förlängd grundskoletid med upp till tre år. Det gäller även möjligheter att erbjuda delar av undervisningen på modersmålet under senare delen av grundskolan. Företrädare för en av storstadskommunerna uttrycker problematiken kring skolplikten så här:

*”Rätten till 9-årig grundskola kopplas till åldern, oavsett tidigare skolbakgrund. Många äldre barn har ej lärt sig läsa och skriva. En diskriminerande skolpolitik är främsta orsaken till utslagningen i skolan.”* (kommunföreträdare)

Ett allmänt behov av statliga stödåtgärder för kompetensutveckling av lärarna lyfts också fram. Det gäller inte minst didaktiska krav på undervisningen för att den även skall gynna elever som har svenska som andraspråk men handlar också om en allmänt ökad kulturkunskap. Dessa behov gäller enligt kommunerna i stort sett alla lärarkategorier. Behovet av en ökad medvetenhet om ämnen och stödåtgärder med direkt inriktning mot elever med utländsk bakgrund påtalas också.

### **Framgångsfaktorer**

De beskrivningar av skolor som lyckats särskilt väl med att ge elever med utländsk bakgrund möjligheter att utvecklas utifrån sina förutsättningar och behov som lämnats av kommunföreträdarna, är ganska kortfattade. Några faktorer kan vara ändå vara värda att lyfta fram som exempel på vad som uppfattats som väsentligt i ett mångkulturellt arbete:

- Ett genomtänkt mottagande samt diagnostisering av nyanlända.
- Skolledares och lärares entusiasm och engagemang.
- En socialt väl fungerande miljö utan polarisering mellan olika grupper.
- En tydlig inriktning på språkutveckling.
- Stora insatser för social fostran.
- Hög kvalitet på modermålsundervisning, studiehandledning på modersmålet och svenska som andraspråk, liksom integrering av dessa delar i övrig verksamhet.

## 7.4 Delstudie 4: Elever med funktionshinder, orsaker och insatser

### 7.4.1 Syfte

I denna delstudie uppmärksammas särskilt elever med funktionshinder. Syftet är dels att undersöka orsakerna till att elever med funktionshinder lämnar grund- och gymnasieskolan utan fullständiga betyg och dels att uppmärksamma och bedöma huvudmännens insatser för denna målgrupp.

Resultaten från delredovisningen (Skolverket, 2000a) baserar sig på förvaltningschefers och skolledares uppfattningar. För att fördjupa kunskaperna inom området är det viktigt att belysa problematiken kring elever med funktionshinder utifrån ett bredare perspektiv där också skolans övriga personal samt elevers och föräldrars erfarenheter ingår.

I delstudien har Skolverket utgått från följande frågeställningar:

- Vilka är möjligheterna att nå målen?
- Vilka är orsakerna bakom att elever med funktionshinder inte får fullständiga betyg?
- Hur ser insatserna och lärandemiljön ut för elever med funktionshinder?

### 7.4.2 Urval/metod

#### *Deltagare*

Fjorton skolor har deltagit i studien, sju grundskolor och sju gymnasieskolor. Urvalet byggde på de skolor som i den tidigare enkätundersökningen (jfr delredovisningen) angivit att minst en elev med rörelsehinder samt minst en elev med ett neuropsykiatriska funktionshinder gick på skolan.

Data har samlats in för tjugofyra elever med funktionshinder, åtta flickor och sju ton pojkarna. Fem elever hade diagnosen Aspergers syndrom, fem elever hade diagnosen ADHD och tre elever diagnosen DAMP.

Elva elever hade ett rörelsehinder varav sex elever ett rörelsehinder som var neurologiskt betingat. Tre elever använde rullstol vid förflyttningar. När det gäller eleverna som ingick i studien intervjuades oftast både elev och förälder men vid några tillfällen endast eleven eller enbart elevens förälder.

Förutom eleverna och deras föräldrar deltog också berörd skolpersonal. Sammanlagt ingick 164 personer i studien. Lärargruppen var den största med 64 deltagare, varav 19 speciallärare. Dessutom intervjuades 19 skollära, åtta assistenter och 28 elevvårdsteam.

### **Genomförande**

Skolledaren på respektive skola kontaktades via brev. I brevet beskrevs syftet med studien samt Skolverkets önskemål att träffa elev och föräldrar samt rektor, lärare, speciallärare, elevvårdsteam och i förekommande fall elevens assistent. Via rektorerna fick elever och föräldrar skriftlig information om projektet och en inbjudan att delta.

Intervjuerna genomfördes på respektive skola utifrån en intervjuguide (bilaga 9) som dels fokuserade på orsaker till att vissa elever inte nådde målen, dels på huvudmännens insatser inklusive lärmiljön för de elever som stod i centrum för undersökningen. På varje skola genomfördes cirka tio intervjuer. Varje intervju varade mellan 1-1,5 timme. I allmänhet var intervjuerna med elev, förälder och assistent individuella medan skolans personal intervjuades i grupp. Vid intervjuerna fördes anteckningar, vilka samtliga har skrivits ut i löpande text i anknytning till aktuellt frågeområde.

### **Databearbetning**

Materialet har analyserats i flera steg. Varje skola analyserades separat för att därefter jämföras med de andra. Därefter jämfördes grundskolorna med gymnasieskolorna. Föräldra- och elevintervjuer har analyserats särskilt noga och deras uppfattningar har jämförts med de uppfattningar som skolans personal har framfört. Vägledande för databearbetningen har varit studiens syfte samt frågeställningar om orsaker och insatser.

## **7.4.3 Resultat och analys**

### ***Orsaker till att eleverna inte fått fullständiga betyg***

#### ***Processrelaterade faktorer***

Studien visar att brister i undervisningsprocessen kan inverka negativt på elevens skolarbete. Det handlar dels om förändringar i skolans arbetssätt som inte alltid gynnar elever med funktionshinder, dels om bristande kompetens hos personalen.

Samhällsutvecklingen kräver en ny typ av kunskaper där initiativkraft, målinriktning, snabbhet och samarbetsförmåga premieras. De nya projektinriktade arbetssätten inom skolan är ett sätt att möta dessa krav. Förutom ökade krav på elevens planerings- och initiativförmåga, medför de projektinriktade arbetssätten att klassrumsklimatet förändras. Arbetet i klassrummet blir mer rörligt, småprat och förflyttningar tillåts och är ofta en förutsättning för samarbete. Skolans personal anser att elever med koncentrationssvårigheter och bristande initiativförmåga därmed kan få ökade svårigheter att delta i den stora gruppen.

### *Bristande kompetens*

En orsaksförklaring till att elever inte uppnår målen är bristande kompetens hos skolans personal. Elever med koncentrationssvårigheter kan exempelvis avfärdas som bråkstakar medan tysta elever med samma svårigheter kanske uppfattas som oproblematiska. Om en elevs svårigheter feltolkas får eleven inte det stöd som behövs. Personalens kompetens vad gäller de svårigheter ett funktionshinder kan medföra är i allmänhet låg. Både lärare och rektorer anger att det behövs kompetenshöjande insatser inom området. I gymnasieskolan är specialpedagogisk kompetens en bristvara och behovet av speciallärare, särskilt på de yrkesförberedande programmen, poängteras.

Personalens bristande kompetens och/eller förståelse för elever med funktionshinder är enligt föräldrarna den vanligaste bidragande orsaken till att eleven inte uppnått målen. Elever och föräldrar anser oftast att det är elevens svårigheter i kombination med brister i skolmiljön som är orsak till att eleven inte når målen. Andra ogynnsamma faktorer kan enligt elever och föräldrar vara att eleven gått i en mycket stökig klass, varit mobbad eller gått i liten grupp, vilket har hämmat kunskapsutvecklingen. Vidare är det flera som anser att elevens stora frånvaro p.g.a. sjukdom eller vantrivsel är en förklaring till svårigheter att nå målen och få fullständiga betyg.

Flera elever och föräldrar tar även upp lärarnas svårigheter att göra eleven delaktig i undervisningssituationen. Flera elever vittnar om att inte vara delaktiga i klassens lärande. De berättar att de ofta inte förstått innehållet i den information som var riktad till hela klassen, exempelvis lärarens genomgångar på tavlan. Det har medfört att eleverna inte vet vad som förväntas av dem och att de inte känt sig delaktiga i klassens arbete.

### *Åtgärdsprogram*

Skolverket har begärt in åtgärdsprogram för aktuella elever från samtliga skolor men endast fått ett fåtal. De flesta skolor uppger att de använder sig av åtgärdsprogram samt att de har rutiner för när och hur de upprättas. Åtgärdsprogram skrivs vanligen då eleven riskerar att inte få godkänt i något av skolämnena samt ibland då en elev behöver stödsatser av psykosocial karaktär. Det är oftast specialläraren eller specialpedagogen som ansvarar för att ett åtgärdsprogram upprättas.

På de skolor där undervisande lärare är ansvarig för åtgärdsprogrammet anser lärarna att de fyller en funktion. I övriga skolor är lärarna mer tveksamma till den eventuella nyttan. Resultatet visar att det finns flera brister i arbetet med åtgärdsprogram, vilket gör att bristande rutiner i samband med utarbetandet av åtgärdsprogram snarare blir en orsak till att eleverna inte når målen än en insats som utgör ett stöd i arbetet. Exempelvis



utarbetas inte åtgärdsprogram för samtliga elever i behov av särskilt stöd. Föräldrar och elever deltar sällan i utarbetandet där det finns åtgärdsprogram. En lärare uttrycker följande:

*”För tio år sedan togs det upp som viktigt att göra åtgärdsprogram – de hamnade i en pärm som ingen öppnat sedan dess. Har lite dåligt samvete över det...”* (lärare)

Åtgärdsprogrammet uppfattas ibland mer som en administrativ rutin till gagn för skolans personal än som ett redskap för att tillgodose elevens rättigheter. Det finns skolor som påpekar att de är nogga med att upprätta och utvärdera åtgärdsprogram då det var en förutsättning för att inte ge eleven godkänt i ett ämne. Åtgärdsprogrammet blir på så sätt ett skriftligt bevis för att läraren handskats korrekt med frågan.

#### *Utvecklingssamtal*

Utvecklingssamtalet är ett viktigt forum för föräldramedverkan i skolan, men kan trots det ses som en orsaksförklaring till att elever inte erhållit fullständiga betyg. Några skolor arbetar intensivt för att utvecklingssamtalen verkligen skall handla om elevens utveckling. Andra skolor har inte kommit lika långt i denna utveckling. Samarbetet med hemmen är ett område som både lärare och skolledare vill vidareutveckla.

Ungefär en tredjedel av eleverna/föräldrarna har erfarenheter av utvecklingssamtal som ett tillfälle då framför allt elevens brister och tillkortakommanden diskuteras. Två elever beskriver sina erfarenheter av utvecklingssamtal såhär:

*”Jobbigt – det har gått dåligt – man fick sitta där och skämmas.”* (elev)

*”Utvecklingssamtal, det var det man absolut inte ville gå på.”* (elev)

Föräldrarna upplever det lika frustrerade som barnen att utvecklingssamtalen hålls i en negativ anda. De känner sig otillräckliga om inga öppningar bjuds förutom lärarens önskan att de skall tala sitt barn tillrätta. Ett utvecklingssamtal som hålls i en positiv andan kan då bli en omvälvande upplevelse för föräldrarna. En förälder berättar om utvecklingssamtalet på den nya skolan:

*”Klassföreståndaren var så positiv och allt var så bra att vi nästan grät, min man och jag. Efter alla dessa år med bara negativa samtal om vår son så var det en befrielse”.*  
(förälder)

Enligt föräldrarna är kunskapen om barnets behov av stöd en avgörande faktor för lärarens inställning till deras barn och en förutsättning för att skolsituationen skall fungera. Det är därför viktigt att den information som elever och föräldrar ger förs vidare till berörda personer. Oftast fungerar det bra den första tiden på skolan men vid lärarbyten och liknande har det visat sig att informationen inte förts vidare utan försvunnit bort tillsammans

med läraren. Skolorna tycks sakna rutiner för informationsöverföring inom skolan, vilket drabbar eleven.

Ett annat problematiskt område är informationsöverföring mellan skolor. Speciallärare och elevvårdsteam samarbetar ofta med den tidigare skolan inför ett skolbyte. De får information som förmedlas vidare till lärarna på den mottagande skolan. Trots det kan den undervisande läraren uppleva att han/hon inte fått adekvat information om elevens svårigheter. En av förklaringarna kan vara att informationen som erhålls och som vidarebefordras till undervisande lärare oftast är muntlig och inte dokumenteras skriftligt.

#### *Anpassning och fysisk miljö*

Elever med rörelsehinder berättar om skolans svårigheter att hantera problem som uppstår i de praktiska undervisningssituationerna. I stället för att få alternativa arbetsuppgifter blir eleverna alltför ofta "befriade" från uppgifter som de inte kan utföra utan anpassningar. De kan bli befriade från idrott, specifika undervisningsmoment, studiebesök eller friluftsdagar. Eleverna uppger också att det händer att inte får godkänt i ett ämne p.g.a. att de inte har möjlighet att utföra vissa praktiska moment på det sätt som de andra eleverna gör.

Det finns även hinder i den fysiska skolmiljön som påverkar elever med funktionshinder på ett negativt sätt och indirekt kan vara en orsaksförklaring till att eleverna har svårigheter att nå skolans mål och erhålla fullständiga betyg. Några av skolorna som ingår i studien är inte tillgängliga för elever med rörelsehinder. Skolorna är gamla och byggda långt före normer om ett tillgängligt byggande införts. En av eleverna som planerat delta i studien har exempelvis slutat på den aktuella skolan p.g.a. bristande tillgänglighet. Dörrautomatik är t.ex. en viktig aspekt av den fysiska tillgängligheten. De skolor som är byggda i ett plan underlättar för elever med rörelsehinder men utan dörrautomatik är eleven beroende av personell hjälp för att ta sig fram i skolan.

Den traditionellt utformade skolan med långa, kala korridorer, ett rektangulärt klassrum med endast en ingång anses försvåra samarbete lärare emellan och hindra den pedagogiska utvecklingen. Skolans fysiska miljö hänger intimt samman med arbetsmetoder i klassrummet enligt rektorer och lärare. Ett allmänt önskemål är modernare och mer flexibla undervisningslokaler. Det finns exempelvis ett stort behov av mindre utrymmen i anslutning till klassrummen. För de elever som har svårigheter att skärma av i den stora gruppen eller de elever som är i behov av en mer individualiserad undervisning skulle flexibla undervisningssalar kunna öka möjlighe-

terna för eleven att få stöd inom klassens ram.

Hemklassrum eller hemkorridor finns endast på fyra grundskolor och två gymnasieskolor. Det är ett uttalat önskemål på många fler skolor men bristen på lokaler sätter stopp för förändringen. Fördelarna med hemklassrum är att förflyttningar inom skolan minskar vilket påverkar bullernivån positivt och skapar en lugnare miljö. Känslan av anonymitet minskar vilket skapar en trygghet för både elever och lärare. En annan viktig aspekt är att de informella kontakterna mellan elev och lärare, såväl som lärare emellan ökar då elever och undervisande lärare dagligen stöter på varandra.

För elever med funktionshinder kan de ständiga förflyttningarna vara ansträngande och svåra att hinna med. Det ställer också stora krav på elevens tidsuppfattning och förmåga till planering och struktur. I det här sammanhanget reducerar därför tillgång till hemkorridor eller hemklassrum några av de svårigheter elever med funktionshinder dagligen kan möta i skolsituationen.

#### *Individelaterade faktorer*

En viktig orsak till elevens skolsvårigheter – den enda som kan hänföras till kategorin individrelaterade faktorer – anses oftast vara individens svårigheter att lära på grund av funktionshindret.

#### *Huvudmännens insatser*

Skolornas personal har i varierande omfattning ett antal insatser som erbjuds elever i behov av särskilt stöd. Värt att notera i sammanhanget är att flertalet rektorer uttrycker att det tidigare svåra ekonomiska läget under nittiotalet har lättat. De prioriterar elever i behov av särskilt stöd och flertalet rektorer anser att skolan har tillräckliga resurser för att ge adekvata insatser till elever med funktionshinder.

Resursmässigt prioriteras elever med ett diagnostiserat funktionshinder. Diagnos kan exempelvis vara en förutsättning för att få assistent, tid med speciallärare eller för att få undervisning i liten grupp.

Föräldrar berättar att barnets diagnos i viss mån fungerat som en inträdesbiljett till stödåtgärder. Först efter diagnosen har deras barn fått den sedan länge efterfrågade hjälpen, vilket följande citat illustrerar:

*”Det var först när han fick en diagnos som det började hända något trots att han har haft samma svårigheter hela tiden. De säger att det inte är diagnosen som är avgörande utan barnets behov av stöd – men så är det ju inte och det är ju synd.”* (förälder)

En förklaring kan vara att diagnosen har en praktisk betydelse för rektorerna. De anser att diagnosen underlättar prioritering av resurser samt i viss mån val av undervisningsstrategier.

Insatserna för elever med funktionshinder är i huvudsak desamma oberoende av elevernas diagnos. De är inte heller på något särskilt sätt skilda från de insatser som erbjuds övriga elever med svårigheter att nå målen (jfr delstudie 1, kap. 7.1.3).

#### *Processrelaterade faktorer*

En analys av skolornas vanligaste stödinsatser visar att de karakteriseras av att eleven får mer tid för arbetsuppgifter samt möjlighet till mer individuell tid med läraren. Eleven kan få mer tid genom att placeras i en grupp där kraven på kunskapsinhämtning är lägre eller genom att få utökad tid för en uppgift. Den lilla undervisningsgruppen, nivågruppering, ett extra år eller undervisning enskilt med speciallärare syftar alla till att ge eleven mer tid för att klara av målen för godkänt i svenska, matematik och engelska. Stödinsatser ges främst i dessa ämnen.

I gymnasieskolan anses val av program vara den avgörande punkten. Om eleven väljer ett program som stämmer med elevens intresseinriktning och kapacitet finns goda förutsättningar för en positiv utveckling. Förlängd studietid är en vanligt förekommande insats i gymnasieskolan. Eleven kan inleda gymnasietiden med ett förberedande år och/eller läsa ett treårigt gymnasieprogram på fyra år.

#### *Liten undervisningsgrupp*

Nästan var tredje elev i den här undersökningen går i en liten undervisningsgrupp. I de små undervisningsgrupperna varierar elevantalet mellan tre till åtta elever, jämfört med 28-32 elever i de ordinarie klasserna. Några av de mindre undervisningsgrupperna är specifikt inrättade för elever med en viss diagnos, exempelvis Aspergers syndrom. Andra smågrupper inrättas för det skolpersonalen kallar ”utagerande” elever och endast någon grupp är mer allmänt för elever i stort behov av individuellt stöd för att nå målen.

En närmare analys av elevernas hela skolgång visar att behovet av liten grupp varierat genom åren. Samtliga elever som för närvarande går i liten undervisningsgrupp har tidigare erfarenheter av stor klass. Det finns också elever med den motsatta erfarenheten. Tre elever som tidigare har gått i liten undervisningsgrupp i grundskolan går nu i en stor klass i gymnasieskolan.

Enligt skolans personal har behovet av mindre grupper ökat i takt med att klasserna de senaste åren blivit större. En av skolorna har exempelvis tidigare inte haft någon liten undervisningsgrupp då klasserna varit mindre. De senaste årens sparbetning har tvingat skolan att öka klasstorlekarna till 30 elever per klass. Ett år senare hade skolan också inrättat en liten undervis-

ningsgrupp för ”utagerande” elever. Den enda grundskola som inte har inrättat en eller flera små undervisningsgrupper har prioriterat mindre klasser (cirka 22 elever) för alla elever. En allmän uppfattning bland lärare och rektorer är att individuell hänsyn till elever i behov av särskilt stöd i praktiken är svårt i klasser med mer än 20-25 elever.

De stora ordinarie klasserna kan vara en orsak till att flera föräldrar kämpat för att deras barn, helt eller delvis, skulle få gå i en liten undervisningsgrupp. En lugnare miljö samt mer stöd och hjälp, än vad som varit möjligt i den stora klassen, är det främsta skälet till att vissa föräldrar anser att den lilla gruppen är att föredra. Det finns emellertid även kritiska röster till de små grupperna bland eleverna och föräldrarna. Små grupper gynnar inte alltid kunskapsutvecklingen hos eleven och de ger dessutom färre tillfällen till social interaktion med jämnåriga.

Förutom de sju elever som går i liten undervisningsgrupp har ytterligare tio elever särskilt stöd i svenska, matematik och/eller engelska. För att upptäcka elever i behov av särskilt stöd används olika diagnostiska test frekvent. Förutom att eleverna gör de nationella proven i år fem, testas eleverna i år sex – inför år 7-9. I början av år 7 testas eleverna återigen i ett eller flera av ämnena svenska, matematik och engelska. Utifrån resultatet på testerna placeras elever i mindre grupper, oftast så att kunskapshomogeniteten blir så stor som möjligt. Motsvarande test, speciellt i svenska, är vanliga även i gymnasieskolan, trots att det där inte finns resurser för stöd i samma omfattning som i grundskolan.

#### *Assistenter*

Hälften av eleverna, lika många elever med rörelsehinder som elever med DAMP/ADHD eller Aspergers syndrom, har tillgång till assistent under skoldagen. Nästan alla elever med rörelsehinder som har tillgång till assistent går i stor klass. Av eleverna med DAMP, ADHD samt Aspergers syndrom går endast två av eleverna som har tillgång till assistent, i stor klass. Även om assistenten primärt är tillsatt för eleven med funktionshinder fungerar han/hon oftast som ett stöd för flera elever i klassen vilka också behöver stöd i undervisningssituationen. Detta är en medveten strategi från skolornas sida som anser att en klassassistent har fördelar framför en mer personlig. I jämförelse med en personlig assistent anses en klassassistent minska risken för att eleven med funktionshinder upplever sig punktmarkerad, att andra eleverna blir avundsjuka på det extra stödet och/eller att elevens självständiga arbete hämmas.

Assistenten kan fungera som stöd till eleven på åtminstone två olika sätt. Antingen är assistenten i huvudsak ett praktiskt stöd eller så är assistenten i

huvudsak ett pedagogiskt stöd för eleven. Eleverna med rörelsehinder behöver ibland bara det praktiska stödet, exempelvis hjälp med anteckningar eller i matsituationen. Men även för dessa elever är assistentens arbetsuppgifter oftast av pedagogisk karaktär. Assistentens huvudsakliga uppgift kan exempelvis vara att förklara för eleven det eleven inte förstått på lektionen, strukturera material så att det blir mer lättillgängligt för eleven samt hjälpa eleven att vara på rätt plats vid rätt tidpunkt. Assistenterna är oftast unga och utan eftergymnasial utbildning. De samarbetar med lärarna, håller kontakt med hemmet samt även med andra för eleven viktiga instanser. Några har regelbunden handledning av exempelvis kuratorn på skolan.

#### *Anpassning av läromedel*

Många elever erbjuds anpassade läromedel som exempelvis böcker inlästa på band eller lästlöst material. Vissa lärare gör också egna anpassningar av undervisningsmaterialet som underlättar för elever med funktionshinder. En lärare skriver exempelvis noggranna studiehandledningar där också läxtillfällen och prov är inplanerade för hela terminen, vilket underlättar för de elever som behöver mer struktur i undervisningssituationen.

En lärare i samhällsorienterade ämnen har läst in kursboken på CD-rom för att erbjuda ett pedagogiskt alternativ. Det finns också lärare som delar ut skriftliga sammanfattningar av sina lektioner, vilket underlättar både för de elever som inte hinner anteckna samt för de elever som har svårigheter att ta ut det väsentliga i ett material.

#### *Engagerade lärare*

En klar majoritet av eleverna och föräldrarna anser att de nuvarande lärarna är engagerade, lätta att samarbeta med och ett viktigt stöd i elevens utveckling. Den engagerade läraren gör dagligen olika typer av små individuella anpassningar i undervisningen för att underlätta för eleven med funktionshinder. Det kan vara att muntligt förklara innehållet i lektioner då eleven varit borta, att påverka grupsammansättningen vid grupparbeten så att eleven får bästa tänkbara förutsättningar, erbjuda avskild plats vid provtillfällen eller att ge eleven mer tid vid muntliga framställningar.

Det framkommer även att såväl elever och föräldrar som rektorer upplever en attitydförändring, där skolans personal de senaste åren fått ökad förståelse för elever med funktionshinder och deras särskilda behov. Som exempel kan nämnas att lärare i gymnasieskolan idag tycks ha större acceptans för att alla elever skall erbjudas en gymnasial utbildning än vad lärarna hade tidigare.

### *Arbetslagets betydelse*

Lärarna betonar vidare arbetslagets elevsociala fördelar. De anser att arbetslagen ökar tryggheten för eleven då varje undervisande lärare har ansvar för färre elever vilket ökar lärarens kunskap om eleven samt underlättar informationsutbyte mellan lärarna. Samarbetet i arbetslaget medför också att elevens svårigheter upptäcks snabbare och kan ses i ett större sammanhang. En lärare med över trettio års erfarenhet från skolverksamhet beskriver arbetslagets fördelar på följande sätt:

*”Arbetslagen medför att lärarna kan samarbeta på ett annat sätt. Vi står enade framför eleverna och får en annan styrka. Vi ser också mer i och med att vi pratar med varandra.”* (lärare)

Andra fördelar som kan ha betydelse för elever med funktionshinder är att arbetslaget upplevs som ett stöd för den enskilde läraren både i bedömningen av elevens behov av stöd samt för att utveckla konstruktiva undervisningsstrategier. Det är ett forum där läraren har möjlighet att diskutera sina svårigheter samt att få stöd från kollegor. Utvecklingen av arbetslag har i allmänhet kommit längre på grundskolan än i gymnasieskolan och i gymnasieskolan hade de yrkesförberedande programmen kommit längre i utvecklingen än de studieförberedande programmen. En av anledningarna kan vara att de elevsociala fördelarna anses vara mer betydelsefulla på de yrkesförberedande programmen.

## 7.5 Delstudie 5: Elever på gymnasieskolans individuella program

### 7.5.1 Syfte

Syftet med denna undersökning är att besvara frågan om orsakerna bakom att en mindre del av eleverna på individuella programmet i gymnasieskolan inte går vidare till ett nationellt eller specialutformat program.

Om man ser på statistiken kring de senare årens utveckling av individuella programmet kan man konstatera att programmet ökat i absoluta tal åren 1995-1999 från 15 128 elever till 17 047 elever. Trots denna ökning kan det observeras att siffrorna år 1995 ändå var relativt höga på grund av en ökad andel flyktingar från Bosnien det året. Den andel av gymnasieeleverna som går på individuella programmet var år 1995 och år 1999 lika stor, dvs. 14 procent. De mellanliggande åren varierade denna mellan elva och 13 procent. Individuella programmet har därmed alla åren varit det tredje största programmet efter Samhällsvetenskapsprogrammet och Naturvetenskapsprogrammet.

Det är svårt att exakt beräkna individuella programmets storlek genom att det innehåller elever som har olika längd på sin utbildning och genom att det ständigt sker strömmar till och från detta program. Det består till större delen av elever som inte kommit in på ett nationellt eller specialutformat program samt en mindre del som har andra planer än att studera på gymnasiet eller har avbrutit ett nationellt program. Den senare strömmen till individuella programmet är årligen cirka en procent av en årskull nybörjare.

Ett huvudsyfte med individuella programmet är att eleverna efteråt skall kunna börja på ett nationellt eller specialutformat program. Av alla nybörjare på individuella programmet år 1996 och 1997 hade ungefär 70 procent övergått till ett nationellt program t.o.m. hösten 1999. Den grupp elever som står i fokus för denna undersökning – dvs. den mindre grupp som inte går över till nationella eller specialutformade program – utgör därmed cirka en tredjedel av hela individuella programmet.

Individuella programmets roll som ”inkörspport” till gymnasieskolan fungerar således inte som det är tänkt eftersom en tredjedel av eleverna inte övergår till ett nationellt eller specialutformat program inom ett par år. Dock tycks programmet fungera väl för elever som är födda utomlands och behöver en tid på individuella programmet innan de kan börja på ett nationellt program. Statistiken visar att övergångsfrekvensen är högre bland utomlandsfödda elever och elever vars föräldrar har en eftergymnasial utbildning än bland övriga elever.



### 7.5.2 Urval/metod

Arbetet inleddes med samtal med företrädare för sju skolor med individuellt program. Urvalet var slumpmässigt men skolorna togs ut så att de hade olika storlek och fanns i kommuner med olika karaktär och i olika delar av landet. Syftet med samtalen var att få en översiktlig kunskap om orsakerna till varför elever på individuella programmet inte går över till ett nationellt eller specialutformat program.

Samtalen genomfördes med ansvarig för individuella programmet på respektive skola. Den huvudfråga som togs upp var: Vilka är de vanligaste orsakerna till att en grupp elever inte går vidare på ett nationellt eller specialutformat program?

Utifrån samtalen formulerades två frågor, vilka ingick som delfrågor i en större enkät som gick ut till samtliga gymnasieskolor med individuellt program i landet.

Frågorna var:

- Vilka är de vanligaste orsakerna till att eleverna på individuella programmet inte går vidare till ett nationellt eller specialutformat program?
- Vilka åtgärder skulle vara viktiga att vidtaga för att elever på individuella programmet skall gå vidare till nationellt eller specialutformat program? (Resultatet på denna fråga används enbart som underlag för diskussionsavsnittet.)

Det beräknades finnas cirka 370 skolor med individuellt program, men siffran är osäker eftersom individuella programmet ibland har flyttats mellan skolorna. Vissa skolor har inte längre programmet och andra har tillkommit. Enkäten fick besvaras av den eller de på skolan som bäst kände till individuella programmet. Det vanligaste var att enkäten besvarades av föreståndaren eller motsvarande för individuella programmet. Man kan således anta att flertalet svar är formulerade utifrån ett skolledarperspektiv. Av cirka 370 möjliga svar kom 292 in. Svarsfrekvensen får anses vara hög för enkäter av denna typ.

Enkätsvaren bearbetades i två omgångar. För att få en översikt över materialet bearbetades i första omgången cirka 40 skolor och svaren kategoriserades i olika innehållsområden. Dessa områden blev sedan utgångspunkt för bearbetningen av återstående svar.

I den slutliga analysen ingick såväl enkätundersökningen som samtalen, en del statistik samt en uppsats i pedagogik om det individuella programmet (Henriksson, 1999).

### 7.5.3 Resultat och analys

#### *Orsaker till att en del av eleverna på individuella programmet inte går vidare till ett nationellt eller specialutformat program*

Totalt 292 skolor har besvarat frågan:

- Vilka är de vanligaste orsakerna till att elever på individuella program inte går vidare på ett nationellt eller specialutformat program?

De flesta skolor har angivit orsaker till att eleverna inte går vidare till nationella eller specialutformade program. Fem skolor har dock angivit att alla elever går vidare. Dessa fem skolor visar ingen enhetlighet utan finns i både storstad och landsbygd och elevantalet varierar. Övriga skolors svar har kategoriserats i innehållsområden och hänförs till process- respektive individrelaterade faktorer.

#### *Processrelaterade faktorer*

Följande områden inryms i det som benämns processrelaterade faktorer:

- Skolmiljöproblem
- Brister i arbetsprocessen inom individuella programmet
- Orsaker som kan hänföras till tidigare skolår och som är svåra att reparera

#### *Skolmiljöproblem*

Ungefär 40 skolor har i sina svar angett orsaker med koppling till de studiemiljöer som erbjuds antingen av de nationella/specialutformade programmen och/eller de individuella programmen.

En bild som framträder genom enkätsvaren är att de nationella programmen inte lockar eller rent av avskräcker vissa elever på de individuella programmen. Man vill inte lämna ”tryggheten på IV” i hemkommunen, för de mer ”teoretiska studierna” på ett nationellt program i en annan kommun.

Flera av svaren pekar också på att det finns elever på de individuella programmen som tidigare har studerat på nationella eller specialutformade program men inte klarat av kraven där. Man har även elever som lämnat de individuella programmen för nationella program, men där inte klarat studiemiljön utan kommit tillbaka till de individuella programmen. Eleverna föredrar studiemiljön på de individuella programmen, där man erbjuder ett individualiserat arbetssätt och en långsammare studietakt. Vissa elever är oroliga för stora grupperingar samt känner sig osäkra i mötet med andra

elever. I stället för att gå vidare på ett nationellt eller specialutformat program, kan alternativa studier för dessa elever vara studier på folkhögskola eller någon form av lärlingsutbildning.

Det framkommer också att en del av de personer som besvarat enkäten är kritiska till sättet att arbeta på de nationella och specialutformade programmen och att man anser att arbetssättet bättre måste anpassas till de enskilda eleverna. Bland annat nämns att systemet är stereotyp utformat med ett splittrat ämnesupplägg som motverkar möjligheten till uppkomst av stabila sociala relationer.

Man anger också att vissa elever inte har kapacitet för att klara studier på ett nationellt eller specialutformat program. Enligt enkätsvaren kännetecknas studiemiljön på de nationella programmen av stora grupper där det är svårt att få hjälp samt ett högt tempo. Dessutom läser man ett stort antal kurser samtidigt.

#### *Brister i arbetsprocessen inom individuella programmet*

Fyra av totalt 292 svar berör orsaker som har med arbetsprocessen inom det egna individuella programmet att göra.

Två av skolorna hänvisar till brist på resurser, dels för handledning, dels för kontinuerlig uppföljning, vägledning och stöd. De två andra skolorna berör själva inlärningsprocessen, där man i det ena fallet uppger att det saknas pedagogiska verktyg för att skapa en gynnsam och lärande situation och i det andra fallet påpekar att eleverna inte får stöd i den utsträckning de behöver.

#### *Orsaker som kan hänföras till tidigare skolor och som är svåra att reparera*

I 43 enkätsvar anges att omfattande brister i elevernas förkunskaper är en orsak till att de inte går vidare till nationellt eller specialutformat program. Det finns inte tillräckligt med tid för att kompensera bristerna. I vissa fall kan det bero på – även om det inte uttrycks tydligt – att eleven invandrat till Sverige och att skolutbildningen i det tidigare hemlandet varit otillräcklig. I andra fall kan det röra sig om elever som gått i svensk grundskola men som av olika skäl, t.ex. anpassad studiegång, har långt kvar till de förväntade förkunskaperna för gymnasiestudier på nationellt eller specialutformat program. Det kan här röra sig om elever som i princip endast har godkända betyg i svenska, matematik och engelska från grundskolan.

### *Individrelaterade faktorer*

De innehållsområden som inryms i de s.k. individrelaterade faktorerna är:

- Social problematik
- Inlärningsproblem
- Motivationsproblem
- Eleverna har andra mål än att gå vidare till nationellt program
- Valproblematik
- Elever med utländsk bakgrund

### *Social problematik*

I cirka en tredjedel av svaren hänvisas till ”sociala problem” som en av orsakerna till att elever inte går vidare på ett nationellt eller specialutformat program. De sociala problemen konkretiseras i vissa enkätsvar. I flera fall nämns att situationen i hemmen gör att eleverna mår dåligt och inte orkar med skolan. Man skriver om ”struliga hemförhållanden” och nämner bland annat missbruk hos föräldrarna. Andra reflektioner som berör hemmiljön är bristande stöd från föräldrarna och avsaknad av studietraditioner i hemmet.

Närliggande orsaker, som ofta anges tillsammans med sociala problem, är ”psykiska” och ”emotionella problem” hos eleverna. Många skolor har också nämnt att vissa elever inte är skolmogna och/eller lider brist på självförtroende och social kompetens, vilket hindrar dem från att gå vidare till/klara av ett nationellt eller specialutformat program.

### *Inlärningsproblem*

Cirka en sjättedel av de skolor som besvarat frågan pekar på inlärningssvårigheter hos eleverna som orsak till varför man inte går över till ett nationellt eller specialutformat program. Det är svårt att veta vad de ansvariga för de individuella programmen menar med inlärningssvårigheter, men svårigheterna har lett till att eleverna inte blivit behöriga att söka till ett nationellt eller specialutformat program under grundskoletiden eller under tiden på individuella programmet.

Man anger generellt begåvningssvaga elever som inte har förmåga att tillgodogöra sig undervisningen. I de fall man ger exempel på olika inlärningssvårigheter, nämner man ungdomar med olika diagnoser t.ex. ADHD och DAMP, elever med koncentrationssvårigheter och/eller läs- och skrivsvårigheter, samt elever som ligger på gränsen för att gå i särskolan.

### *Motivationsproblem*

Från 95 skolor, en tredjedel av svaren, framförs att bristande motivation hos eleverna är en förklaring till att de inte går vidare till ett nationellt eller specialutformat program. I enkätsvaren dominerar orden skoltrötthet (43 svar) och bristande, låg, eller dålig motivation (38 svar). I ett fåtal av enkätsvaren framhålls att sociala problem i elevens privatliv bidrar till motivationsbristen. Även ett ”tröttsamt slut på grundskoletiden” anges i några fall vara orsak till låg motivation för studier. De sista åren på grundskolan utvecklas till en transportsträcka för att nå behörighetskraven. I de fall eleven trots koncentration på dessa ämnen inte lyckas nå godkända betyg så fortsätter dessa studier på det individuella programmet. Några exempel på svar kring motivationsproblem är:

*”Några elever vill absolut inte läsa längre och definitivt inte kärnämnen.”* (ansvarig på det individuella programmet)

*”Saknar tilltro till egen förmåga.”* (ansvarig på det individuella programmet)

*”Inte motiverade för teoretiska studier.”* (ansvarig på det individuella programmet)

*”Många elever upplever kaos i sina liv.”* (ansvarig på det individuella programmet)

### *Eleverna har andra mål än att gå vidare till nationellt program*

Alla elever har inte som mål att studera vidare på ett nationellt eller specialutformat program. I enkätsvaren från 50 skolor anges detta som en orsak till att elever inte går vidare. I nästan alla svar av denna kategori framhålls att eleverna vill ha eller får arbete. I ungefär fem fall framförs att eleverna medvetet väljer en annan skolföring, t.ex. folkhögskola eller vuxenutbildning. I ytterligare fem fall anges i svaren att eleverna väljer det individuella programmet och inte vill gå över till nationellt eller specialutformat program. Skälen till det senaste kan variera. Det kan bero på skillnader i läramiljö eller på att studierna på andra program anses för abstrakta.

### *Valproblematik*

I 48 fall anger de som besvarat enkäten att eleverna stannar kvar på individuellt program på grund av någon form av valproblem. I ungefär 40 av svaren påpekas att elevens meritvärde, trots formell behörighet, är för lågt för att antas till önskat nationellt program och att det individuella programmet upplevs som ett bättre alternativ än andra nationella program. I några fall (framför allt från små kommuner) framförs att eleven inte vill lämna hemkommunen för studier på annan ort. Det nämns också i något fall att elever kommer tillbaka till individuella programmet från studier på

nationellt program i andra kommuner. I denna kategori finns också några svar där det anges att elever inte går över till nationellt eller specialutformat program eftersom de inte har någon bestämd uppfattning om vad de vill studera.

#### *Elever med utländsk bakgrund*

Från 16 skolor framkommer problem kring elever med utländsk bakgrund som en orsak till att eleverna inte går vidare till ett nationellt eller specialutformat program. Den vanligaste orsaken är att eleverna med utländsk bakgrund varit för kort tid i Sverige. Det yttrar sig både i att eleverna kan för lite svenska för att gå vidare till ett nationellt program, men också i att de läst engelska för kort tid.

Andra synpunkter som framförs kring detta är att elever med utländsk bakgrund är lätta att motivera för ett andra år på individuella programmet, men då finns samtidigt problemet med att man inte hinner att lära sig språket före man fyllt 20 år. I och med det blir ungdomsgymnasiet inte aktuellt.

# 8 Diskussion och slutsatser

Nedan presenteras huvudtendenserna i de ovan redovisade studierna samt den delredovisning som lämnades till regeringen den 1 oktober 2000 (Skolverket 2000a). Orsaker till att elever slutar grundskolan och gymnasieskolan utan fullständiga betyg samt de insatser huvudmännen gör för att öka andelen elever med fullständiga betyg lyfts fram. I sammanhanget visas det som är specifikt för elever med utländsk bakgrund respektive elever med funktionshinder. Därefter redovisas orsakerna till varför en del elever inte övergår från det individuella programmet till ett nationellt program i gymnasieskolan fram (jfr uppdraget s. 7). I samband med detta redovisas Skolverkets fortsatta arbetet samt förslag till åtgärder med anledning av resultaten.

Studierna kring varför en del elever inte når skolans mål och således inte erhåller fullständiga betyg visar att vissa orsaker framträder tydligare än andra. Nedan hänförs åter orsaksförklaringarna till individ-, process- respektive systemnivå vilket, som påpekats tidigare, visserligen är en förenkling av en mycket sammansatt bild, men synliggör vad som är möjligt att påverka respektive inte möjligt att påverka i enskilda skolor. I delredovisningen framkom att förvaltningschefer och rektorer ofta anger individrelaterade orsaker som förklaringar till varför elever inte får fullständiga betyg. I denna rapport har nämnts att individrelaterade orsaksförklaringar *kan* bero på hur skolan fullgör sitt uppdrag, dvs. de kan kopplas till processrelaterade faktorer. Det är således viktigt att nogsamt överväga vad som är möjligt att påverka i skolan. För detta har självfallet skolans ledning ett särskilt ansvar.

## 8.1 Processrelaterade faktorer

Diskussionen kring de processrelaterade faktorer som sammantaget framkommit har kategoriserats under rubrikerna Relationer, Stöd och kompetensutveckling, Arbetssätt, Ambitionsnivå och resultatförväntan, Moders-

målsundervisning och studiehandledning på modersmålet, Elever med funktionshinder – diagnoser samt Elever på gymnasieskolans individuella program.

### **Relationer**

Bristen på förtroendefulla relationer mellan elever och skolans personal framstår som en väsentlig faktor i såväl fallstudierna kring elever i grundskolan som gymnasieskolan. Regelrätta konflikter mellan elever och lärare förefaller också vara en grund för svårigheter att nå målen och erhålla fullständiga betyg. När det gäller grundskolan kan man dessutom konstatera skolpersonalens svårigheter att hantera relationer i mötet med föräldrar.

Det personliga mötet ställer höga krav på ömsesidighet, respekt och förståelse från samtliga inblandade parter. I flera av fallstudierna kring elever utan fullständiga betyg i grundskolan samt elever med funktionshinder har dessa förutsättningar i varierande utsträckning saknats. Det gäller t.ex. utvecklingssamtalen, där samtalen ofta handlar om elevernas brister och tillkortakommanden och inte leder till förändringar som gör det lättare för eleverna att nå målen. Ett av utvecklingssamtalens syften – att ge elever och föräldrar möjlighet till medverkan och inflytande i skolans arbete – infrias därmed inte (jfr Skolverket, 1995; 7 kap. 2§ grundskoleförordningen; Lpo 94).

I resonemangen om relationer mellan skolans personal, elever och föräldrar finns paralleller till forskningen om skolkulturer eller s.k. skolkoder (jfr Arwedsson & Lundman, 1994; Scherp 1995; Nyttell, 1997). Den rådande kulturen på en skola när det gäller synen på elever som har svårt att nå målen, kan då påverka det praktiska arbetet och bemötandet av elever och föräldrar mer än de uppdrag som utgår från skolans styrdokument. I Lpo 94 beskrivs t.ex. skolan som en god miljö för utveckling och lärande där eleven möter respekt för sin person och sitt arbete. I skolans uppdrag ingår dessutom en strävan att vara en levande social gemenskap som ger trygghet och lust att lära.

I det här sammanhanget finns också kopplingar till forskning om s.k. gatubyråkratier (jfr Blossing 1998; Beckman 1994; Municio; 1987), där läraryrket beskrivs. Kännetecknande för gatubyråkratier är t.ex. en känsla av ständig överbelastning i arbetet, upplevelse av otillräckliga resurser och förhållandevis stor handlingsfrihet i arbetet, vilket kan leda till att problemen förenklas eller läggs hos eleverna i stället för att den egna verksamheten granskas och förändras.

Även om man inte kan uttala sig om vad som blivit följden av mer positiva relationer mellan skolpersonal, elever och föräldrar när det gäller Skolverkets nu aktuella fallstudier kring elever utan fullständiga betyg i grund-



skolan och gymnasieskolan, framstår ett professionellt och respektfullt bemötande av alla elever och föräldrar från skolans sidan som i högsta grad väsentligt. Detta är ett område där förändringar är såväl möjliga som önskvärda. Skolverket har därför för avsikt att i utvecklingsdialoger med kommuner och skolor framhålla vikten av att förtroendefulla relationer skapas mellan skolans personal, elever och föräldrar. Härvid kommer bl.a. läroplanernas intentioner att diskuteras (jfr Lpo 94; Lpf 94 samt bilaga 2).

### **Stöd och kompetensutveckling**

I samtliga fallstudier kan man konstatera betydelsen av tidiga och tillräckliga stödinsatser. Det finns flera exempel på att de insatser som görs kommer för sent, men också att en stor del av stödåtgärderna inte följs upp eller utvärderas. Detta innebär att Skolverket i kontakter med kommuner och skolor måste framhålla betydelsen av tidig upptäckt och utredning samt i samband med det betona värdet av tidiga och kontinuerliga stödinsatser.

Att åtgärdsprogram saknas, alternativt inte används som redskap för elevernas lärande och utveckling framkommer i två av delstudierna. Dessutom är elever och föräldrar inte alltid delaktiga i framtagandet av åtgärdsprogrammen. Bristerna i hanteringen av åtgärdsprogram har framkommit i flera tidigare studier (se t.ex. Skolverket, 1993; 1995; 1997b). Resultaten från delstudierna i detta uppdrag aktualiserar skärpningen i förordningarna angående åtgärdsprogram för samtliga skolformer. Elever och föräldrar skall ges möjlighet att delta vid utarbetandet av åtgärdsprogram både i grundskolan och i gymnasieskolan (5 kap. 1§ grundskoleförordningen; 8 kap. 1a§ gymnasieförordningen).

I flera av Skolverkets tillsyner har dessutom framkommit liknande resultat, vilket innebär att Skolverket framgent kommer att hävda och särskilt implementera nyheterna i styrdokumentens intentioner vid kontakter med kommuner och skolor. Skolverket kommer dessutom att ge ut ett särskilt informationsmaterial kring åtgärdsprogram.

Man kan också konstatera att skolornas stödinsatser i första hand är inriktade på ämnena svenska, matematik och engelska. Detsamma gäller för stödinsatserna för elever med funktionshinder. Frågan är dock om detta är en följd av en anpassning till behörighetskraven till gymnasieskolan eller om elevernas svårigheter faktiskt ligger inom dessa ämnen. Redan i den nationella utvecklingsplanen 1998/99 uppmärksammar dock regeringen ovan nämnda problem och konstaterar att detta inte får:

*”...medföra att eleverna inte får tillfredsställande undervisning i andra ämnen. Eleverna har rätt att få god utbildning i ’alla’ grundskolans ämnen.”*

(Skr. 1998/99:121, s. 24).

En satsning på basfärdigheter i vidare bemärkelse innebär således inte att alla resurser kan läggas på ämnena svenska, matematik och engelska. Basfärdigheter som t.ex. läsa, skriva, räkna har betydelse för utvecklingen av kunskaper inom alla ämnen.

I styrdokumenterna (t.ex. 5 kap. 4§ grundskoleförordningen; 8 kap. 1§ gymnasieförordningen) anges inte heller någon prioritering av ämnen när det gäller stödundervisning. Stödundervisning skall ges om eleven riskerar att inte nå målen. Skolverket avser med anledning av ovanstående att med kommuner och skolor diskutera rätten till stöd i samtliga ämnen där en elev riskerar att inte nå målen.

Det finns även ett uttryckt behov av kompetensutvecklingsinsatser inom detta område. Innehållet i stödinsatserna framstår som mer betydelsefulla än omfattningen av insatserna, vilket också fallstudierna kring elever med fullständiga betyg i grundskolan visar. Skolverket har också tidigare påpekat att det finns brister i den kompetens som krävs för att ge adekvat stöd till elever som behöver det (Skolverket, 1998c). Detta gäller även lärare som undervisar elever med utländsk bakgrund, vilka enligt t.ex. Bjerstedt (1997) ofta saknar tillräcklig grundskunskap för att arbeta adekvat med det mångkulturella klassrummet, men också ett behov av specialpedagogiskt utbildad personal som antingen är tvåspråkig eller utbildad i svenska som andraspråk.

Det handlar dessutom om en uttalad numerär brist på utbildade speciallärare eller specialpedagoger, vilket kan få till följd att vissa grupper av elever inte kommer i fråga för stödinsatser (jfr kap. 7.1).

Av fallstudierna kring elever med funktionshinder framgår att det finns ett behov av en ökad kompetens om funktionshinder. Att personalens bristande kompetens inom området *kan* vara en orsak till elevernas svårigheter framgår av flera studier (se t.ex. Lightfoot, 1999; Paul, 1999; Westbom 1992). Ovanstående understryker vikten av att för huvudmännen framhålla kravet på att lärare har en utbildning som är avsedd för den undervisning de i huvudsak skall bedriva, vilket framgår av 2 kap. 3§ i skollagen. Härvid kommer lärare som undervisar elever med utländsk bakgrund samt elever med funktionshinder att särskilt uppmärksammas.

Det finns också skäl för Skolverket att följa den nya lärarutbildningen och i samband med detta undersöka möjligheterna till kompetensutveckling för redan yrkesverksamma lärare när det gäller såväl basfärdigheter i vid bemärkelse som värdegrundsfrågor i teori och praktik.

### **Arbetsätt**

Betydelsen av flexibla arbetsätt som tar hänsyn till elevers skilda förutsättningar och behov, har visat sig vara en betydelsefull faktor när det gäller elevers möjligheter att nå målen och erhålla fullständiga betyg. Fallstudierna kring elever utan fullständiga betyg i grundskolan och i gymnasieskolan visar att skolans förmåga att anpassa undervisningen inte är tillräcklig. Detta anknyter också till resultaten i studien kring elever med utländsk bakgrund där elevernas svårigheter att klara omställningen från undervisningen i hemlandet till svenska förhållanden, påverkar deras möjligheter att nå målen (jfr även Johansson, 1996). Av 1 kap. 2 § skollagen framgår att alla barn och ungdomar har rätt till en likvärdig utbildning i det offentliga skolväsendet och av Lpo 94 framgår att en likvärdig utbildning innebär att undervisningen tar sin utgångspunkt i elevernas bakgrund, tidigare erfarenheter, språk och kunskaper för att på så sätt främja elevernas fortsatta lärande och kunskapsutveckling.

I studien kring elever med funktionshinder framkommer att elever med rörelsehinder ibland "befrias" från uppgifter de inte kan utföra utan anpassningar eller att de inte får godkänt i ett ämne p.g.a. att de inte utför praktiska moment på samma sätt som övriga elever. Frågan är hur elevernas lärande och utveckling påverkas av bristande delaktighet i skolans aktiviteter. Rabe (1996) anser att skolans personal har ett särskilt ansvar att planera aktiviteter som alla elever kan delta i och uppleva att de har utbyte av. Detta med tanke på elevernas integrering och socialisering i kamratkretsen.

Den insats som är vanligast förekommande i sammanhanget är inrättandet av små undervisningsgrupper där elever segregeras – i stället för att undervisningen i första hand anpassas efter elevernas förutsättningar och behov inom klassens ram (jfr 5 kap. 5 § grundskoleförordningen; Haug, 1998; Skolverket, 1998c; 2000a).

Ovanstående innebär att Skolverket framdeles, i dialoger med kommuner och skolor, kommer att framhålla såväl skollagens som läroplanernas intentioner om att undervisningen skall anpassas efter elevernas förutsättningar och behov (jfr skollagen; Lpo 94; Lpf 94). Detta innefattar också att skolorna måste skapa en god miljö för lärande, utformad så att den är lämplig för alla elever.

### **Ambitionsnivå och resultatförväntan**

Brister i skolans sätt att tydliggöra krav och förväntningar framkommer i flera av delstudierna. Detta kan bl.a. få till följd att eleverna inte vet vad som förväntas av dem och de känner sig inte delaktiga i skolarbetet. Avsaknaden av en öppen diskussion kring mål, krav och kriterier är tydlig och

överensstämmer väl med vad som tidigare framkommit om värdet av sådana diskussioner, både inom personalgrupper och mellan lärare och elever (jfr Ellmin, 1999; Skolverket, 1999e). Den deltagande målstyrningen kan på det sättet sägas vara satt ur spel. Skolpersonalens och elevernas gemensamma förtydliganden av nationella mål och kriterier samt lokala mål i skolplaner och arbetsplaner är grunden för att systemet skall fungera som det är tänkt – en kedja av mål och kriterier som blir tydligare ju närmare verksamheten den kommer.

Ett mindre antal skolor som deltagit i fallstudierna beskriver dock ett påbörjat arbete med diskussioner kring mål och betygskriterier både i personalgruppen och med eleverna. Detta är ett mycket värdefullt första steg i en process där begreppet metakognition konkretiseras. Forskning med anknytning till metakognitiva processer framhåller vikten av insikter om mål för studierna och om sättet att lära. Ett ständigt pågående samtal om detta skulle kunna förbättra elevers möjligheter att nå målen och erhålla fullständiga betyg (jfr Pramling 1988; Hägglund & Madsén, 1996; Håkansson & Madsén, 1999).

Skolverket kommer med anledning av ovanstående att lyfta fram nödvändigheten av kontinuerliga och öppna diskussioner kring mål och resultat på alla nivåer och med alla skolans intressenter.

#### ***Modersmålsundervisning och studiehandledning på modersmålet***

I de kommuner som ingått i studien kring elever med utländsk bakgrund är andelen deltagande elever i både modersmålsundervisningen och svenska som andraspråk betydligt över riksgenomsnittet. Ändå kan konstateras att dessa ämnen, i likhet med studiehandledning på modersmålet, dvs. åtgärder som är direkt riktade till elever med utländsk bakgrund, ofta utgör en separerad och lågt prioriterad del av skolans verksamhet. Utifrån kommunernas beskrivningar kan man konstatera att detta negativt bidrar till elevernas studieresultat. Samtidigt kan man notera att vissa kommuner under de två senaste åren har genomfört betydelsefulla insatser för att på olika sätt ge barn och ungdomar med utländsk bakgrund bättre förutsättningar att utvecklas utifrån sina förutsättningar och behov. Viktiga delar har här varit ett arbete med att öka den språklig medvetenheten och försök med att utvidga det interkulturella perspektivet i den pedagogiska verksamheten, liksom att förbättra samarbetet med föräldrarna.

Skolverket menar i detta sammanhang att det finns skäl för skollagskommittén att se över bestämmelserna framförallt vad gäller modersmålsundervisning och studiehandledning på modersmålet.

### ***Elever med funktionshinder – diagnoser***

Delstudien kring elever med funktionshinder visar att elever med synliga och diagnostiserade funktionshinder prioriteras bl.a. vid skolors resursfördelning, något som också tidigare studier visat (Skolverket, 1998b; 1998c). En medicinsk diagnos som förutsättning för stödinsatser är inte förenlig med skollagens intentioner. I skollagen anges att särskilt stöd skall ges till elever som har svårigheter i skolarbetet, inte att en diagnos i sig föranleder stöd. Kopplingen mellan diagnos och stöd gör dock att efterfrågan på diagnoser finns, både från skolor och föräldrar. Enligt Gillberg (1996) kan också den lättnad som en diagnos har skänkt många föräldrar ha betydelse i sammanhanget. En diagnos förefaller således i praktiken fungera som en ”inträdesbiljett” till stödinsatser.

Skolverket kommer framdeles att starkt hävda skollagens intentioner, vilket innebär att kravet på diagnos inte får vara en förutsättning för att erhålla stöd.

## **8.2 Individrelaterade faktorer**

De individrelaterade faktorerna är per definition (jfr s. 12) av den karaktären att dessa är svåra att påverka för den enskilda skolan. Några sådana faktorer har emellertid framkommit genom denna studie och dessa anges nedan, eftersom de kan ge en ökad förståelse för elevernas svårigheter att nå målen. Resultatet kan också bidra till att skolans personal funderar över hur man kan handskas med dessa faktorer, exempelvis kan det bidra till en insikt om vikten av ett ökat samarbete med andra aktörer i samhället.

### ***Social situation***

På individnivå är sambandet mellan föräldrars utbildningsbakgrund respektive etniska bakgrund och elevers skolresultat tydligt i de fallstudier kring elever i grundskolan och elever med utländsk bakgrund som Skolverket genomfört. I det avseendet skiljer sig inte denna undersökning från andra tillgängliga forskningsresultat och studier (jfr Hallerdt, 1995; Skolverket, 1998a;1999b). På dessa grunder kan man inte dra slutsatser om vad enskilda elevers resultat beror på. Däremot kan man konstatera att kategorierna elevers sociala situation är tungt vägande i detta sammanhang. De problem och svårigheter som den inrymmer kan ses som klara hinder för elever att nå fullständiga betyg i grundskolan.

När det gäller elever med utländsk bakgrund framhålls en rad samverkande faktorer som förklaringar till att elever med utländsk bakgrund i lägre utsträckning får fullständiga betyg i grundskolan och gymnasieskolan. Som

de främsta förklaringarna nämns otillräckliga kunskaper i svenska till följd av begränsad vistelsetid, bristfällig skolbakgrund samt brister i stödet från föräldrarna.

Studien visar dock att oberoende av vistelsetid har elever med utländsk bakgrund i de s.k. utsatta stadsdelarna ofta svaga kunskaper i svenska. Detta förhållande antas hänga samman med såväl föräldrarnas bristande integration på arbetsbetsmarknaden som boendesegregationen, som båda får effekter för användningen av det svenska språket.

Ovanstående anknyter till det som Wellros (1997) kallar kärnan i skolans kulturmötesproblematik – integreringen av skol- eller ämneskunskaperna i de vardagliga kunskaper om världen som eleven redan har. Wellros menar att ibland består kulturskillnaderna i skolan av olikheter i uppväxtmiljöer i samma land eller i klassbakgrund, ibland har de att göra med olika modersmål och uppväxtförhållanden i andra länder, ibland med olika grader av religiositet. Problemet är emellertid detsamma: det finns sådana skillnader i referensramar och beteendestrategier att de komplicerar själva undervisningssituationen.

#### **Läs- och skrivsvårigheter**

Läs- och skrivsvårigheter som förklaring på individnivå till elevers svårigheter att nå målen är tydlig i framförallt fallstudierna kring elever i grundskolan. Skolverket anser emellertid att detta kan kopplas till det som i kap. 8.1 sägs om stödinsatser, vilka främst genomförs i ämnena svenska, matematik och engelska. Skolverket menar, vilket också anges i skolans styrdokument (jfr t.ex. Lpo 94; Lpf 94), att det är viktigt att hänsyn tas till elevens förutsättningar och behov samt vill återigen framhålla vikten av att detta genomsyrar undervisningen i alla ämnen.

### **8.3 Systemrelaterade faktorer**

När det gäller systemrelaterade faktorer, vilka t.ex. innefattar de nationella styrdokumentens krav, har dessa, mot bakgrund av resultaten, inte framträtt som de mest betydelsefulla orsaksförklaringarna till att elever inte når målen och inte heller erhåller fullständiga betyg. Behovet av insatser i form av förändringar på denna nivå har inte heller lyfts fram i någon högre utsträckning.

### **8.4 Elever på gymnasieskolans individuella program**

Som framgått av redovisningen från studien kring elever på gymnasieskolans individuella program utgör gruppen elever som inte går vidare till ett

nationellt eller specialutformat program cirka en tredjedel det totala antalet elever på individuella programmet. Den elevgruppen inrymmer undergrupper av elever med olika bakgrund och preferenser.

Det finns dels en grupp av elever som *vill* gå över till nationella eller specialutformade program, men deras möjligheter är små på grund av bristande kunskaper från tidigare skolgång och svårigheter att lära. När det gäller elever med utländsk bakgrund har de ofta varit kort tid i Sverige och har inte tillräckliga kunskaper i vare sig svenska eller engelska.

Den andra gruppen elever *vill inte* gå över till ett nationellt eller specialutformat program. De har helt enkelt andra mål i livet som t.ex. att förvärvsarbeta eller gå på folkhögskola. Här finns också elever som tidigare studerat på ett nationellt program men gjort studieavbrott.

Den tredje gruppen elever *vet inte vad de vill* med sina studier. De har svårt att välja och har även bristande motivation och studieproblem.

I 5 kap. 4b§ skollagen anges att individuella programmet kan tjäna olika syften men att det främst syftar till att förbereda för studier på ett nationellt eller specialutformat program.

Det individuella programmet tycks trots allt fungera bra som övergångsprogram för de elever som har ambitionen att gå vidare till ett nationellt eller specialutformat program. Att den grupp som vill gå vidare men inte klarar det är mycket marginell till omfattningen, visar både enkätsvar och de inledande samtal som genomförts med ansvariga för de individuella programmen. Det individuella programmet innehåller dessutom introduktionskurser för invandrare, lärlingsutbildningar etc., för vilka det primära syftet inte är att gå vidare till ett nationellt eller specialutformat program.

De som besvarat enkäten och medverkat i samtal är i huvudsak nöjda med hur det individuella programmet fungerar. Förslagen till förändringar är ganska få. En av de intervjuade pekar dock på det paradoxala i att skapandet av en god social atmosfär på det individuella programmet kan medföra att elever inte är motiverade att gå vidare till nationella eller specialutformade program. Det anses viktigare att tillhöra en social gemenskap än att lyckas med studierna.

Skolverket menar i likhet med Henriksson (1999) att det inom skolans ram behövs insatser för att utveckla det individuella programmet. Nyckelbegrepp i dessa utvecklingsinsatser är individualisering med avseende på t.ex. innehåll och arbetssätt, introduktionssamtal, kontakter med föräldrar samt upprättandet av en individuell studieplan. Skolans personal bör vidare, i så hög utsträckning som möjligt, försöka entusiasmera och motivera eleverna att gå vidare till ett nationellt eller specialutformat program.

# Referenser

- Arwedsson, G. & Lundman, L. (1984) Skolpersonal och skolkoder: om arbetsplatser i förändring. Slutrapport från forskningsprojektet Skolans arbetsplatsproblem (SKARP). Stockholm: Liber.
- Beckman, B. (1994) Skolans decentralisering – bakgrund och möjligheter. I T. Madsén red. (1994) *Lärares lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Bjerstedt, Å. (1997) Invandrarelever – problem, neutralt faktum eller resurs? Exploration av elevsynpunkter via fria uppsatser och några forskningsanknytande reflektioner. *Särtryck och småtryck* nr 168. Malmö lärarhögskola. Institutionen för pedagogik och specialmetodik.
- Blossing, U. (1998) Skolan som lokal organisation – en förstudie av 8 skolor i Albatrossprojektet. Om hur kvalitetssäkring, beslutsfattande, normer, grupperingar och arbetssätt inverkar på skolornas utvecklingsarbete. Stockholm: Arbetslivsinstitutet.
- Ds Fi 2000:47. Svart-vit arbetsmarknad? Expertgruppen för studier i offentlig ekonomi (ESO). Stockholm: Finansdepartementet.
- Ellmin, R. (1999) ”IG” – varför och vad kan man göra? En studie av några elever som lämnat grundskolan utan betyget godkänt i något av ämnena svenska, matematik och engelska. Ljusdals kommun 1999.
- Elmeroth, E. (1997) *Alla lika – Alla olika. Skolsituationen för elever med båda föräldrarna födda utomlands*. Stockholm Sweden: Almqvist & Wiksell International.
- Eriksson, R. & Jonsson, J. (1994) Sorteringen i skolan. Studier av snedrekrytering och utbildningens konsekvenser. Stockholm: Carlssons bokförlag.
- Gillberg, C. (1996) *Ett barn i varje klass. Om DAMP MBD ADHD*. Stockholm: Cura.
- Grosin, L. Sammanfattning av några väsentliga aspekter i Sammons, P. Thomas, S.M. & Mortimore, P. (1997) *Gorging links: Effective Schools and Effective Departments*. London: Paul Chapman. PM till Skolverket 2000-03-03.
- Grundskoleförordningen. Skolans författningar. UFB 2 2000/2001. Stockholm: Norstedts Juridik AB.
- Gymnasieförordningen. Skolans författningar. UFB 2 2000/2001. Stockholm: Norstedts Juridik AB.
- Hallerdt, B. (1995) Studieresultat och social bakgrund – en översikt över fem års forskning. Stockholm: Skolverket.
- Haug, P. (1998) *Pedagogiskt dilemma: specialundervisning*. Stockholm: Skolverkets monografiserie 1998.
- Henriksson, C. (1999). Gymnasieskolans individuella program – språngbräda eller slasktratt. D-uppsats i pedagogik. Växjö Universitet.
- Håkansson, J. & Madsén, T. (1999) PLAN – Lärares yrkesutveckling i teori och praktik. Högskolan i Kristianstad. Centrum för kompetensutveckling.



- Hägglund, S.-O. & Madsén, T. (1996) Från PEEL till PLAN. En strategi för utveckling av lärares och elevers aktiva lärande under eget ansvar. Högskolan i Kristianstad. Centrum för kompetensutveckling.
- Johansson, H. (1996) Invandrarelevers skol-situation. I Hultinger, E.-S. & Wallentin, C. (red) *Den mångkulturella skolan*. Lund: Student-litteratur.
- Lightfoot, J., Wright, S. & Sloper, C. (1999) Supporting pupils in mainstream school with an illness or disability: young peoples view. *Child Care Health Development*, nr 25, 267-283.
- Läroplan för de frivilliga skolformerna. Lpf 94. Utbildningsdepartementet.
- Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet. Lpo 94. Utbildningsdepartementet. Stockholm: Fritzes
- Muncio, I. (1987) Från lag till bruk. Hem-språkreformens genomförande, *Stockholm Studies in Politics* nr 31. Statsvetenskapliga Institutionen, Stockholms universitet.
- Nyttell, U. (1997) Skolans informella styrning i *Från regler till eget ansvar. En antologi om förutsätt-ningarna för skolans styrning*. Stockholm: Skolverket.
- Paul, S. (1999) Students with disabilities in post-secondary education: The perspective of wheelchair users. *Occupational Therapy Inter-national*, nr 6, 90-109.
- Pramling, I. (1988). *Att lära barn lära. Göteborg studies in educational sciences*. Göteborg: Acta Universitatis Gothenburgensis.
- Rabe, T. 1996: Integrering betraktad ur ett socialisationsperspektiv. I Rabe, T. & Hill, A. *Boken om integrering. Idé Teori Praktik*. Malmö: Corona.
- Regeringens skrivelse 1998/99:121. Utveck-lingsplan för förskola, skola och vuxenutbild-ning. Samverkan, ansvar och utveckling.
- Regleringsbrev för budgetåret 2000 avseende förskola, skola och vuxenutbildning. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Scherp, H.Å. (1998) Utmanande eller utmanat ledarskap. *Göteborg studies in educational sciences* 120. Göteborg: Acta Universitatis Gothenburgensis.
- Similä, M. (1994). Andra generationens invandrare i den svenska skolan.
- Skollagen. Skolans författningar. UFB 2 2000/2001. Stockholm: Norstedts Juridik AB.
- Skolverket (1993) *Skolsituationen för elever med fysiska handikapp*. Stockholm: Liber.
- Skolverket (1995) *Utvecklingssamtal – en mötesplats för elev – föräldrar – lärare*. Stockholm: Liber.
- Skolverket (1996) Påverkar skolans resurser elevernas resultat? – En kunskapsöversikt. Dnr 94:2084.
- Skolverket (1997a) ”Men jag bestämmer i alla fall i klassrummet...”. Dnr 94:100. Stockholm: Liber.
- Skolverket (1997b) Rektorsers syn på arbetet med elever med dolda funktionsnedsättningar. Skolverkets rapport nr 140.
- Skolverket (1997c) Jag kommer nog att klara programmet – om hjälp och stöd i gymnasie-skolan. Intern rapport.
- Skolverket (1998a) Om bakgrund och betyg. En jämförelse av resultat mellan elever med svensk respektive utländsk bakgrund. Intern PM.
- Skolverket (1998b) Elever i behov av särskilt stöd. En temabild.
- Skolverket (1998c) Nationella kvalitetsgransk-ningar 1998. Skolverkets rapport nr 160.
- Skolverket (1999a) Samband mellan resurser och resultat- en studie av landets grundskolor med elever i årskurs 9. Rapport nr 170.
- Skolverket (1999b) Skolverkets underlag till välfärdsboksut över 1990-talet. Dnr 1999:1942.
- Skolverket (1999c) Läget i grundskolan 1999. En temabild.

- Skolverket (1999d) Accepterad men särskild. Skolverkets rapport nr 169.
- Skolverket (1999e) Varför blev jag inte godkänd? *Reform i rörelse*, nr 3.
- Skolverket (2000a) Regeringsuppdrag 8 – Utan fullständiga betyg. Dnr 2000:1838.
- Skolverket (2000b) Nationella kvalitetsgranskningar 2000. Skolverkets rapport 190.
- Skolverket (2000c) Den mångkulturella skolans ideal. Intern PM.
- Skolverket (2000d) Elever med funktionshinder i grundskola och gymnasieskola. Intern PM.
- Skolverket (2000e) Tematisk studie om individuella programmet inom ramen för R8. Intern PM.
- Skolverket (2000f) Beskrivande data om barnomsorg och skola 2000 – organisation, resurser, resultat. Rapport nr 192.
- Skolverket (arbetsmaterial) Om ofullständiga betyg – en kunskapsöversikt.
- Skolverket (arbetsmaterial) Insatser i grundskolan och gymnasieskolan för att elever med funktionshinder skall kunna nå kunskapsmålen.
- Skolverket (arbetsmaterial) Elever med ofullständiga avgångsbetyg från gymnasieskola och deras vidare studier inom kommunal vuxenutbildning.
- SOU 2000:39. Välfärd och skola.
- Svensson, A. (1998) Hur lyckas eleverna i den nya gymnasieskolan? Rapport nr 1998:07. Göteborgs universitet. Institutionen för pedagogik.
- Svensson, P-G. & Starrin, B. (1996) *Kvalitativa studier i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Wellros, S. (1997) Skolan är en scen för dramatiska kulturmöten. *Pedagogiska magasinet*, nr 3, 8-13.
- Westbom, L. (1992) Well-being of children with cronic illness. A population-based study in a Swedish primary care district. *Acta Paediatrics*, nr 81, 625-629.

# Bilaga 1

## Deltagare i arbetet med Regeringsuppdrag 8 – utan fullständiga betyg

### **Projektgrupp**

Kerstin Hultgren (projektledare)  
Jan Håkansson (huvudsekreterare)  
Sonja Arnman  
Eleonor Duvander  
Ia Envall  
Martin Järnek  
Jan Kibe  
Stefan Persson  
Ewa Pettersson  
Jonas Österberg

### **Övriga medarbetare**

Eivor Carlson (delstudien kring elever med funktionshinder)  
Magdalena Czaplicka (delstudien kring elever i gymnasieskolan)  
Birgitta Hennecke (delstudien kring elever med utländsk bakgrund)  
Anna Barklund (statistik gymnasieskolan)  
Camilla Fjällström (statistik grundskolan)

# Bilaga 2

## Följande bestämmelser har använts som utgångspunkt och referensram

### Skollagen

#### **1 kap. Allmänna föreskrifter**

**2 §** Alla barn och ungdomar skall, oberoende av kön, geografiskt hemvist samt sociala och ekonomiska förhållanden, ha lika tillgång till utbildning i det offentliga skolväsendet för barn och ungdom. Utbildningen skall inom varje skolform vara likvärdig, varhelst den anordnas i landet.

Utbildningen skall ge eleverna kunskaper och färdigheter samt, i samarbete med hemmen, främja deras harmoniska utveckling till ansvarskännande människor och samhällsmedlemmar. I utbildningen skall hänsyn tas till elever i behov av särskilt stöd. Verksamheten i skolan skall utformas i överensstämmelse med grundläggande demokratiska värderingar. Var och en som verkar inom skolan skall främja aktning för varje människas egenvärde och respekt för vår gemensamma miljö. Särskilt skall den som verkar inom skolan

1. främja jämställdhet mellan könen samt
2. aktivt motverka alla former av kränkande behandling såsom mobbning och rasistiska betenden.

#### **2 kap. Den kommunala organisationen för skolan**

**3 §** Kommuner och landsting är skyldiga att för undervisningen använda lärare, förskollärare eller fritidspedagoger som har en utbildning

avsedd för den undervisning de i huvudsak skall bedriva.

Undantag får göras endast om personer med sådan utbildning inte finns att tillgå eller det finns något annat särskilt skäl med hänsyn till eleverna.

**7 §** Varje kommun och landsting skall se till att fortbildning anordnas för den personal som har hand om utbildningen. Kommuner och landsting skall vinnlägga sig om en planering av personalens fortbildning.

#### **4 kap. Grundskolan**

**1 §** Utbildningen i grundskolan skall syfta till att ge eleverna de kunskaper och färdigheter och den skolning i övrigt som de behöver för att delta i samhällslivet. Den skall kunna ligga till grund för fortsatt utbildning i gymnasieskolan.

Särskilt stöd skall ges till elever som har svårigheter i skolarbetet.

#### **5 kap. Gymnasieskolan**

**4b §** Ett individuellt program skall först och främst förbereda eleverna för studier på ett nationellt eller ett specialutformat program. Ett individuellt program kan

1. särskilt inriktas mot studier på ett nationellt eller specialutformat program (programinriktat individuellt program),

2. göra det möjligt för ungdomar att genom lärlingsutbildning förena en anställning som syftar till yrkesutbildning med studier av vissa ämnen i gymnasieskolan, och
3. möta elevers speciella utbildningsbehov.

Ett individuellt program som har ett sådant syfte som avses i första stycket kan utformas för en grupp elever.

Utbildningen på ett individuellt program skall följa en plan, som skall fastställas av styrelsen för Utbildningen. I fråga om sådana individuella program som avses i andra stycket 2 får regeringen föreskriva att utbildningen i skolan skall omfatta minst vissa ämnen.

## Grundskoleförordningen

### 2 kap. Utbildningens innehåll

**6 §** För varje ämne finns en kursplan.

I kursplanen anges

- de mål som undervisningen skall sträva mot, och
- de mål som eleverna skall ha uppnått efter det femte och det nionde skolarbetet.

Kursplanerna fastställs av regeringen.

**9 §** Om en eller båda av elevens vårdnadshavare har ett annat språk än svenska som modersmål och språket utgör dagligt umgängesspråk för eleven, skall eleven få undervisning i detta språk som ett ämne (modersmålsundervisning), om

1. eleven har grundläggande kunskaper i språket och
2. eleven önskar få sådan undervisning

En samisk, tornedalsk eller romsk elev skall erbjudas modersmålsundervisning även om språket inte är elevens dagliga umgängesspråk i hemmet. Detsamma gäller en elev som är adoptivbarn och som har ett annat modersmål än svenska.

I 5 kap. 2 och 3 §§ finns bestämmelser om studiehandledning på modersmålet.

**10 §** Modersmålsundervisning kan anordnas

1. som språkval,
2. om elevens val,
3. inom ramen för skolans val, eller
4. utanför timplanebunden tid.

**11 §** Om modersmålsundervisning för en elev anordnas utanför timplanebunden tid, har eleven rätt att få sådan undervisning sammanlagt sju år under sin skoltid inom det offentliga skolväsendet. Eleven har dock rätt till undervisning under längre tid, om eleven har ett särskilt behov av sådan undervisning. Begränsningen gäller inte modersmålsundervisning för samiska, tornedalsfinska, romska eller finska elever eller om undervisningen avser ett nordiskt språk.

**12 §** Om beslut fattas att modersmålsundervisning för en elev skall anordnas inom ramen för skolans val eller utanför timplanebunden tid skall samråd ske med eleven och elevens vårdnadshavare före beslutet.

**13 §** En kommun är skyldig att anordna modersmålsundervisning i ett språk, endast om det finns en lämplig lärare. En kommun är skyldig att anordna sådan undervisning om minst fem elever önskar undervisning i språket. När det gäller samiska, tornedalsfinska eller romska elever är kommunen skyldig att anordna modersmålsundervisning även om antalet elever är mindre än fem.

**15 §** Undervisning i svenska som andra språk skall om det behövs anordnas för

1. elever som har ett annat språk än svenska som modersmål,
2. elever som har svenska som modersmål och som tagits in från skolor i utlandet, och
3. invandrarelever som har svenska som huvudsakligt umgängesspråk med en eller båda vårdnadshavarna.

Rektorn beslutar om svenska som andraspråk skall anordnas för en elev.

**16 §** Undervisning i svenska som andraspråk skall anordnas i stället för undervisning i svenska. Svenska som andraspråk kan därutöver anordnas som

1. språkval,
2. som elevens val, eller
3. inom ramen för skolans val.

#### **5 kap. Särskilda stödinsatser**

1 § I 4 kap. 1 § andra stycket skollagen (1985:1100) föreskrivs att särskilt stöd skall ges till elever som har svårigheter i skolarbetet.

Beslut om särskilt stöd enligt detta kapitel fattas av rektorn, om inte något annat följer av 5 och 10 §§.

Om det genom uppgifter från skolans personal, en elev, dennes vårdnadshavare eller på annat sätt har framkommit att eleven behöver särskilda stödåtgärder, skall rektorn se till att ett åtgärdsprogram utarbetas. Eleven och elevens Vårdnadshavare skall ges möjlighet att delta vid utarbetandet av programmet.

**2 §** En elev skall få studiehandledning på sitt modersmål om eleven behöver det.

**4 §** En elev skall ges stödundervisning, om det kan befaras att eleven inte kommer att nå de mål som minst skall ha uppnåtts vid slutet av det femte och det nionde skolåret eller om eleven av andra skäl behöver särskilt stöd. Stödundervisning kan anordnas i stället för utbildning enligt timplanen eller som komplement till sådan utbildning.

**5 §** Särskilt stöd skall ges till elever med behov av specialpedagogiska insatser. Sådant stöd skall i första hand ges inom den klass eller grupp som eleven tillhör.

Om det finns särskilda skäl, får sådant stöd i stället ges i en särskild undervisningsgrupp.

Styrelsen skall efter samråd med eleven och elevens vårdnadshavare besluta i fråga om elevens placering i en särskild undervisningsgrupp.

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

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

I de högre årskurserna får utbildningen delvis förläggas till en arbetsplats utanför skolan. Eleven skall därvid ha en handledare samt stöd av skolans personal.

#### **7 kap. Betyg m.m.**

**2 §** Läraren skall fortlöpande informera eleven och elevens vårdnadshavare om elevens skolgång. Minst en gång varje termin skall läraren, eleven och elevens vårdnadshavare samtala om hur elevens kunskapsutveckling och sociala utveckling bäst kan stödjas (utvecklingssamtal).

På begäran av en elevs vårdnadshavare skall läraren som ett komplement till utvecklingssamtalet lämna skriftlig information om elevens skolgång. Sådant information får dock inte ha karaktären av betyg.

Utvecklingssamtal skall i vissa fall resultera i ett sådant åtgärdsprogram som avses i 5 kap. 1 §.

**3 §** Betyg skall sättas i grundskolans ämnen. Om undervisningen i samhällsorienterande ämnen och naturorienterande ämnen (ämnesblock) helt eller i huvudsak varit ämnesövergripande, får läraren besluta att ett sammanfattande betyg skall sättas för ämnesblocket. Om frågan om ett

sammanfattande betyg skall sättas är beroende av flera lärares bedömning och lärarna inte kan enas, skall rektorn besluta i frågan.

Med samhällsorienterande ämnen avses geografi, historia, religionskunskap och samhällskunskap. Med naturorienterande ämnen avses biologi, fysik och kemi.

#### **4 §** Betyg skall sättas

1. i slutet av varje termin i årskurs 8 och i slutet av höstterminen i årskurs 9 i ämnen och ämnesblock som inte har avslutats, och
2. när ett ämne eller ett ämnesblock har avslutats.

**5 §** Betyg skall sättas av läraren. Om ett betyg är beroende av två eller flera lärares bedömning och lärarna inte kan enas, skall betyget sättas av rektorn.

**6 §** Som betyg skall någon av följande beteckningar användas

Godkänd (G)

Väl godkänd (VG)

Mycket väl godkänd (MVG).

**7 §** När betyg sätts innan ett ämne eller ett ämnesblock har avslutats, skall de kunskaper bedömas som eleven inhämtat i ämnet eller ämnesblocket fram till och med den aktuella terminen.

Om en elev inte når upp till de mål som lokalt bestämts för ett ämne eller ämnesblock, skall betyg inte sättas i ämnet eller ämnesblocket.

**8 §** När betyg sätts efter det att ett ämne eller ett ämnesblock har avslutats, skall betyget bestämmas med hjälp av

1. de mål som eleverna enligt kursplanerna skall ha uppnått i grundskolan, och
2. de betygs-kriterier som har fastställts för ämnen och ämnesblocken.

Betyget Godkänd skall motsvara de mål som eleverna enligt kursplanerna skall ha uppnått i ämnena i slutet av det nionde skolåret. Statens skolverk skall fastställa betygs-kriterier för betygen Väl godkänd och Mycket väl godkänd. Betygs-kriterierna skall precisera vilka kunskaper enligt kursplanerna som krävs för respektive betyg.

Om det finns särskilda skäl får läraren vid betygs-sättningen bortse från enstaka mål som eleven skall ha uppnått i slutet av det nionde skolåret. Med särskilda skäl avses funktionshinder eller andra liknande personliga förhållanden som inte är av tillfällig natur och som utgör ett direkt hinder för att eleven skall kunna nå ett visst mål.

**9 §** Om en elev inte når upp till de mål i ett ämne som enligt kursplanen skall ha uppnåtts i slutet av det nionde skolåret, skall betyg inte sättas i ämnet. Betyg skall inte heller sättas i ett ämnesblock om eleven inte når upp till målen i samtliga ämnen som ingår i ämnesblocket.

I fall som avses i första stycket skall på begäran av elevens eller elevens vårdnadshavare ett skriftligt omdöme om elevens kunskapsutveckling i ämnet eller ämnesblocket ges. Av omdömet kan också framgå de stödåtgärder som har vidtagits.

Omdömet skall undertecknas av läraren.

## **Gymnasieförordningen**

### **5 kap. Utbildningens innehåll**

**2 §** En elev som har ett annat språk än svenska som modersmål får läsa svenska som andraspråk som kärnämne i stället för svenska, om eleven behöver och önskar det. En sådan elev kan enligt 19 § läsa svenska inom ramen för sitt individuella val.

**7 §** Om en elevs föräldrar eller vårdnadshavare eller en av dem har ett annat språk än svenska som modersmål och språket utgör dagligt umgängesspråk för eleven, skall eleven få under-

visning i modersmålet som ett ämne (modersmålsundervisning), förutsatt att eleven har goda kunskaper i modersmålet och att han eller hon även önskar få sådan undervisning.

En samisk, tornedalsfinsk eller romsk elev har rätt att få undervisning i det egna språket, även om det inte är elevens dagliga umgängesspråk i hemmet. Detsamma gäller en elev som är adoptivbarn och som har ett annat modersmål än svenska.

I 8 kap. 5 och 6 §§ finns bestämmelser om studiehandledning på elevens modersmål.

**9 §** Modersmålsundervisning kan anordnas som

1. individuellt val,
2. utökat program, eller
3. som ersättning för undervisning i andra språk än svenska och engelska.

**10 §** En elev har rätt att få modersmålsundervisning sammanlagt högst sju läsår under sin skoltid inom det offentliga skolväsendet. Om eleven har ett särskilt behov av sådan undervisning, har eleven dock rätt till det under längre tid. Begränsningen gäller inte heller om undervisningen

1. ersätter undervisning i andra språk än svenska och engelska,
2. anordnas som individuellt val, eller
3. anordnas för en samisk, tornedalsfinsk eller romsk elev eller för en elev med finska eller ett nordiskt språk som modersmål.

**11 §** Rektorn beslutar om en elevs modersmålsundervisning.

**12 §** En kommun är inte skyldig att anordna modersmålsundervisning, om lämplig lärare inte finns att tillgå.  
En kommun är inte heller skyldig att anordna modersmålsundervisning, om antalet elever i kommunen som önskar sådan undervisning i ett visst språk är mindre än fem.  
Andra stycket gäller inte i fråga om moders-

målsundervisning för samiska, tornedalsfinska eller romska elever.

### **7 kap. Betyg m.m.**

**1 §** Betyg skall sättas i enlighet med bestämmelserna i detta kapitel på varje avslutad kurs och på projektarbete.

Betyg skall dock sättas i enlighet med bestämmelserna i 7 kap. 3, 5, 6, 8 och 9 §§ grundskoleförordningen (1994:1194) om en elev inom ramen för ett individuellt program läser ett ämne enligt grundskolans kursplan.

En elev som enligt 5 kap. 20 § har läst en kurs i etapper skall få betyg efter varje etapp. Till etappbetyget skall fogas en beskrivning av i vilken mån eleven har uppnått kursens mål. För en elev som har fått betyg från samtliga etapper av en kurs skall ett sammanfattande betyg sättas på kursen i dess helhet.

**2 §** Som betyg skall användas någon av följande beteckningar

Icke godkänd (IG)  
Godkänd (G)  
Väl godkänd (VG)  
Mycket väl godkänd (MVG).

**3 §** Betyg skall sättas av läraren. Om ett betyg beror av två eller flera lärares bedömning och lärarna inte kan enas, skall betyget sättas av rektorn.

Om läraren på grund av en elevs frånvaro saknar underlag för bedömning av elevens kunskaper, skall betyg inte sättas.

**8 §** Elever skall få slutbetyg när de har gått igenom ett nationellt program eller ett specialutformat program och har fått betyg på alla kurser och det projektarbete som ingår i elevens studieväg.

En elev som har gått ett individuellt program skall få slutbetyg efter att ha fullföljt den studieplan som har lagts upp för eleven.



**9 §** Slutbetyget utgör en sammanställning av betygen i samtliga kurser som eleven har slutfört och betyget på det projektarbete eleven har utfört. Sådant betyg från en etapp av en kurs som avses i 1 § tredje stycket får inte föras in i ett slutbetyg.

Den elev som har fått betyg på kurser utöver vad som krävs för ett fullständigt program har rätt att välja vilken eller vilka kurser som skall ingå i slutbetyget. Kurser i kärnämnen och kurser i karaktärsämnen som är gemensamma för ett nationellt program samt kurser som ingår i en nationellt fastställd inriktning skall dock alltid ingå i slutbetyget.

**10 §** Av slutbetyget skall framgå

1. vilket program och, i förekommande fall, vilken inriktning som utbildningen avser,
2. vilket antal gymnasiepoäng som fastställts för varje kurs och för projektarbetet, och
3. om eleven har slutfört ett fullständigt, ett utökat eller ett reducerat program.

Om en elev har fått betyg på en lokal kurs skall kursens innehåll och omfattning framgå av slutbetyget.

**11 §** Rektorn utfärdar slutbetyget.

**19 §** Minst en gång per termin skall rektorn se till att eleven ges en samlad information om elevens kunskapsutveckling och studiesituation (utvecklingssamtal). Utvecklingssamtalet skall genomföras med den individuella studieplanen som grund.

I fråga om elever som inte fyllt 18 år och inte heller ingått äktenskap skall även vårdnadshavarna få sådan information som avses i första stycket.

### **8 kap. Särskilda stödinsatser**

**1 §** En elev skall ges stödundervisning om det kan befaras att eleven inte kommer att nå de kunskapsmål som anges i kursplanerna eller om

eleven av andra skäl behöver stöd.

För elever som har behov av särskilt stöd får specialundervisning anordnas inom klassen.

**1a §** Om det genom uppgifter från skolans personal, en elev, dennes vårdnadshavare eller på annat sätt har framkommit att en elev behöver särskilda stödåtgärder, skall rektorn se till att ett åtgärdsprogram utarbetas. Eleven och, om eleven inte fyllt 18 år och inte heller ingått äktenskap, elevens vårdnadshavare skall ges möjlighet att delta vid utarbetandet av programmet.

**4 §** Specialklasser får inrättas för elever som på grund av hörsel- eller synskada, rörelsehinder eller andra uttalade studiesvårigheter inte kan följa den vanliga undervisningen.

**5 §** En elev skall få studiehjälp på sitt modersmål, om eleven behöver det.

### **Läroplanen för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet samt Läroplanen för de frivilliga skolformerna**

Skrivningarna i skollagen och skolförordningarna konkretiseras i de båda läroplanerna (Lpo 94; Lpf 94) och dessa har varit en viktig referensram för studien. Särskilt har det som anges i ”Skolans värdegrund och uppdrag” (Lpo 94) respektive ”Skolans värdegrund och uppgifter” (Lpf 94) beaktats.

Därtill har i Lpo 94 särskilt uppmärksammats målen att sträva mot och riktlinjerna i kapitel 2.2 Kunskaper, 2.3 Elevernas ansvar och inflytande samt 2.7 Bedömning och betyg. Dessutom har riktlinjerna i kapitel 2.4 Skola och hem beaktats.

I Lpf 94 har målen att sträva mot samt riktlinjerna i följande kapitel särskilt uppmärksammats: 2.1 Kunskaper, 2.3 Elevernas ansvar och inflytande samt 2.5 Bedömning och betyg.

# Bilaga 3

## Utbildningsresultat för grundskolan

**Tabell 1. Utbildningsresultat för elever i kommunala respektive fristående grundskolor läsåren, 1997/98, 1998/99 och 1999/00.**

Huvudman	Antal elever som avslutat år 9			Andel elever (%) helt utan slutbetyg			Andel elever (%) ej behöriga till gymnasieskolan			Andel elever (%) som uppnått målen i ett ämne			Andel elever (%) som uppnått målen i två eller flera ämnen		
	1997/98	1998/99	1999/00	1997/98	1998/99	1999/00	1997/98	1998/99	1999/00	1997/98	1998/99	1999/00	1997/98	1998/99	1999/00
<b>Kommunala skolor</b>	95157	94363	97196	1	1	1,2	8,6	10	10,7	7,2	8	8,1	12,1	14	15,1
Därav pojkar	48885	48558	48820	1,2	1	1,4	10,3	11	12,5	8,1	9	9,2	14,6	16	17,7
Därav flickor	46272	45805	47376	0,9	1	1	6,9	8	8,8	6,2	7	6,9	9,5	11	12,3
<b>Fristående skolor</b>	1666	1858	2212	0,4	1	0,4	6,5	7	6,6	11,9	7	9,5	9,7	10	12,5
Därav pojkar	801	917	1106	0,9	1	0,5	8,0	8	7,2	13,4	8	11,9	9,6	11	14,9
Därav flickor	865	941	1106	0	0,5	0,3	5,2	7	5,9	10,6	7	7,1	9,8	8	10,0

**Tabell 2. Utbildningsresultat för elever i grundskolan med utländsk bakgrund läsåren 1997/98, 1998/99 och 1999/00. Elever födda utomlands.**

Bakgrund	Antal elever som avslutat år 9			Andel elever (%) helt utan slutbetyg			Andel elever (%) ej behöriga till gymnasieskolan			Andel elever (%) som ej uppnått målen i ett ämne			Andel elever (%) som uppnått målen i två eller flera ämnen		
	1997/98	1998/99	1999/00	1997/98	1998/99	1999/00	1997/98	1998/99	1999/00	1997/98	1998/99	1999/00	1997/98	1998/99	1999/00
<b>Elever födda utomlands</b>															
<b>Kommunala skolor</b>	8708	9121	9407	2,5	3,1	2,9	23,0	23	24,6	10,5	10	9,6	23,4	21	22,8
Därav pojkar	4444	4712	4809	2,5	3,8	3,5	26,0	25	27,0	11,1	10	10,7	26,9	25	27,4
Därav flickor	4264	4409	4598	2,4	2,3	2,3	20,0	21	22,1	9,9	9	8,5	19,7	17	17,9
<b>Fristående skolor</b>	207	239	253	0,5	1,2	0,4	11,6	13,4	12,3	18,8	7	8,5	14,5	18	17,5
Därav pojkar	92	99	129	1,1	1,0	0	13,0	11	12,4	17,4	10	9,7	15,2	21	20,1
Därav flickor	115	140	124	0	1,4	0,8	10,4	15	12,1	20,0	3	7,1	13,9	15	14,3

**Tabell 3. Utbildningsresultat för elever i grundskolan med utländsk bakgrund läsåren 1997/98, 1998/99 och 1999/00. Elever födda i Sverige.**

Bakgrund	Antal elever som avslutat år 9			Andel elever (%) helt utan slutbetyg			Andel elever (%) ej behöriga till gymnasieskolan			Andel elever (%) som ej uppnått målen i ett ämne			Andel elever (%) som uppnått målen i två eller flera ämnen		
	1997/98	1998/99	1999/00	1997/98	1998/99	1999/00	1997/98	1998/99	1999/00	1997/98	1998/99	1999/00	1997/98	1998/99	1999/00
<b>Elever födda i Sverige</b>															
<b>Kommunala skolor</b>	4799	4481	4807	2,0	1,9	2,1	14,3	15	16,3	8,3	10	9,6	19,0	21	22,8
Därav pojkar	2462	2258	2470	2,1	2,0	2,6	16,7	18	18,6	9,7	10	10,7	22,3	25	27,4
Därav flickor	2337	2223	2337	1,9	1,7	1,7	11,9	13	13,9	6,9	9	8,5	15,6	17	17,9
<b>Fristående skolor</b>	204	192	246	0,5	0,0005	0,8	6,9	13	6,1	11,8	7	8,5	10,8	18	17,5
Därav pojkar	98	96	134	1,0	1,0	0,7	7,1	17	6,7	13,3	10	9,7	9,2	21	20,1
Därav flickor	106	96	112	0	0	0,9	6,6	9	5,4	10,4	3	7,1	12,3	15	14,3

**Tabell 4. Utbildningsresultat för elever födda utomlands med olika antal år i svensk skola läsåren 1997/98, 1998/99 och 1999/00.**

Bakgrund	Antal elever som avslutat år 9			Andel elever (%) helt utan slutbetyg			Andel elever (%) ej behöriga till gymnasieskolan			Andel elever (%) som uppnått målen i ett ämne eller flera ämnen			Andel elever (%) som uppnått målen i två eller flera ämnen		
	1997/98	1998/99	1999/00	1997/98	1998/99	1999/00	1997/98	1998/99	1999/00	1997/98	1998/99	1999/00	1997/98	1998/99	1999/00
Elever som invandrat före skolåldern	3508	4359	4736	1,1	1,7	1,9	12,5	14	16,7	9,2	10	9,7	15,9	17	22,2
Elever som invandrat under år 1-3	1874	1711	2141	1,2	1,4	1,7	16,2	18	18,4	10,0	11	11,6	20,4	22	22,0
Elever som invandrat under år 4-6	2390	2337	1745	2,1	1,8	1,8	30,7	27	29,6	13,2	11	10,7	27,2	27	31,2
Elever som invandrat under år 7-9	836	946	1034	11,4	15,0	11,4	57,7	64	62,4	10,8	9	8,1	48,1	50	53,6

# Bilaga 4

## Intervjuguide för fallstudier inom R8

Använd intervjuguiden som minneslista och formulera frågorna så som du finner lämpligt med tanke på vem du intervjuar.

### Processrelaterade frågeställningar

#### 1) Vilken betydelse har variation i arbetssätt?

Elev	Förälder	Lärare	Rektor
a) Vilka ämnen har du upplevt som lätta respektive svåra? Varför det, tror du?		a) Vilka för- och nackdelar ser du med olika arbetssätt?	a) Vilka för- och nackdelar ser du med olika arbetssätt?
b) Hur jobbade ni mest i år 1-3, 4-6, 7-9? (Samtal om enskilt arbete, grupparbete, klassundervisning, tillgång till och utnyttjande av t.ex. bibliotek och IT).		b) Vilka arbetssätt ökar elevernas möjligheter att få fullständiga betyg?	b) Vilka arbetssätt ökar elevernas möjligheter att få fullständiga betyg?
c) Hur har du märkt olikheter mellan olika lärares sätt att undervisa?		c) Hur anpassades arbetssätten för att eleven i det här fallet skulle nå målen?	c) Vad är det som gör det svårt att anpassa arbetssätten efter elevens behov?
d) Har du haft många lärarbyten? Vad har det betytt?		d) Vad är det som gör det svårt att anpassa arbetssätten efter elevens behov?	

**2) Vilka för- och nackdelar har olika sätt att ge särskilt stöd till de elever som behöver det?**

Elev	Förälder	Lärare	Rektor
a) Tycker du att du fått den hjälp och det stöd som behövs? Motivera!	a) Tycker ni att nn fått den hjälp och det stöd som behövs?	a) Vilket behov av stöd hade eleven?	a) Vilket behov av stöd hade eleven?
b) Har hjälpen varit likadan under hela skoltiden? Om inte beskriv skillnader!	b) Har hjälpen varit likadan under hela skoltiden? Om inte beskriv skillnader!	b) Hur arbetade du/ni med att ge särskilt stöd till eleven?	b) Hur arbetade skolan med att ge särskilt stöd till eleven?
c) Av vem eller vilka har du fått hjälp och stöd? (Exempelvis klass, ämneslärare, speciallärare, specialpedagog, assistent, andra vuxna, kamrater).	c) Av vem eller vilka har nn fått hjälp och stöd?	c) Varför arbetade ni på det sättet? Fanns det alternativ?	c) Varför arbetade ni på det sättet? Fanns det alternativ?
d) Ge exempel på när stödet förändrades till det bättre eller sämre t.ex. när du började i en ny årskurs! Hur upplevde du detta?	d) Ge exempel på när stödet förändrades till det bättre eller sämre t.ex. när nn började i en ny årskurs! Hur upplevde nn detta?	d) När upptäcktes svårigheterna? Hur?	d) När upptäcktes svårigheterna? Hur?

**3) Vilken betydelse har uppföljningar och utvärderingar av elevernas resultat? Vilken betydelse har upprättade åtgärdsprogram?**

Elev	Förälder	Lärare	Rektor
a) När talade läraren (eller någon annan från skolan) om att du kanske inte skulle nå målen och få betyg i ... (aktuellt/aktuella ämnen)?	a) När talade läraren (eller någon annan från skolan) om att nn kanske inte skulle nå målen och få betyg i ... (aktuellt/aktuella ämnen)?	a) Hur har elevens resultat följts upp och utvärderats?	a) Hur har elevens resultat följts upp och utvärderats?
b) Diskuterade ni då vad som skulle göras för att det skulle gå bättre? (Fråga om åtgärdsprogram) Vad hände sedan?	b) Diskuterade ni då vad som skulle göras för att det skulle gå bättre? (Fråga om åtgärdsprogram). Vad hände sedan?	b) Hur har ovanstående använts? Vilken betydelse hade det?	b) Hur har ovanstående använts? Vilken betydelse hade det?
	c) Hur har kontakterna med skolan varit genom grundskoletiden?	c) Hur användes åtgärdsprogrammet för eleven? Vilken betydelse hade det?	c) Hur användes åtgärdsprogrammet för eleven? Vilken betydelse hade det?

**4) På vilket sätt påverkar personalens förväntningar elevernas möjligheter att erhålla fullständiga betyg?**

Elev	Förälder	Lärare	Rektor
a) Vilka förväntningar upplevde du att lärarna hade på dig när det gäller t.ex. dina prestationer i olika ämnen eller ditt uppförande?	a) Vilka förväntningar upplevde ni att lärarna hade på nn när det gäller t.ex. hans/hennes prestationer i olika ämnen eller hans/hennes uppförande?	a) Vilka förväntningar hade ni på eleven när det gäller t.ex. prestationer i olika ämnen eller uppförande/attityd?	a) Vilka förväntningar hade ni på eleven när det gäller t.ex. prestationer i olika ämnen eller uppförande/attityd?
b) Vad har det betytt tror du?	b) Vilken betydelse hade det för nn:s studieresultat?	b) Vilken betydelse hade det för elevens studieresultat?	b) Vilken betydelse hade det för elevens studieresultat?
c) Om du var borta från skolan – hur såg lärarna på det?	c) Om nn var borta från skolan – hur såg lärarna på det?	c) Vad gjorde ni om eleven var borta mycket från skolan?	c) Vad gjorde ni om eleven var borta mycket från skolan?
d) På vilket sätt togs lärarnas förväntningar upp vid utvecklingssamtalen? (Diskuterades t.ex. mål och betygskriterier?)	d) På vilket sätt togs lärarnas förväntningar upp vid utvecklingssamtalen? (Diskuterades t.ex. mål och betygskriterier?)	d) På vilket sätt togs era förväntningar upp vid utvecklingssamtalen? (Diskuterades t.ex. mål och betygskriterier?)	

**5) Hur påverkar tidsanvändningen elevernas studieresultat?**

Elev	Förälder	Lärare	Rektor
		a) Vilka möjligheter fanns för eleven att få tid att göra färdigt uppgifter i skolan?	a) Vilken typ av flexibilitet när det gäller tidsanvändningen i skolan fanns?
		b) Hur disponerades tiden då eleven fanns i skolan?	

**6) Hur påverkar samarbetet vid övergångar elevernas möjligheter att erhålla fullständiga betyg?**

Elev	Förälder	Lärare	Rektor
		a) Hur samarbetade ni lärare inom skolan när eleven skulle byta lärare eller grupp?	a) Hur samarbetade man inom skolan när eleven skulle byta lärare eller grupp?
		b) Vilken betydelse hade detta samarbete?	b) Vilken betydelse hade detta samarbete?
		c) Hur samarbetade ni med den andra skolan om eleven bytte skola?	c) Hur samarbetade ni med den andra skolan om eleven bytte skola?
		d) Vilken betydelse hade detta samarbete?	d) Vilken betydelse hade detta samarbete?
		e) Hur fungerade samarbetet förskola-skola? (Till lärare i lägre årskurser).	e) Hur fungerade samarbetet förskola-skola?

**7) Vilken kompetensutveckling har personalen fått för att kunna stödja elever i behov av särskilt stöd?**

Elev	Förälder	Lärare	Rektor
		a) Vilken kompetens-utveckling har du fått för att kunna stödja elever i behov av särskilt stöd?	a) Vilken tillgång till speciallärare/specialpedagoger finns det?
			b) Ge exempel på kompetensutvecklingsinsatser som personalen fått för kunna stödja elever i behov av särskilt stöd?

**Individrelaterade frågeställningar**

**8) På vilket sätt påverkar elevernas egna eller föräldrarnas förväntningar studieresultatet?**

Elev	Förälder	Lärare	Rektor
a) Hur viktig är skolan för dig?	a) Hur viktig är skolan för er?	a) Hur påverkade elevens och föräldrarnas engagemang elevens studieresultat?	a) Hur påverkade elevens och föräldrarnas engagemang elevens studieresultat?
b) Hur såg du på dina möjligheter att nå målen och få betyg i skolan?	b) Hur såg ni på nn:s möjligheter att nå målen och få fullständiga betyg?	b) Kunde ni påverka elevens eller föräldrarnas inställning till skolan?	b) Kunde ni påverka elevens eller föräldrarnas inställning till skolan?
c) Vilka krav ställde dina föräldrar när det gällde skolan?	c) Vilka krav ställde ni på nn när det gällde skolan?	c) På vilket sätt togs elevens och föräldrarnas förväntningar upp vid utvecklingsamtalen?	
d) Var du "skoltrött" någon gång under grundskoletiden? Vad berodde det på i så fall?	d) Var nn "skoltrött" någon gång under grundskoletiden? Vad berodde det på i så fall?		
e) Vad har du för planer nu när det gäller din utbildning?	e) Vad har nn för planer nu när det gäller hans/hennes utbildning?		



**9) Hur utnyttjar eleverna undervisningstiden i skolan?**

Elev	Förälder	Lärare	Rektor
a) Hur tycker du själv att du använde den tid du var i skolan?		a) Hur använde eleven den tid som fanns till förfogande i skolan?	
b) Hur var situationen i klassen då? (Relationer, arbetsro etc).		b) Hur var situationen i klassen då? (Relationer, arbetsro etc).	
c) Hur mycket tid ägnade du åt läxor?			
d) Fanns det tid i skolan till att göra uppgifter färdigt?			

**10) På vilket sätt kan elever själva påverka sina studieresultat?**

Elev	Förälder	Lärare	Rektor
a) Kände du till vad du skulle kunna (målen) för att få godkänt betyg i olika ämnen i grundskolan?		a) Vilka möjligheter gav ni eleven att påverka sina studieresultat?	a) Vilka möjligheter gav ni eleven att påverka sina studieresultat?
b) Tycker du att du själv kunde påverka hur det gick i skolan? Om ja, hur? Vad har du själv gjort för att få godkänt betyg i olika ämnen?			
c) På vilket sätt tycker du att du lär dig bäst?			
d) Hade du möjlighet att själv påverka hur du skulle jobba i skolan? Vad betydde det?			
e) Om du ser på dina starka och svaga sidor (i skolarbetet) – kan du beskriva dem? Hur har de påverkat de betyg du fick i grundskolan?			

### 11) På vilket sätt påverkar elevens sociala situation studieresultaten?

Elev	Förälder	Lärare	Rektor
a) Vad gjorde du på fritiden?	a) Vad gjorde nn på fritiden?	a) Hur var den sociala situationen på skolan vid den tiden?	a) Hur var den sociala situationen på skolan vid den tiden?
b) Vem har hjälp dig med läxor?	b) Vem har hjälpt nn med läxor?	b) Hur var den sociala situationen för eleven under grundskoletiden?	b) Hur var den sociala situationen för eleven under grundskoletiden?
c) Har dina föräldrar haft tillräckligt med tid och möjlighet att hjälpa dig med skolarbetet hemma?	c) Har ni haft tillräckligt med tid och möjlighet att hjälpa till med skolarbetet hemma?		
d) Har det funnits möjlighet för dig att få arbetsro för att t.ex. göra läxor hemma?	d) Har det funnits möjlighet för nn att få arbetsro för att t.ex. göra läxor hemma?		
e) När du ser tillbaka på din grundskoletid, vad tänker du då? (Kan handla om mobbning, kamratrelationer, skolk etc).	e) När ni ser tillbaka på nn:s grundskoletid, vad tänker ni då? (Kan handla om mobbning, kamratrelationer, skolk etc).		
	f) Vilken utbildning har ni?		
	g) Hur mycket tid ägnade nn åt läxor?		

### Systemrelaterade frågeställningar

#### 12) Har kursplaneras krav varit rimliga?

Elev	Förälder	Lärare	Rektor
a) Om du känt till målen för de olika ämnena – tycker du att de har varit rimliga?	a) Om ni känt till målen för de olika ämnena – tycker ni att de har varit rimliga?	a) Upplever du att kursplaneras krav generellt sett var rimliga för eleven?	a) Upplever du att kursplaneras krav generellt sett var rimliga för eleven?
(Prata såväl om mål att sträva mot som mål att uppnå)	(Prata såväl om mål att sträva mot som mål att uppnå)	(Prata såväl om mål att sträva mot som mål att uppnå)	(Prata såväl om mål att sträva mot som mål att uppnå)
b) Var kraven rimliga med tanke på den hjälp du fick i skolan?	b) Var kraven rimliga med tanke på den hjälp nn fick i skolan?	b) Var kursplanernas krav rimliga med tanke på de förutsättningar (resurser m.m.) som fanns på skolan?	b) Var kursplanernas krav rimliga med tanke på de förutsättningar (resurser m.m.) som fanns på skolan?

**13) Hur påverkar nuvarande betygssystem elevernas möjligheter att erhålla fullständiga betyg?**

Elev	Förälder	Lärare	Rektor
a) Vilka ämnen var viktigast enligt lärarna och rektor?	a) Vilka ämnen var viktigast enligt lärarna och rektor?	a) Vilken betydelse hade betygssystemets utformning för den här eleven?	a) Vilken betydelse hade betygssystemets utformning för den här eleven?

**14) Hur påverkar skolans organisation elevernas möjligheter att få fullständiga betyg?**

Elev	Förälder	Lärare	Rektor
		a) Hur påverkar skolans organisation elevernas möjligheter att få fullständiga betyg? (Åldershomogena grupper/åldersintegration, arbete i arbetslag, stora – små skolor etc).	a) Hur påverkar skolans organisation elevernas möjligheter att få fullständiga betyg? (Åldershomogena grupper/åldersintegration, arbete i arbetslag, stora – små skolor etc).

**15) Hur påverkar skolplikten elevernas möjligheter att få fullständiga betyg?**

Elev	Förälder	Lärare	Rektor
a) Så länge du gick i grundskolan hade du skolplikt, dvs du var tvungen att gå i skolan. Hur ser du på det?	a) Så länge nn gick i grundskolan hade han/hon skolplikt, dvs han/hon var tvungen att gå i skolan. Hur ser ni på det?		

**Avslutande frågor**

Elev	Förälder	Lärare	Rektor
a) Hur är det i gymnasieskolan jämfört med i grundskolan?	a) Hur är det för nn i gymnasieskolan jämfört med i grundskolan?		
b) Vad händer i framtiden?			

# Bilaga 5

SKOLVERKET  
Jan Håkansson  
Kerstin Hultgren

2001-01-26

## Analyser av fallstudier R 8

I. Var ligger tyngdpunkten i orsaksförklaringar i varje enskilt fall?

Steg 1: a) Inläsning av fallet utifrån dokumentation av samtliga intervjuer i fallet

b) Orsaksförklaringar hänförs till individ-, process- eller systemfaktorer (se sid. 9 i Delredovisning för avgränsning).

c) Hur skiljer sig intervjupersonernas berättelser när det gäller orsaksförklaringar?

d) Vad är särskilt utmärkande för respektive grupp (elev-förälder respektive lärare-rector)?

II. Var ligger tyngdpunkten i orsaksförklaringar i samtliga fall (uppdelade i två grupper, utan respektive med fullständiga betyg)?

Steg 2: a) Vilka orsaksförklaringar är tydliga eller frekventa?

b) Konkretiseringar av dessa hänförs till individ-, process- eller systemfaktorer.

Steg 3: a) Vilka tydliga skillnader finns i intervjupersoners berättelser?

b) Vad är tydligt när det gäller det som utmärker olika grupper (se steg 1 d)?

III. Vilken betydelse har skolans insatser för elevers möjlighet att få fullständiga betyg?

Steg 1: a) Indelning av materialet i två grupper, utan respektive med fullständiga betyg.

b) Inläsning av fallet.

c) Beskrivningar av skolans insatser hänförs till individ-, process- eller systemnivå.  
Kommentera om det finns någon koppling mellan det som sägs vara orsaker och de insatser som gjorts?

d) Bedömning av om insatserna varit begränsade respektive omfattande? Det kan vara svårt att dra en skarp gräns mellan begränsade respektive omfattande insatser. Följande exempel kan underlätta bedömningen.

Exempel på begränsade insatser kan vara att ...

- 1) inga särskilda åtgärder vidtagits (t. ex. åtgärdsprogram har inte upprättats).
- 2) insatserna endast förekommit under delar av elevens skoltid.
- 3) insatserna upphört under skoltiden.
- 4) lärare har varit ensamma om bedömning och insatser.

Exempel på omfattande insatser kan vara att...

- 1) särskilda åtgärder vidtagits (t.ex. åtgärdsprogram har upprättats).
- 2) insatserna förekommit under stora delar av eller hela elevens skoltid.

Steg 2: a) Inplacering av samtliga fall i tabell:

	Elever utan slutbetyg	Elever med slutbetyg
Begränsade insatser		
Omfattande insatser		

Steg 3: a) Vilka typer av insatser dominerar?

b) Skiljer sig insatserna åt för elever med respektive utan betyg?

c) När genomförs insatserna?

# Bilaga 6

## Utbildningsresultat för gymnasieskolan

**Tabell 5.** Andel elever i kommunala, landstingskommunala och fristående gymnasieskolor m.fl. utan slutbetyg. Utbildningsresultat läsåren 1998/99 och 1999/00

Huvudman	Andel elever (%) utan slutbetyg i år 3		Andel elever (%) som fullföljt program/linje inom 4 år		Andel elever med reducerat program	
	1998/99	1999/00	1998/99	1999/00	1998/99	1999/00
Kommun	21	17	76	73	7	7
Landsting	20	23	73	69	6	7
Fristående	12	13	83	83	6	8

**Tabell 6.** Utbildningsresultat för elever i gymnasieskolan med utländsk bakgrund läsåren 1998/99 och 1999/00. (Elever födda utomland och elever födda i Sverige med två utländska föräldrar redovisas tillsammans liksom kommunala, landstingskommunala och fristående skolor.)

(Alla huvudmän)	Andel elever utan slutbetyg		Andel elever (%) med grundläggande behörighet till universitet och högskola		Andel elever (%) som fullföljt inom 4 år		Andel elever (%) med reducerat program	
	1998/99	1999/00	1998/99	1999/00	1998/99	1999/00	1998/99	1999/00
Elever med utländsk bakgrund	30	25	75	70	57	60	12	12

# Bilaga 7

Stockholm 25.11.2000

Hej!

Regeringen har gett Skolverket i uppdrag att undersöka varför så många elever inte klarar av att få betyget godkänd i samtliga ämnen när de avslutar grundskola och gymnasieskola. Undersökningen omfattar personer i olika kommuner. I min delundersökning planerar jag att samla information från personer som våren 1998 har lämnat gymnasieskolan. Först och främst hoppas jag att du kan svara på några frågor. (Sätt ett kryss i en ruta som bäst svarar mot din situation/dina åsikter.) Enkäten täcker naturligtvis inte alla tänkbara orsaker till varför ungdomar lämnar skolan med betyget Icke godkänd eller inte får något betyg alls i något/några ämnen. Därför uppskattar jag din egen beskrivning av svårigheter i skolan.

## 1. Vad hade du för huvudsaklig sysselsättning efter vår 1998?

	Hösten 98	Våren99	Hösten 99	Våren 2000	Hösten 2000
Heltdarbete					
Deltidsarbete					
Praktik					
Tillfälligt Anställd					
Fastanställd					
Studier på Komvux					
Studier på högskola					
Andra studier, vilka .....					
Vård av barn					
Militärtjänst					
Arbetslös					
Annat vad.....					

**2. Hur många lcke godkända betyg hade du på ditt samlade betygsdokument från gymnasieskolan?**

.....

**3. Fattas det betyg från något/några ämnen på ditt samlade betygsdokument från gymnasieskolan?**

Nej Ja, i.....

**4. Har du läst upp dina betyg efter att du har lämnat gymnasieskolan?**

Ja, i matematik A **från** IG G **till** G VG MVG  
 Ja, i matematik B **från** IG G **till** G VG MVG  
 Ja, i matematik C **från** IG G **till** G VG MVG  
 Ja, i matematik D **från** IG G **till** G VG MVG

Ja, i svenska A **från** IG G **till** G VG MVG  
 Ja, i svenska B-språk **från** IG G **till** G VG MVG  
 Ja, i svenska B-litteratur **från** IG G **till** G VG MVG  
 Ja, i engelska A **från** IG G **till** G VG MVG  
 Ja, i engelska B **från** IG G **till** G VG MVG

Ja, i ett annat ämne, vilket  
 ..... **från** IG G **till** G VG MVG

Nej, jag har inte läst upp något av mina betyg

**5. Vad, enligt din bedömning, berodde det på att du fick lcke godkänt i slutbetyg från gymnasieskolan?**

	Mycket viktigt	Ganska viktigt	Inte särskilt viktigt	Inte alls viktigt
Oro och stök i klassen				
Ingen stödundervisning				
Täta byten av lärare				
Orättvisa lärare				
Jobbiga kamrater				
För höga kurskrav				
Ämnena kändes onödiga				
För lite hjälp från föräldrarna med skolämnena				
Jag struntade i att plugga				
Jag förstod inte vad lärarna sade				
Jag hade svårt att följa kursböcker				
Sjukdom				
Personliga problem				
Familjesituation				
Annat, vad.....				

**6. Vilken hjälp fick du i gymnasieskolan för att dina möjligheter att få godkänt betyg i alla kurser skulle öka?**

.....  
 .....  
 .....  
 .....  
 .....



**7. Vad skulle ha varit annorlunda i skolans verksamhet för att du, och andra ungdomar lättare skulle ha fått minst "godkänt" i samtliga ämnen?**

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

Samtidigt med enkäten planerar jag att intervjua några av er personligen. Om du kan tänka dig att ställa upp för en intervju, meddela mig genom att kryssa för i rutan i enkäten. Vill du bli intervjuad, behöver jag veta ditt namn, telefon och adress. I annat fall kan du sända enkäten helt anonymt (utan att fylla i namn och adress).

Stoppa in ditt svar i svarskuvert och posta det snarast möjligt. Vi betalar portot.

Tack för din medverkan! Med vänliga hälsningar

Jag vill ställa upp för intervju       Nej, jag vill inte bli intervjuad

Namn .....

Adress .....

Telefon: .....

Du kan också nå mig med e-post [Magdalena.Czaplicka@skolverket.se](mailto:Magdalena.Czaplicka@skolverket.se)

# Bilaga 8

## Skolhuvudmännens insatser för elever med utländsk bakgrund – grundskolan

**Kommun:**

**Stadsdel:**

**Uppgiftslämnare (ange namn och befattning):**

Om ni behöver mer utrymme för era svar använd gärna lösblad, men glöm inte att ange frågans nummer.

1. Ange på vilket/vilka sätt modersmålsundervisning huvudsakligen anordnas för elever i årskurs 1-5 i er stadsdel:

- som språkval
- som elevens val
- inom ramen för skolans val
- utanför timplanebunden tid

2 a. Utifrån vilka principer erbjuds elever i grundskolan möjlighet till studiehandledning på sitt modersmål i er stadsdel?

2 b. Hur många elever erhöll studiehandledning på sitt modersmål läsåret 1999/2000?

2 c. I vilka årskurser gick dessa elever?

2 d. Hur många timmar per vecka omfattade studiehandledningen?

3. Utifrån vilka principer erbjuds grundskoleelever i er stadsdel möjlighet att delta i undervisning i svenska som andraspråk?

4 a. Vilka svårigheter finns i er stadsdel med att genomföra de uppgifter som åligger kommunerna i form av undervisning i svenska som andraspråk, modersmålsundervisning samt studiehandledning på modersmålet?

4 b. Vilka svårigheter finns i er stadsdel med att erbjuda särskilt stöd till de elever med utländsk bakgrund som är i behov av sådant stöd?

4 c. Om några särskilda åtgärder vidtagits för att utveckla ovannämnda delar (4 a-b) av grundskolans verksamhet under de senaste två läsåren, ge en kort beskrivning av dessa

5 a. Har någon särskild åtgärd vidtagits i er stadsdel rör att stimulera de flerspråkiga barnens språk-utveckling inom ramen för förskoleverksamheten eller förskoleklassen under de senaste två läsåren? Beskriv i så fall kortfattat åtgärdens karaktär, innehåll och omfattning.

5 b. Vilka effekter har enligt er bedömning genomförda åtgärder haft?

6 a. Utöver vad som enligt skollagen åligger kommunerna, har någon annan särskild åtgärd vidtagits i en stadsdel under de två senaste läsåren för att förbättra förutsättningarna för elever med utländsk bakgrund att nå de nationella utbildningsmålen? Beskriv i så fall kortfattat åtgärdernas karaktär, innehåll och omfattning.

6 b. Vilka effekter har enligt er bedömning genomförda åtgärder haft?

7. Finns det enligt er bedömning någon grundskola i er stadsdel som lyckats särskilt väl med att skapa en mångkulturell skola och att ge elever med utländsk bakgrund möjligheter att utvecklas utifrån sina förutsättningar? Ange i så fall vilken skola och beskriv kortfattat vad som varit kännetecknande för verksamheten.

8. Den nationella statistiken visar att endast drygt hälften av de elever som varit berättigade till modersmålsundervisning deltagit i denna undervisning under de senaste åren. Vilka anser ni är de främsta förklaringarna till denna situation, utifrån erfarenheterna i er egen kommun?

9. Den nationella statistiken visar på systematiska skillnader mellan elever med utländsk bakgrund och övriga elever i betygsresultat i årskurs 9 och övergång till gymnasieskolan, med lägre betygsresultat och övergångsfrekvens bland elever med utländsk bakgrund. Vilka anser ni är de främsta förklaringarna till dessa skillnader, utifrån erfarenheterna i er egen kommun?

10. Har ni några önskemål om statliga stödåtgärder för kompetensutveckling av lärare med syfte att utveckla skolornas insatser rör elever med utländsk bakgrund? Ange i så fall vilken inriktning ni anser att denna kompetensutveckling bör ha.

# Bilaga 9

## Frågemanual vid skolbesöken i projektet ELEVFUNK

### Assistenterna

#### **Basfakta**

Hur länge har du arbetat som assistent?

Vilken typ av anställning har du?

Vilken utbildning har du?

Hur länge har du arbetat som assistent till X?

Vem är din arbetsledare?

Hur får du dina arbetsuppgifter?

Tillgång till handledning/fortbildning?

#### **Övergripande – generell nivå**

##### **Pedagogisk miljö som främjar lärande**

- Beskriv skolan, hur det är att arbeta här? Skolmiljön? Arbetskamraterna? Eleverna? Den psykosociala miljön? Den lärande miljön?

##### **Insatser för elever med funktionshinder, särskilt de fokuserade eleverna**

1. Hur tycker du att det fungerar för X på den här skolan? Vad är det som är bra och vad är det som är dåligt? Lärande miljö och den psykosociala.
2. Ge exempel på situationer i skolan då X tycker att det är lätt och roligt att lära.
3. Vad har X för betyg i ma/ sv/ eng?
  - a) Hur ser du på X's möjligheter att nå målen?
  - b) Hur ser du på skolans möjlighet att stödja X?
  - c) Om X har svårigheter i ämnet/ ämnena - vilka svårigheter har X?
  - d) När och hur förstod du att X inte skulle få godkänt?(Om ej godkänd)
4. På vilket sätt har skolan hjälpt X att uppnå målen? Hur har det fungerat?
  - a) Vilken typ av stöd skulle X behövt för att uppnå målen?(Om ej godkänd)
  - Frågorna under *Riktade insatser för att eleverna ska nå målen*
5. Hur tycker du att assistenthjälpen fungerar? Vad behöver/får X hjälp med? Vilka är dina uppgifter?

6. Hur fungerar samarbetet med lärarna och annan personal?
  - Frågorna under *Samverkan*
7. Vilken roll anser du att du har i relation till elev, lärare och hemmet.
8. Berätta om dina erfarenheter av utvecklingssamtal och åtgärdsprogram rörande X skolsituation?
  - Frågorna under *Åtgärdsprogram*
9. Har du något samarbete med X's föräldrar? På vilket sätt? Vad tycker X om det?

## Frågemanual vid skolbesöken i projektet ELEVUNK

### Eleverna

#### **Basfakta**

- Vilken klass går du i?  
 Hur länge har du gått på den här skolan?  
 Var gick du innan?  
 Har du assistenthjälp?

#### **Övergripande – generell nivå**

##### **Pedagogisk miljö som främjar lärande**

- Beskriv din skola, hur det är att gå där? Skolmiljön? Lärarna? Kamraterna?

##### **Insatser för elever med funktionshinder, särskilt de fokuserade eleverna**

1. Hur har det fungerat för dig i skolan genom åren?
2. Hur tycker du att det fungerar på den här skolan? Vad är det som är bra och vad är det som är dåligt?
3. Ge exempel på situationer i skolan då du tycker att det varit det varit lätt och roligt att lära.
4. Vad har du för betyg i ma/ sv/ eng?
  - e) *Hur ser du på dina möjligheter att nå målen?*
  - f) *Hur ser du på skolans möjlighet att stödja dig?*
  - g) *Om du har svårigheter i ämnet/ ämnena - vilka är svårigheterna?*
  - h) *Hur var det förra terminen/ året/ osv bakåt i tiden?*
  - i) *När och hur förstod du att du inte skulle få godkänt?(Om ej godkänd)*
5. På vilket sätt har skolan hjälpt dig att uppnå målen? Hur har det fungerat för dig?
  - Frågorna under *Riktade insatser för att eleverna ska nå målen*
  - a) *Vilken typ av stöd skulle du ha behövt för att uppnå målen? (Om ej godkänd)*

6. Hur tycker du att assistenthjälpen fungerar? Vad får du hjälp med?
6. Berätta om dina erfarenheter av utvecklingssamtal och åtgärdsprogram?
  - Kolla även frågorna under *Åtgärdsprogram*

## Frågemanual vid skolbesöken i projektet ELEVUNK

### Föräldrarna

#### **Basfakta**

Vad heter ditt barn?

Har X syskon?

#### **Övergripande – generell nivå**

##### *Pedagogisk miljö som främjar lärande*

- Beskriv skolan, skolmiljön? Den psykosociala miljön? Den lärande miljön?

##### *Insatser för elever med funktionshinder, särskilt de fokuserade eleverna*

1. Hur har det fungerat för ditt barn i skolan genom åren
2. Hur tycker du att det fungerar på den här skolan? Vad är det som är bra och vad är det som är dåligt?
3. Ge exempel på situationer i skolan då ditt barn uttryckt att det varit det varit lätt och roligt att lära.
4. Vad har ditt barn för betyg i ma/ sv/ eng?
  - j) *Hur ser du på X's möjligheter att nå målen?*
  - k) *Hur ser du på skolans möjlighet att stödja X?*
  - l) *Om X har svårigheter i ämnet/ ämnena - vilka svårigheter har X?*
  - m) *Hur var det förra terminen/ året/ osv bakåt i tiden?*
  - n) *När och hur förstod du att X inte skulle få godkänt?(Om ej godkänd)*
5. På vilket sätt har skolan hjälpt ditt barn att uppnå målen? Hur har det fungerat?
  - a) *Vilken typ av stöd skulle ditt barn ha behövt för att uppnå målen?(Om ej godkänd)*
  - Frågorna under *Riktade insatser för att eleverna ska nå målen*
6. Hur tycker du att assistenthjälpen fungerar? Vad får ditt barn hjälp med?
7. Berätta om dina erfarenheter av utvecklingssamtal och åtgärdsprogram?
  - Kolla även frågorna under *Åtgärdsprogram*
8. Hur tycker du information och samarbete mellan hem och skola fungerat?
9. Vad har varit annorlunda i kontakten mellan hem och skola jämfört med X's syskon?

# Frågemanual vid skolbesöken i projektet ELEVUNK

## Skolledare/rektor

### Basfakta

- Antal elever på skolan
- Skoltyp (F – 9, antal paralleller)
- Officiell organisation – grupper eller annan ev. indelning
- Fokusering av resurser – lika över ”stadier” eller med fokus på t.ex. ”lågstadiet”

### Övergripande – generell nivå

#### Pedagogisk miljö som främjar lärande

- Beskriv en pedagogisk miljö som främjar lärande och elevernas lust att lära.  
Alt. Beskriv en lärande skola som främjar elevernas lust att lära.
- Hur stämmer Din beskrivning med hur det är på den här skolan? Verkligheten kontra visionen.
- Frågorna under *Personalens kunskapsyn, förhållningssätt och attityder*.
- Frågorna under *Schemaläggning, lokaler*.
- Frågorna under *Resurser*.
- Frågorna under *Kompetensutveckling*
- Frågorna under *Samverkan*
- Frågorna under *Elev- och föräldrainflytande, information*.
- Hur kommer det sig att vissa elever på den här skolan inte når målen för utbildningen?  
Tänkbara orsaker.

#### Insatser för elever med funktionshinder, särskilt de fokuserade eleverna

- Vad anser Du att man kan göra för att fler, helst alla, elever på skolan ska nå målen?
- Vilka insatser görs på den här skolan för att möta de behov som finns? Förtydliga ev. att insatserna kan vara av olika slag, t.ex. individrelaterade, miljörelaterade, organisationsrelaterade.
- Frågorna under *Rutiner*.
- Frågorna under *Resurspersoner*.
- *Speciallärare/ specialpedagoger*.
- *Assistenter*.
- *Elefvårdspersonal*.
- Frågorna under *Riktade insatser för att eleverna ska nå målen*.
- Frågorna under *Åtgärdsprogram*.

#### Resultat/utvärdering

- Hur sker uppföljning och utvärdering av de insatser som görs?
- Hur vet man att insatserna ger de resultat som man förväntar sig?
- Frågorna under *Framgång och misslyckanden - orsaker*
- Frågorna under *Utvärdering*

# Frågemanual vid skolbesöken i projektet ELEVFUNK

## Speciallärare/specialpedagog

### Basfakta

- Utbildning
- Antal år i yrket
- Antal år på skolan

Fokusera arbetet med åtgärdsprogram samt de insatser som görs kring de två intervjuade eleverna

### Övergripande – generell nivå

#### Pedagogisk miljö som främjar lärande

- Beskriv en pedagogisk miljö som främjar lärande och elevernas lust att lära.  
Alt. Beskriv en lärande skola som främjar elevernas lust att lära.
- Hur stämmer Din beskrivning med hur det är på den här skolan? Verkligheten kontra visionen.
- Frågorna under *Personalens kunskapssyn, förhållningssätt och attityder*.
- Frågorna under *Schemaläggning, lokaler*.
- Frågorna under *Resurser*.
- Frågorna under *Kompetensutveckling*
- Frågorna under *Samverkan*
- Frågorna under *Elev- och föräldrainflytande, information*.
- Hur kommer det sig att vissa elever på den här skolan inte når målen för utbildningen?  
Tänkbara orsaker.

#### Insatser för elever med funktionshinder, särskilt de fokuserade eleverna

- Vad anser Du att man kan göra för att fler, helst alla, elever på skolan ska nå målen?
- Vilka insatser görs på den här skolan för att möta de behov som finns? Förtydliga ev. att insatserna kan vara av olika slag, t.ex. individrelaterade, miljörelaterade, organisationsrelaterade.
- Frågorna under *Rutiner*.
- Frågorna under *Resurspersoner*.
- *Speciallärare/ specialpedagoger*.
- *Assistenter*.
- *Elevårdspersonal*.
- Frågorna under *Riktade insatser för att eleverna ska nå målen*.
- Frågorna under *Åtgärdsprogram*.

#### Resultat/utvärdering

- Hur sker uppföljning och utvärdering av de insatser som görs?
- Hur vet man att insatserna ger de resultat som man förväntar sig?
- Frågorna under *Framgång och misslyckanden - orsaker*
- Frågorna under *Utvärdering*



# Frågemanual vid skolbesöken i projektet ELEVUNK

## Klass/ämneslärare

### Basfakta

- Utbildning
- Antal år i yrket
- Antal år på skolan

### Fokusera samverkan och samverkansformer

- på individnivå kring de två intervjuade eleverna och deras föräldrar
- på skolnivå med resurspersoner i skolan, t.ex. specialpedagog och EVT
- på skolnivå med externa aktörer

### Övergripande – generell nivå

#### Pedagogisk miljö som främjar lärande

- Beskriv en pedagogisk miljö som främjar lärande och elevernas lust att lära.  
Alt. Beskriv en lärande skola som främjar elevernas lust att lära.
- Hur stämmer Din beskrivning med hur det är på den här skolan? Verkligheten kontra visionen.
- Frågorna under *Personalens kunskapsyn, förhållningssätt och attityder*.
- Frågorna under *Schemaläggning, lokaler*.
- Frågorna under *Resurser*.
- Frågorna under *Kompetensutveckling*
- Frågorna under *Samverkan*
- Frågorna under *Elev- och föräldrainflytande, information*.
- Hur kommer det sig att vissa elever på den här skolan inte når målen för utbildningen?  
Tänkbara orsaker.
- Insatser för elever med funktionshinder, särskilt de fokuserade eleverna
- Vad anser Du att man kan göra för att fler, helst alla, elever ska nå målen?
- Vilka insatser görs på den här skolan för att möta de behov som finns? Förtydliga ev. att insatserna kan vara av olika slag, t.ex. individrelaterade, miljörelaterade, organisationsrelaterade.
- Frågorna under *Rutiner*.
- Frågorna under *Resurspersoner*.
- *Speciallärare/ specialpedagoger*.
- *Assistenten*.
- *Elevvårdspersonal*.
- Frågorna under *Riktade insatser för att eleverna ska nå målen*.
- Frågorna under *Åtgärdsprogram*.

#### Resultat/utvärdering

- Hur sker uppföljning och utvärdering av de insatser som görs?
- Hur vet man att insatserna ger de resultat som man förväntar sig?
- Frågorna under *Framgång och misslyckanden – orsaker*
- Frågorna under *Utvärdering*

# Frågemanual vid skolbesöken i projektet ELEVFUNK

## Elevvårdspersonalen

### **Basfakta**

Hur länge har du arbetat i din funktion?

Hur länge har du arbetat på denna skola?

Vad har du för utbildning?

Tillgång till handledning/fortbildning?

### **Övergripande – generell nivå**

#### **Pedagogisk miljö som främjar lärande**

\* Beskriv skolan, hur det är att arbeta här? Skolmiljön? Arbetskamraterna? Eleverna? Den psykosociala miljön? Den lärande miljön?

#### **Insatser för elever med funktionshinder, särskilt de fokuserade eleverna**

1. Hur är den lärande och psykosociala miljön på den här skolan? Vad är det som är bra och vad är det som är dåligt?
  - Frågorna under *Personalens kunskapssyn, förhållningssätt och attityder*
2. Hur nyttjas din/er kompetens på skolan? Hur sker samarbete? Hur stöttar ni t ex lärare och assistenter? Har ni någon handledande funktion? Skulle du/ni vilja nyttjas på annat sätt? Hur?
  - Frågorna under *Samverkan*
  - Frågorna under *Kompetensutveckling*
3. Hur fångar man upp elever som är i behov av särskilt stöd i form av olika insatser från skolans sida?
  - Frågorna under *Rutiner*
4. På vilket sätt bidrar du/ni med insatser för X?
  - Frågorna under *Riktade insatser för att eleverna ska nå målen*
5. Hur arbetar du/ni med X och med X:s föräldrar? Vilka kontakter har du/ni med varandra?
6. Hur tycker du/ni att det fungerar för X på den här skolan? Är det något ni vill förändra?
7. Berätta om dina erfarenheter av åtgärdsprogram rörande X skolsituation?
  - Frågorna under *Åtgärdsprogram*