



GÖTEBORGS UNIVERSITET
INST FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

Internatskola och dess pedagogiska konsekvenser

En studie om hur elever och lärare upplever ett gymnasium med internatboende

Lillemor Kihlstrand

Uppsats/Examensarbete:	15 hp
Program och kurs:	Specialpedagogiska programmet/SPP 600
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	VT 2011
Handledare:	Eva Myrberg
Examinator:	Rolf Lander
Rapport nr:	VT11-IPS-07 SPP600

Abstract

Uppsats/Examensarbete:	15 hp
Program och kurs:	Specialpedagogiska programmet/SPP 600
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	VT 2011
Handledare:	Eva Myrberg
Examinator:	Rolf Lander
Rapport nr:	VT11-IPS-07 SPP600
Nyckelord:	Elever i behov av särskilt stöd, internat, frånvaro, avhopp

Syfte

Syftet med denna studie är att undersöka faktorer som kan påverka elever som bor på internatskola under sin gymnasieutbildning, samt hur elever och lärare ser på internatboendet i förhållande till studiesituation och studieresultat.

Teori

För att tolka empirin används en abduktiv ansats, som ger möjlighet att analysera kvalitativa data tillsammans med egen kunskap och utifrån forskningsresultatet. Tidigare kunskap på forskningsområdet guidade analysen i syfte att skapa en empiriskt och teoretiskt grundad, sammanhållen tolkning på abstraherad nivå.

Metod

Som huvudsaklig metod valdes samtalsintervjuer. Nio elever och sex lärare har intervjuats utifrån två frågeguider. Frågorna har utformats för att ge så mycket information som möjligt. Intervjuerna har spelats in och genomlyssnats flera gånger för att söka mönster i respondenternas uppfattningar. Sortering av deras uppfattningar skedde utifrån tre teman som fanns i syfte och frågeställningar. I analysen sammanställdes svaren för att slutligen jämföras i avseende på att hitta skillnader och likheter i hur elever och lärare såg på internatets påverkan av studiesituation och studieresultat.

Resultat

Studiens resultat visar på att internatsboende är en skolform som har så väl positiv som negativ påverkan av elevers studieresultat. Den visar också att lärare och elevers uppfattningar i väsentliga frågor var likartade och det fanns flera faktorer som ansågs påverka elevernas studiesituation. Exempel på det var: frånvaro, mentorskap och studiestöd.

Innehållsförteckning

1 Bakgrund

1.1 Inledning	1
1.2 Problembeskrivning	1
1.3 Syfte och frågeställningar	2
1.4 Beskrivning av verksamheten	3
1.4.1 Internatboendet	3
1.4.2 Frånvaroprogrammet	4
1.4.3 Skolans studiestöd	4

2 Teorianknytning

2.1 Forskning om internatboende	5
2.2 Vad säger skollag och styrdokument?	6
2.3 Gymnasieskolans krav på eleverna	6
2.4 Vad säger ungdomsforskningen?	7
2.5 Vad bestämmer om en elev lever i sociala svårigheter?	8
2.6 Forskning om frånvaro och avhopp	9
2.6.1 Orsaker till frånvaro - är skulden elevernas?	9
2.7 Vilka faktorer kan påverka elevens studieresultat?	11
2.8 Lärarens olika roller	12
2.9 Elever i behov av specialpedagogiskt stöd, vilka är de?	13
2.10 Sammanfattning av litteraturgenomgången	14

3 Metod

3.1 Val av forskningsansats	16
3.2 Intervjuer	16
3.3 Tillvägagångssätt	17
3.3.1 Pilotundersökning	18
3.4 Urval, avgränsning och bortfall	18
3.5 Databearbetning och analys	19
3.6 Reliabilitet, validitet, generaliserbarhet och etik	20

4 Resultatredovisning

4.1 Elevers uppfattningar	22
4.1.1 Internatboende	22
4.1.2 Frånvaro	22
4.1.3 Studiestöd	23

4.2	Lärares uppfattningar	25
4.2.1	Internatboende	25
4.2.2	Frånvaro	25
4.2.3	Studiestöd	27
4.3	Likheter och skillnader i lärar- och elevuppfattningar	28
4.3.1	Internatboende	28
4.3.2	Frånvaro	28
4.3.3	Studiestöd	29
4.4	Sammanfattning av resultat	30
5	Diskussion	
5.1	Frihet och ansvar	32
5.2	Läraryrollen	33
5.3	Vilka faktorer påverkar elevers studieresultat?	34
5.4	Kan skolan möta elevers olika behov?	35
5.5	Den framtida läraryrollen	36
5.5.1	Förslag till fortsatt forskning	37
	Referenser	
	Bilaga A	40
	Bilaga B	42

1 Bakgrund

1.1 Inledning

Jag innehar en tjänst som specialpedagog på ett gymnasium med tillhörande internatboende. Internatskola i Sverige skiljer sig mycket från internatskolor internationellt, där internat kan betyda olika saker. Johansson (personlig kommunikation, 13 mars 2011) beskrev utifrån egen erfarenhet att det kan innebära att föräldrar placerar sina barn där och betalar höga avgifter per termin för deras utbildning. Eleverna bor och undervisas i samma byggnad och växer i praktiken upp på skolan.

Internatskola i Sverige är däremot annorlunda och dessutom en ganska ovanlig skolform. Den kostar inget extra för eleverna, samhället står för de flesta utgifterna och hemkommunerna betalar förutom skolpengen, både inackorderingsbidrag, mat och resor för sina elever. Skolformen följer svensk lag och dess läroplan.

Gymnasiet, som ska ingå i denna studie, är litet med ca 300 elever och på internatet finns det inackorderingsrum för drygt 200 elever. Eleverna som börjar på skolan har stort djur- och naturintresse, utbildningen är yrkesinriktad och det finns goda möjligheter till anställning direkt efter gymnasiet. I en vanlig årskull börjar ungefär hundra elever och de flesta väljer att flytta in på internatet och att bo på skolan under sina tre gymnasieår.

1.2 Problembeskrivning

Samtliga elevers läs- och skrivförmågor screenas när de börjar på skolan och eleverna i behov av särskilt stöd intervjuas vid överlämning från grundskolan. Då framkommer vilka starka sidor de har, vilket stöd de önskar av skolan och vilka förväntningar de har på sin nya utbildning. Många av dem söker en nystart och hyser förhoppningar om ett annat liv när de lämnar grundskolan. Eftersom de flyttar hemifrån för första gången beskriver de också förväntningarna på sitt nya boende. Ofta är någon förälder med under intervjun och redogör för sonens/dotterns skolbakgrund. Vanligt är att eleverna varit utsatta för mobbing, har svaga studieresultat och varit frånvarande från undervisningen i grundskolan. Skolan tar också emot PRIV¹-elever. Det innebär att eleverna saknar grundskolebetyg i något eller några av de tre kärnämnen: svenska, engelska och matematik. En tredjedel av skolans elever har varierande grad av läs- och skrivsvårigheter. Lika vanligt är att de har stora svårigheter med matematiken. Elevernas problematik är i många fall komplex.

¹ PRIV: Programinriktat individuellt program

Första terminen innehåller mycket praktisk undervisning och det brukar eleverna trivas med. Allteftersom skolan blir en vana märks emellertid ofta förändringar i elevernas närvarostatistik. Personalen på skolan upptäcker att många elever sjukskrivs onormalt ofta och att de har ogiltig frånvaro. Man kan också se att en hög andel av eleverna med ogiltig frånvaro bor på internatet. Mönstret hos många elever är detsamma, liten frånvaro till att börja med som sedan ökar ju längre terminen går. Skolan vidtar en rad åtgärder såsom mentors- och föräldrasamtal, elevvårdskonferens och åtgärdsprogram, men ofta slutar det med att eleven lämnar utbildningen. Med mycket frånvaro från undervisningen blir betygen lidande. De flesta av de här eleverna underpresterar i jämförelse med det avgångsbetyg de hade från grundskolan och ingen vet riktigt orsaken. I rollen som specialpedagog följer jag många klasser i början av deras utbildning i avsikt att underlätta problem, som kan uppstå organisationsmässigt, och för att få klarhet i stödbehovet hos eleverna. I klassrummet upptäcker jag att många elever har ogiltig frånvaro, men också att eleverna själva lägger sig på en betygsnivå som är långt under deras prestationsförmåga. De väljer G-nivån i arbetsuppgifter eller vid provtillfällen och hoppar över fördjupningsuppgifter som kan leda till ett högre betyg. Elever som underpresterar och lämnar gymnasiet med sämre betyg än vad de har kapacitet till är en förlust för dem själva, men även för samhället i stort. Skolan kämpar med stora avhopp från utbildningen. Skolverket (2010a) skriver i en aktuell analys, att andelen gymnasieelever som avbryter sina gymnasiestudier ligger: "[...] oförändrat på drygt 20 procent" (s. 18) . Det är siffror som väl stämmer in på denna studies gymnasieskola.

Jag har varit anställd på skolan i flera år och sett mönstret upprepa sig och undrat över den höga frånvaron. Det som framgår tydligt är att ogiltig frånvaro är kopplad till elever som ofta behöver hjälp av elevhälsoteamet, är anmälda till sociala myndigheter eller som är knutna till skolans kurator, de är starkt överrepresenterade. Men det förklarar inte den övriga problematiken och ger inte heller svar på varför eleverna inte orkar med sin vardag.

1.3 Syfte och frågeställningar

En hög andel av eleverna med ogiltig frånvaro bor på internatet och bland dem finns även elever som är i behov av särskilt stöd. Syftet med denna studie är att öka förståelsen för hur några lärare och elever ser på internatboendet i förhållande till studiesituation och studieresultat. Finns det gemensamma eller skilda faktorer för lärare och elever som upplevs påverka studieresultat och internatsboende?

För att öka kunskapen angående dessa eventuella faktorer är denna studie inriktad på tre specifika områden:

- Elevernas upplevelse av internatet
- Elevers och lärares beskrivning av frånvaro/närvarorapporteringen
- Elevernas uppfattningar om ordinarie undervisning och skolans studiestöd

Studien syftar också till att granska hur organisationen är utformad när det gäller dessa tre områden och hur den fungerar enligt eleverns och lärares uppfattningar. Följande frågeställningar har formulerats:

- Hur upplever eleverna internatboendet?
- Vilka orsaker upplever eleverna kan vara bidragande till ogiltig frånvaro?
- Hur uppfattar eleverna den ordinarie undervisningen och skolans studiestöd?
- Vilka skillnader och likheter finns när det gäller internatboende eleverns och lärares syn på undervisning, frånvaro och studieresultat?

1.4 Beskrivning av verksamheten

När en elev söker till skolan väljer de mellan sex olika inriktningar: djurvård, häst, trädgård, jordbruk, hund eller NV-profilen (naturvetenskaplig inriktning). Eleverna ska läsa sammanlagt 2500 poäng, varav 950 är karaktärsämneskurser, 800 p gemensamma kurser och individuellt val, samt 750 p kärnämneskurser. Eleverna ska också göra 15 veckors APU².

Vid skolstarten går alla en gemensam kurs på fyra veckor och inte förrän kursen är klar får eleverna välja sin inriktning. Då omfördelas eleverna utifrån sina val, de får klasstillhörighet och tilldelas en mentor, som har särskilt ansvar för dem under utbildningen. Mentorn ska hålla i föräldrakontakter, följa upp studierna och kontrollera närvaron.

Beroende på vilken utbildning eleverna valt ser deras vardag ganska olika ut. Vid val av jordbruksinriktning eller trädgårdsinriktning är följaktligen mycket praktiskt arbete förlagt till odlingssäsongen och skolan organiseras till en stor del efter det. Har de valt någon av djurutbildningarna bryts vardagen av APU²-veckor och jourer³. Dessa utbildningar är inte årstidsbundna på samma sätt. Väljer eleverna hundutbildningen ingår att de ska ha en egen hund på skolan.

1.4.1 Internatboendet

När eleverna påbörjar sin utbildning är det ungefär 80 % som väljer att bo på skolan. Internatet består av sju olika byggnader och i några är det ett typiskt korridorboende, medan andra påminner mer om små radhuslägenheter. Det finns ungefär 200 rum och många av dem är dubbelrum. Skolan har också jurlägenheter, som används av pendlare elever som har jour i djurstallarna på helgerna och behöver bo på skolan.

Att bo på internat kräver att eleverna tar ansvar för sig själva och sina studier och det finns vissa regler som de måste följa. Skolan har särskild anställd personal som arbetar på interna-

² APU - Arbetsplatsförlagd utbildning

³ Schemalagd arbetstid i exempelvis ladugård.

tet, en internatsföreståndare och två fritidsledare. De arbetar fram till kl 23.00 på vardagskvällarna och sedan sköter Securitas vaktbolag vuxennärvaron på natten. På helgen finns ingen personal, eleverna, som arbetar i djurstallar, har bara personalen som har jour att ty sig till om det skulle uppstå problem, för övrigt får de klara sig själva. Mat serveras i skolans matsal på bestämda tider och i varje boende finns kök att tillgå ifall eleverna skulle föredra att laga mat själva. På kvällarna finns organiserad fritidssysselsättning av olika slag som är vuxenstyrd och som eleverna kan välja att delta i om de vill. Det finns internetuppkoppling på internatet och många väljer aktiviteter utifrån den, exempelvis se på film eller spela dataspel.

1.4.2 Frånvaroprogrammet

Skolan är ansluten till den webbaserade plattformen *Fronter*. På *Fronter* förs studieresultat och arbetsuppgifter in och eleverna kan föra dialog med lärare angående studieresultat. Målsmän har också tillgång till *Fronter* och så länge eleven är under 18 år har föräldrarna inloggningsrätt. Närvarorapporteringen är upplagd så att den fylls i med ett F om eleven inte är där och ett N om eleven är på plats. Det finns dessutom många andra beteckningar som är en sorts kod över om elevens frånvaro är giltig eller inte. I varje lärares uppdrag ingår att skriva in elevernas närvaro/frånvaro senast samma dag. I mentorns uppdrag ingår att se över elevens närvaro för att kunna meddela vårdnadshavare om eleven har varit frånvarande.

1.4.3 Skolans studiestöd

Skolans stödverksamhet är uppbyggd med elevhälsoteam som innehåller rektor, specialpedagog, skolsköterska, kurator, internatsföreståndare, fritidsledare samt studievägledare. Skolan har också tillgång till skolpsykolog, som besöker skolan ca en gång i månaden.

Som tidigare nämnts har varje elev på skolan en mentor som är ansvarig för elevens studiegång och denne är skyldig att uppmärksamma eventuell problematik. Skolan har en väl utbyggd resur sverkstad där eleverna har tillgång till kompensatoriska hjälpmedel såsom talsyntes, inläst kurslitteratur och speciella stavningsprogram för dyslektiker. Arbetslagen har också ett extra studiepass på 90 minuter i veckan som de förfogar över för att kunna ge elever som behöver extra stöd i något ämne. Elever med åtgärdsprogram får ytterligare stödåtgärder som t.ex. extra stödpass i veckan med specialpedagog, lite beroende på hur deras schema ser ut. Eleverna som läser PRIV-inriktning undervisas på särskilda tider för att få möjlighet att läsa in det grundskoleämne som de saknar betyg i. Skolan har ett väl utbyggt bibliotek och två kvällar i veckan finns det möjlighet för eleverna att få hjälp med läxor, då det finns en särskild organisation för det. Ansvarig för läxhjälpen är en elevassistent och mentoreorna uppmanar elever att söka sig dit om behovet finns. Annars är det en frivillig verksamhet.

Eftersom skolan tar emot många elever i behov av särskilt stöd finns det elevassistenter anställda på skolan och deras uppdrag är oftast riktat till specifika elever. I uppdraget kan ingå

att ge eleven stöd utanför skoltid om det anses nödvändigt. Elevassistenterna arbetar också med andra elever när tillfälle ges och utgör en viktig del av stödorganisationen.

2 Teorianknytning

Nedan redogör jag för en litteraturgenomgång av tidigare forskning i de tre skolfrågor som syftet berör och avslutningsvis presenteras en kort sammanfattning om vad jag har funnit.

2.1 Forskning om internatboende

Det finns ytterst lite forskning om internatskolor i Sverige. Jag har funnit en C-uppsats gjord på en internatskola i Skåne, men dess syfte och forskningsfrågor skilde sig från dem i min studie. För att finna aktuell litteratur har jag sökt efter både nationell och internationell forskning om internatskolor. Forskning om internatskolor motsvarande den som ingår i min undersökning saknas. Internatskolor i form av behandlingshem finns det däremot mycket forskning om men slutsatserna från denna forskning är av begränsad nytta för denna studie, då de har ett behandlande perspektiv och extremt hög personaltäthet. Min förhoppning blir att denna studie kan bli ett kunskapstillskott i hur en specifik internatskola arbetar med några universella skolfrågor och med vissa problemområden i fokus.

För att ändå få en bild av hur internatboende kan se ut på andra platser har jag frågat andra internatskolor i regionens regi hur deras internatboende fungerar samt gjort en intervju med en före detta elev på ett UWC⁴-college (Atlantic college), förlagt i Wales, Storbritannien. Jag har också studerat hur Lundsbergs skola (som profilerar sig som Sveriges äldsta internatskola) strukturerat upp sin internatverksamhet enligt deras hemsida.

Det finns en hel del gemensamt för hur internatverksamheten hos Atlantic college och Lundsbergs skola fungerar. Det finns ett system med husföräldrar (på Lundsberg kallas de elevhemsföreståndare) som ska ta över en viss del av föräldrarnas ansvar. På Atlantic college fyller dessa *dorm mothers/fathers* viktiga vuxenfunktioner för eleverna. Det finns på båda skolorna bestämda tider för när eleverna ska vara på sina rum och vuxenstyrda fritidsaktiviteter uppmuntras. På Atlantic college finns något som kallas för *social services* där eleverna ska delta minst en gång i vecka, gärna två. Exempel på *social services* kan vara att delta i äldreomsorgen eller olika former av förebyggande räddningsarbete vid kusten. Lundsberg har enligt vad som går att utläsa av hemsidan en tydlig idrottsprofil där många slags idrotter uppmuntras för att skapa

⁴ United world college

gemenskap utanför skoltid. Eleverna på Lundsberg förväntas dessutom alltid befinna sig på elevhemmen på vardagar mellan klockan 17.15 och 18.45 för obligatorisk läsläsning. Då finns dessutom lärare närvarande.

Efter en rundringning till några av regionens övriga internatskolor framkommer att den största skillnaden mellan skolorna är att några av dem har särskola. Det innebär att de har personal som är anställda på andra villkor och att de är betydligt mer personaltäta. För övrigt är organisationen av internaten uppbyggd på likartat sätt.

2.2 Vad säger skollag och styrdokument?

Lpf-94⁵ uttrycker tydligt vilket ansvar gymnasieskolan har för att tillgodose elevers stödbehov. I riktlinjerna står det ”Alla som arbetar i skolan skall:

- Hjälpa elever som har behov av särskilt stöd och
- Samverka till att göra skolan till en god miljö för lärande” (s.11)

Även skollagen är tydlig på den punkten. Åtgärdsprogram ska skrivas, stödåtgärder av olika slag ska prövas och skolan har en uppföljningsskyldighet gentemot varje elev. Skolan ägs av Västra Götalandsregionen som har en egen skolplan (VG- regionen 2010) utformad för samtliga skolor de har i sin ägo. Skolplanen poängterar ansvaret skolan har för elever i behov av särskilt stöd. Under dess utvecklingsområden står: ”Metoder för att snabbt upptäcka och hjälpa elever som har svårigheter att nå målen vidareutvecklas” (s. 4/8) och det nämns särskilt att skolorna är skyldiga till att tillgodose behovet av specialpedagogisk kompetens och elevvårdande personal.

Den stora skillnaden mellan gymnasiet och grundskolan gäller föräldrakontakten. Från och med året eleven fyller 18 år är inte längre skolan skyldig att ta kontakt med hemmet och lämna information. Eleven bestämmer själv och måste tillfrågas.

2.3 Gymnasieskolans krav på eleverna

Organisationsmässigt har skolorna i Sverige genomgått stora förändringar under de två senaste årtiondena. Från att vara statligt styrda är det numera kommunen eller, som i detta fall regionen, som både står för den pedagogiska och ekonomiska styrningen av skolorna. Det är

⁵ Läroplanen för de frivilliga skolformerna

inte bara organisationen på utsidan som är förändrad utan också även insidan. Lundgren (2006) skriver att lärarna ska arbeta i arbetslag, de har fått ett socialt uppdrag och med en "[...] öppenhet mot samhället [...]" (s.63) som ser annorlunda ut mot hur läraruppdraget såg ut tidigare. Förväntningarna på eleverna har också förändrats. Kraven handlar om att de ska vara anpassningsbara, ansvarsfulla och självständiga i skolan, vilket ställer till svårigheter för elever som av olika anledningar eller senare mognadsgrad inte klarar det. Skolverket (2010a) menar att ju äldre eleverna blir desto större blir kraven på deras eget ansvarstagande för sina studier.

Från och med höstterminen 2011 startas en ny gymnasieskola där stora förändringar har planerats av den nuvarande svenska regeringen. Förändringarna innehåller bland annat satsning på lärlingsutbildningar och ett nytt betygssystem. Svenska gymnasieskolan har genomgått många reformer genom åren, från det integrerade gymnasiet 1971 fram till den nuvarande gymnasieskolan. Möllås (2009) poängterar att flera omstruktureringar av skolorganisationen i gymnasieskolan skett utan att det påverkat den på djupet. "Det handlar alltså om balansen mellan de tre huvuduppgifter som lyfts i nu gällande läroplansskrivning; att förbereda för ett yrkesliv, för vidare studier och ge en allmän bildning och förberedelse för vuxenlivet som samhällsborgare och privatperson" (s. 17). Samtidigt finns ingen genomarbetad struktur som hjälper de professionella att komma tillrätta med dagens problem i gymnasiet såsom avhopp, icke slutförd utbildning och hög frånvaro. Varje skola måste "uppfinna" egna åtgärder. Den förlängda skolgången har blivit ett redskap att hantera ungdomsarbetslösheten, fortsätter Möllås. Det kan vara en av förklaringarna till gymnasieskolans svårigheter att möta alla sina elever. I så fall beror det på att ungdomarna är medvetna om att de vare sig behövs på den svenska arbetsmarknaden eller är välkomna som en kraft som vuxenvärlden räknar med.

2.4 Vad säger ungdomsforskningen?

Ungdomsforskning etablerades som en vetenskaplig disciplin i början av 1990-talet. I Evenshaug & Hallen, 2001 redogörs för flera olika teorier. Den biologiskt orienterade teorin ser ungdomstiden som en: "biologiskt betingad och konfliktfylld livsfas" (Hall, 1904, refererad i Evenshaug & Hallen, 2001, 301). Det ansågs då att de unga skulle få utvecklas ifred eftersom det inte var någon mening med att ingripa i den naturliga utvecklingen. I motsats till detta synsätt står kulturperspektivet där utvecklingen bestäms av den kultur och miljö som man växer upp i. En annan teori som lyfts fram är den socialpsykologiska där de unga ställs inför vissa krav och förväntningar från samhället och att dessa i sin tur gör att individen kommer att ställa krav på sig själv. Dessa utvecklingsuppgifter blir då ett mellanting mellan sociala krav och individuella behov. I det *kontextorienterade livscykelperspektivet* ses de unga som aktiva i sin egen utveckling, de skapar själva sitt sammanhang och är inte passiva offer för inre eller yttre faktorer .

Evenshaug och Hallen (2001) refererar också till Erikson (1968) som tar upp identitetsutvecklingens problematik och använder termen identitetskris. Det egna jaget står i fokus och den unga ska skapa sammanhang mellan barndomens roller och vuxenvärldens roller och ideal. Behovet ökar då samtidigt av samklang och tillhörighet för att väga upp identitetsförvirringen. Det blir viktigt med nära relationer till vänner och att ingå i grupper, vilka man ofta finner på samma skola och med samma socioekonomiska bakgrund.

Evenshaug och Hallen (2001) menar också att problemet med att skapa sig en egen identitet är större om ungdomar inte kan identifiera sig med föräldrar som de kan respektera. Samtidigt påverkas föräldrarollen av strömningar i samhället och förändras över tid. Johansson (2007) redogör för hur de s.k. familjeexperterna från 1970-talet och framåt influerar föräldrar att förstå sitt föräldraskap. Över tid tecknas en bild av hur en auktoritär och instrumentell syn på barnuppfostran byts mot en mer jämställd syn på familjestrukturen. En modern familj är dock inte bara jämställd, den har också ett individorienterat synsätt. Alla familjemedlemmar ses som unika med egna positioner i familjen och vikten av kommunikation och förhandling betonas. Samtidigt finns en diskussion i samhället om att dagens föräldrar inte kan sätta gränser och är otydliga. Vad detta innebär för ungdomars identitetsutveckling svarar inte Johansson på, men det går att spekulera i om det inte kan ha en viss betydelse.

Ungdomsforskningen visar också på en rad problem som kan uppstå från tonåren och fram till man är ung vuxen. Evenshaug och Hallen (2001) refererar till Ziehe (1975) som diskuterar det främlingskap ungdomar kan uppleva i samhället, vilket han menar kan handla om *kulturell friställning*. Begreppet innebär att det ”moderna välfärdssamhället friställer eller ”befriar” ungdomar från etablerade normer och från det skydd och den hjälp som kollektivets övervakning och kontroll kan ge” (s. 325). Tolkas det positivt så får ungdomar möjlighet att söka sina egna värden, men de riskerar också att känna rotlöshet och då blir det desto svårare att etablera en identitet. Det finns även andra tolkningar om varför ungdomar känner främlingskap, bland annat ekonomisk och social otrygghet, ökad konkurrens i ett kravfyllt samhälle eller en dålig relation mellan barn och förälder under uppväxten.

Andra problem under uppväxtåren kan vara psykiska problem. Man har funnit att andelen psykiska störningar ökar där människor lever i social desintegration, vilket bland annat kännetecknas av bristfälliga relationer inom familjen, svaga sociala nätverk, dålig ekonomi och kulturell förvirring. Människor som lever i dessa miljöer saknar bekräftelse och tillhörighet, vilket ofta tar sig i uttryck i psykiska störningar (Evenshaug och Hallen, 2001). Vidare bekymmer under ungdomsåren är kriminalitet (där den allvarligaste sorten är kopplad till kriminella gäng) samt missbruksproblematik.

2.5 Vad bestämmer om en elev lever i sociala svårigheter?

Enligt en systematisk översikt från Kungliga Vetenskapsakademien (2010a) gällande forskning om skola, lärande och barns psykiska hälsa är en huvudslutsats att psykisk hälsa och skolpres-

tation hänger samman. En annan slutsats är att det finns en rad orsaker tätt knutna till misslyckanden av olika slag i skolan och till att barn inte mår bra. Översikten betonar också att viktiga faktorer som färre elever/klass, hög lärarkompetens, tidigt specialpedagogiskt stöd och att utvecklingsplaner och betyg bör utformas på sådant sätt att det gagnar godkännande av elever och motverkar eventuella misslyckanden.

Lundgren och Persson (2003) diskuterar bestämmelsen om anmälningsskyldighet i socialtjänstlagen om barn och ungdomar som far illa. De hänvisar till en studie av Lagerberg (1998) angående svårigheten att tolka hur barn har det och menar att det kan bildas gråzoner när det är svårt att definiera gränserna för när samhället bör gripa in utsatta barn- och ungdomars liv.

Kungliga Vetenskapsakademien (2010b) har publicerat ytterligare en rapport som handlar om psykisk ohälsa hos barn och ungdomar. Där har man granskat forskningen från 1945- 2009, som är gjord om barn och ungdomars psykiska ohälsa, för att se om det går att rent vetenskapligt att bekräfta den allmänna uppfattningen om att barn och ungdomars psykiska hälsa i Sverige skulle ha försämrats. Deras uppfattning är att det finns alldeles för lite forskning på området och att det är en viktig folkhälsoaspekt. På något vis hänger psykiska besvär och sociala svårigheter ihop, men sambandet är inte avgörande för hur elever klarar skolan eller hur de lyckas i vuxenlivet. Detta samband leder ändå till frågan hur man inom skolan bedömer att en elev lever i riskzonen, är det en del av lärarnas instinktiva kunskap eller är det en "förklaring" som lärare använder när de inte vet hur de ska bemöta en elev? Giota (2006) menar: "Att lärare är bra på att bedöma socialt önskvärt beteende eller elevers sociala anpassning framkommer i en rad studier" (s. 103). Det skulle i så fall förklara att lärare som oroar sig för elevers sociala situation inte skyller på den när eleven har skolsvårigheter utan vet att problemen går att överbygga; bara inte hur.

2.6 Forskning om frånvaro och avhopp

Lundgren och Magnusson (2009) skriver att 10 000 ungdomar avbryter gymnasiestudierna under första eller andra året och ytterligare 20 000 tredje året utan få grundläggande behörighet. I en studie av Skolverket (2001a) berättar 40 % av de tillfrågade gymnasieeleverna att de lämnat sin utbildning för att de inte fått det stöd de behövde. De anger också att de skulle ha fullföljt sin utbildning om de hade fått adekvat hjälp från lärare eller annan stödpersonal. I Möllås (2009) studie sägs: "Problem i form av tilltagande frånvaro, kurser som släpar och antalet underkända betyg/omdömen växer sig större ju längre eleven kommer i sin utbildning" (s. 136). Det kanske är en av förklaringarna till att så många elever lämnar sin gymnasieutbildning ganska sent.

2.6.1 Orsaker till frånvaro – är skulden elevernas?

Skolverket (2010b) har genomfört en intervjustudie med 21 ungdomar om deras skolfrånvaro och deras slutsatser pekar på en rad omständigheter som orsakar att elever uteblir från under-

visningen och skolan. Exempel som beskrivs är att eleven kan ha svårt för ett ämne och blir stämplad som dum, finner ämnen obegripliga eller har en kamratkrets som inte heller går i skolan, samt svår och otrygg hemmiljö. Orsakerna sorteras in i två huvudsakliga kategorier, dels skolfaktorer (pedagogiska, organisatoriska och sociala faktorer) och dels faktorer som rör hemmet och familjen. Andra problem, som ledde till ogiltig frånvaro hos eleverna, handlade om ohälsa, främst psykiska problem, men även neuropsykiatriska, skolans okunskap och bemötande av dessa elevers behov i undervisningen. Av dessa fakta dras slutsatsen att skolfrånvaro är ett komplext problem och att enkla universella lösningar saknas. Denna slutsats styrks ytterligare av analysen från Skolverket (2010a) som påpekar: "... att elevers skolfrånvaro ofta bottnar i en sammansatt väv av olika problem som kan röra både hem och skola" (s. 49).

Lundgren och Magnusson (2009) menar att för elever som aldrig fullföljer sin gymnasieutbildning kan anledningen ha varit en problemfylld grundskoletid med mycket frånvaro. De nämner särskilt Skolverkets kartläggning (2008) om frånvaro i grundskolan och dess orsaker och att samma mönster ofta fortsätter i gymnasiet. Frånvaron är också en av orsakerna till att elever inte når godkända betyg och gymnasieelever har betydligt högre ogiltig frånvaro än grundskoleelever enligt Skolverket (2010b). Troligen beror det på att utbildningen är frivillig och att närvaro inte upplevs som ett obligatoriskt krav av eleverna. Denna uppfattning bör i hög grad bearbetas, eftersom man som elev har påbörjat en gymnasieutbildning ska man också delta i undervisningen, anser Skolverket (2010a). Skoltrötthet orsakar också frånvaro och visar sig främst när elever har svårt att nå målen trots stödåtgärder i skolan och att den är en av de vanligaste anledningarna till att gymnasieelever lämnar sina studier.

Utanförskap kan vara ett annat motiv till minskad närvaro. Orsakerna till det kan vara flera, men utanförskapet i sig ger eleven olust istället för lust att gå i skolan. Möllås (2009) konstaterar att eleverna ofta inte blir trodda när de berättar om sitt utanförskap och att de själva uppmannas ta ansvar för sina sociala kontakter. Det kan bero på att vuxenvärlden har få metoder för att häva utanförskap, det är ett av skolans mest komplicerade problem att hantera.

Giota (2006) beskriver begreppet motivation när det handlar om lärande i skolan.

"Få begrepp har blivit definierade på så många olika sätt som just motivation (Giota 2001). Idag betraktas motivation som ett komplext och multidimensionellt fenomen som refererar till en mängd olika begrepp så som drift, behov, intresse, inre och yttre motivation, lärande- och prestationsmål, multipla mål, förväntningar, värden och attityder" (s.95).

Giota påpekar också att studiemotivationen minskar med växande ålder hos eleverna och förklaringen till det verkar ligga i skolans organisation och struktur, den är inte socialt anpassad för elevernas behov. Elevens värde som person i samhället handlar om nå framgång i skolan, vilket verkar vara en medveten strategi hos eleverna och klarar de inte det är det lätt att övergå i en annan strategi; självdestruktivitet. Exempel på det kan vara att eleverna inte läser på inför prov, slarvar med läxor och är allmänt störande i klassrummet. Påbörjar en elev en sådan negativ spiral, så fortsätter den vanligen med ökande frånvaro och sämre motivation för att gå till skolan alls. Skolverket (2010a) beskriver bristande motivation som en orsak till icke godkända betyg och med bristande motivation följer ofta hög frånvaro. Skolan behöver arbeta med elevers motivation, det ingår i uppdraget att möta elever som inte orkar eller kan gå i

skolan av olika skäl. Unga människors livssituationer påverkar deras skolmotivation särskilt om det rör sig om svåra erfarenheter. Skolverket diskuterar också den IG⁶-varning som utdelas för elever som riskerar att inte nå kursmål och menar att risken är stor en IG-varning får elever att helt tappa tron på sin kapacitet och istället för att öka deras motivation ingjuter det känslan av att det är ingen idé att ens försöka.

Det egna ansvaret för sina studier poängteras i läroplanen och blir till konkret verklighet för eleven på gymnasiet. Även att ta ansvar för att söka stöd när studierna inte fungerar läggs på eleven enligt Skolverket (2010a). Här finns ett synsätt som gör att skolproblemen blir individorienterade istället för skolrelaterade. För att hjälpa eleverna behöver skolan ge dem förutsättningar att kunna axla ansvaret för sitt lärande och sin utbildning

Giota (2006) menar att för att söka förklaringar till elevers otillräckliga intresse och sämre studieresultat måste man sluta förenkla problemen och tro att det rör sig om bara om skolans processer. Hon påpekar: "Det krävs att vi lyfter fram elevernas perspektiv på skolan och på deras skolgång som ett betydelsefullt underlag till våra bedömningar av deras lärande och kompetenser" (s. 111). Elevernas perspektiv på skolan ska höra hemma i en demokratisk skola och granskar man skolans organisation finns elevdemokrati med i någon form. Sällan hör man dock elever anse att deras kunskaper och åsikter respekteras eller att de lyckas påverka undervisningen efter sina önskemål.

2.7 Vilka faktorer kan påverka elevers studieresultat?

Hattie (2009) har gjort en syntes av metatanalyser över hur olika faktorer påverkar elevernas studieresultat. Han tar upp sammanlagt 138 faktorer som kan tänkas påverka elevprestationer. Huvudresultatet är att inget är viktigare än en lärare som har en god undervisningsförmåga. Hattie beskriver sex kännetecken som forskningen bedömer som viktigast för elevers framgångsrika lärande. Dessa är den enskilda lärarens pedagogiska och metodiska skicklighet samt ledarskap, förmågan att ge feedback till eleven på lämplig nivå och tron på elevens framsteg, samt att läraren är medveten om avsikten med sin undervisning och vilka mål som ska nås. Läraren skall också anpassa undervisningen och ha många metoder för inläring och slutligen ska skolledaren medverka till att skolmiljön blir trygg och gagnar elevernas förmåga att göra misstag och lära sig av dem.

Hattie (2009) diskuterar också en rad andra orsaker som ansetts påverka elevers studieresultat, varav klasstorlek är en faktor som varit föremål för många studier. Han anser att det inte finns fog för tanken att elever i mindre klasser får bättre undervisning, om inte läraren förändrar sitt arbetssätt. Det är fortfarande lärarens arbetssätt i klassrummet och bemötande som är det viktigaste för att eleven ska nå goda studieresultat.

⁶ IG står för icke godkänt.

Skolverkets (2010a) gör en analys över gymnasieelevers studieresultat byggd på intervjuer med 40 rektorer. Där nämns ytterligare en faktor, som är betydelsefull för elevers studieresultat, och det är föräldrarnas utbildningsnivå. Förutom det bekräftar också analysen Hatties (2009) resultat om att en professionell och kunnig lärare är den enskilt viktigaste framgångsfaktorn för att elever ska nå höga mål. Även Myrberg och Gustafsson (2009) instämmer med Hatties syn på den professionella läraren, men betonar också att klasstorlek/lärartäthet kan vara en viktig framgångsfaktor, särskilt när det gäller elever som på ett eller annat sätt är utsatta eller har bristfälliga socioekonomiska förutsättningar. När det gäller lärares formella kompetens påvisar Myrberg och Gustafsson (2009) att även lärarbehörighet ger effekter på elevernas resultat, särskilt om de har högutbildade föräldrar och att lärarens didaktiska och metodiska kunskap har en direkt påverkan av eleverna.

I Skolverkets (2009) översikt om vad som påverkar resultaten i svensk skola diskuteras de ekonomiska resurserna. Myrberg och Gustafsson (2002) menar att det fram till 1990-talets början rådde en relativt stor enighet bland utbildningsekonomer, även internationellt, att resurserna i skolan saknade betydelse för resultaten hos eleverna, men att senare forskning påvisat något annat. De nämner Hedges som genomfört metaanalyser men också att det finns andra: "[...] enskilda undersökningar som på ett övertygande sätt demonstrerar samband mellan resurser och resultat" (s. 59-60).

2.8 Lärarens olika roller

Läraryrollen är komplex och innehåller i första hand två krav; ämneskompetens och att vara en god fostrare. Det krävs engagemang för att orka med två så komplicerade uppgifter, eftersom de kräver helt olika arbetssätt. Att vara ämnesspecialist är för det mesta ett enmansjobb, men för att nå framgång med ett fostransuppdrag behöver man samverka med andra (Maltén, 1995).

En lärare i gymnasieskolan har ofta klassansvar eller specifikt ansvar för en grupp elevers studiesituation. Det finns olika benämningar, men vanligast är klassföreståndare eller mentor. Nordevall, Möllås och Ahlberg (2009) diskuterar hur rollerna uppstått och menar att mentorsuppdraget är otydligt utformat och att: "Begreppet mentor nämns vare sig i skollagen eller i läroplanen" (s.169) och de har noterat att det enda som nämns är klassföreståndare och då i gymnasieförordningen. Trots detta är mentorsuppdraget vanligt i gymnasieskolor och det ingår att man ska ha särskilt ansvar för ett antal elever, hur många är får varje skolenhet själv bestämma. I uppdraget kan det exempelvis ingå föräldrakontakter, utvecklingssamtal och frånvarouppföljning och mentorn spelar en central roll för elevens utbildning. För att lyckas med mentorsrollen behöver den vara byggd på en god relation mellan mentor och elev. Här återkommer komplexiteten i läraryrollen, eftersom en ämneslärare kommer långt på sina ämneskunskaper i sin relation till eleverna medan en mentor behöver helt andra verktyg för relationsskapande i mentorsrollen. Här ses ofta lärarens personlighet som en bra eller mindre bra

tillgång, den är en stor del av läraridentiteten. Det räcker inte att vara ”bara” en god pedagog för att lyckas som mentor, den sociala kompetensen och omsorg om de unga behövs också.

Möllås (2009) diskuterar klassföreståndarens eller mentorns viktiga roll i gymnasieelevers studier. Hon poängterar hur betydelsefull en sådan person är för att eleven ska lyckas i sin utbildning. Det krävs att det finns någon som ser till hela elevens situation och som kan ingripa innan frånvaro och dåliga studieresultat fått eskalera. Möllås skriver att ”En person som med intresse och engagemang regelbundet strävade efter att möta eleven och involvera honom/henne i den egna lärandeprocessen!” (s. 247) skulle vara en av nycklarna till att komma tillrätta med problemen i gymnasiet. Nordevall, Möllås och Ahlberg (2009) beskriver hur en mentor fungerar som samarbetspartner till sina elever och hur kommunikationen dem sinsemellan hjälper eleverna att förstå de olika systemen.

2.9 Elever i behov av specialpedagogiskt stöd, vilka är de?

Det finns många definitioner av vad en *elev i behov av särskilt stöd* är i skolan. Det kan vara elever med läs- och skrivsvårigheter, elever med koncentrationssvårigheter, olika sorters neuropsykiatriska syndrom eller fysiska funktionsnedsättningar, elever som har stora problem med att lära sig räkna, listan kan göras lång. De har laglig rätt att få stöd i skolan, men i många fall måste deras problematik testas och utredas av experter av olika slag innan rätt stöd sätts in. Skolverkets (2005) skriver att definitionen av elever i behov av särskilt stöd inte ger en avgränsad grupp, utan att alla elever i skolan kan behöva hjälp någon gång under sin skoltid, beroende på hur deras liv utvecklar sig och i vilka situationer de hamnar. Skolverkets (2010a) analys av gymnasieskolors stödorganisation beskriver att stöd ofta finns att tillgå på skolorna, men att stödet är så allmänt och otydligt utformat att det inte ger rätt stöd till eleverna. ”Skolans ansvar när det gäller särskilda stödinsatser kan beskrivas i form av en arbetsprocess, i vilken det ingår att uppmärksamma en elevs behov av stöd, att utreda, åtgärda och följa upp och utvärdera” (s. 50).

Nilholm (2007) identifierar två grupper inom begreppet elever i behov av särskilt stöd som han anser vara de grupper som är svårast att avgränsa. Det är ”barn i problematiska lärandesituationer” och ”barn med utvecklingsstörning” (s. 26). Berhanu och Gustavsson (2009) refererar till Skolverket (2005) och skriver att: ”Dolda funktionshinder är indelade i två grupper, medicinska och övriga” (s. 84). ADHD, dyslexi, specifika matematiksvårigheter samt språk-, tal- och röststörningar är exempel på dessa funktionshinder.

Ahlberg (2001) diskuterar begreppet normalitet respektive avvikelse och menar att gränser mellan vad som är normalt och onormalt är en social konstruktion och att begreppen kan förändras över tid. Hon ger en bild över hur olika värderingar grundas på synen på människovärdet och att definitionen av avvikelse är svårfångat.

Myrberg och Gustafsson (2002) menar att det numera finns stöd i forskningen för att elever som är svagpresterande får en negativ självbild om de placeras i segregerad specialundervis-

ning. Myrberg och Gustafsson (2009) har också granskat effekten av specialpedagogiskt stöd och menar att de särskiljande lösningarna visar på stigmatiserande effekter. De får stöd i Skolverket (2008) om vilka åtgärder som bör vidtas när en elev behöver mer stöd. ”Om åtgärderna innebär att eleven skiljs från sin klass eller grupp för en tid är det särskilt viktigt att ange en tidpunkt för utvärdering av åtgärderna för att underlätta en återgång” (s. 16). En vanlig specialpedagogisk åtgärd har under lång tid varit att ge eleven stöd utanför klassrummet, alltså individbaserad. De nya rönen visar emellertid att skolan bör tänka om i det avseendet och att elever som får stöd inom gruppen istället för utanför har större chans att lyckas bättre.

Nilholm (2011) skriver i en artikel i tidningen *Skolforskning*:

”Det finns en tradition att förlägga skolproblem på individnivån. Men redan i Lgr 69 skrevs att skolan i första hand ska ompröva sitt arbetssätt om en elev får problem. Men vi kan säga att det aldrig har slagit rot. Om vi individualiserar skolproblem finns det en risk att det blir ett sätt att dölja att skolan inte har fungerat säger han” (s. 20).

Andra skolforskare tar upp samma problem och Rosenqvist (2007) resonerar om två synsätt inom specialpedagogik: det kategoriska och det relationella. Det kategoriska innebär att man kategoriserar människor utifrån deras egenskaper och det praktiska resultatet blir vanligen nivågrupperingar. Det relationella synsättet eller perspektivet ser mer på hela skolsituationen runt eleven för att söka förändra organisationen i undervisningen och då flyttas fokus från eleven till skolan och ansvaret för elevens svårigheter landar hos skolan. Detta synsätt vinner mer och mer inflytande hos forskningen. Skolverket (2005) menar att det behövs övergripande diskussioner om hur en skola för alla och en likvärdig utbildning ska uppnås. Med det relationella synsättet får eleven möta en skola som granskar sin egen verksamhet i avsikt att finna lösningar som kan underlätta problematik som orsakas av skolmiljön.

Gällande gymnasieskolan och det utbyggda elevstödet fungerar det så att elever som inte nått målen i grundskolan erbjuds plats på något IV-program. ”Detta program har därmed kommit att utgöra gymnasiet särskilda stöd till elever i skolsvårigheter” skriver Emanuelsson, Persson och Rosenqvist (2001, s. 101). Författarna påpekar också att all statistik visar att få av eleverna lyckas och endast en fjärdedel av dessa elever lämnar gymnasiet med en examen inom fem år.

2.10 Sammanfattning av litteraturgenomgången

En annorlunda skola möter elever när de börjar gymnasiet. De börjar en frivillig utbildning och får ta större ansvar för sina studier än på grundskolan. Ungdomsforskningen har utvecklats från att betona att ungdomar bör få växa och utvecklas ifred till att i familjen inta egna positioner där de ska kommuniceras och förhandlas med. När det gäller att identifiera elever som är socialt utsatta eller i riskzon verkar skiljelinjen vara tunn och lika svår som att avgöra vem som har särskilda behov. Men forskningen ger ändå fog för tanken att elever som far illa socialt får en större problematik i skolan och behöver mer hjälp och stöd.

Frånvaroproblematiken är komplex i gymnasiet och svår att komma tillrätta med. Har en elev börjat utebli från undervisningen krävs betydande skolinsatser för att få eleven att delta i undervisningen igen. Motivation är en av nycklarna till elevers lust att lära och det finns åtskillig forskning som pekar på lärarens betydelse när det gäller elevernas framgång i sina studier. Främst handlar det om goda relationer, där framförallt mentorskapet är en central del. Den faktor, som framstår som mest betydelsefull för en elevs studief framgångar, är en didaktiskt och metodiskt kompetent lärare som har höga förväntningar på sin elev. Några övriga betydelsefulla faktorer är frånvarokontroll, motivation, mindre klasser, ekonomiska resurser och föräldrars utbildningsbakgrund. När det gällde specialpedagogiskt stöd konstaterade Skolverket (2005) att alla skolans elever kan behöva särskilt stöd någon gång under sin skoltid och Nilholm (2007) visade att gränserna för att skilja ut vilka elever som var i behov av särskilt stöd var otydliga.

3 Metod

Syftet med studien var att undersöka huruvida internatboende kan påverka elevers studiesituation. Frågeställningarna sökte skillnader och likheter i hur lärare och elever såg på olika faktorer och den teoretiska ansatsen kopplades till det eventuella sambandet mellan internatboende, frånvaro och studieresultat.

I detta avsnitt motiveras den kvalitativa forskningsansats som valts. Undersökningen beskrivs med utgångspunkt i metoden och utifrån valda frågeställningar. Det finns en redogörelse för vilken analysmetod som använts och hur analysen av det insamlade materialet har gått till. Avsnittet avslutas med en diskussion om etik, validitet, reliabilitet och generaliserbarhet.

3.1 Val av forskningsansats

Det är brukligt inom den pedagogiska forskningen att göra en uppdelning mellan kvantitativa och kvalitativa studier. Denna uppdelning kan sägas ha sin bakgrund i två forskningsinriktningar: den kvantitativa inom naturvetenskapen och den kvalitativa inom de humanistiska/samhällsvetenskapliga forskningsinriktningarna. Förr i tiden dominerade det kvantitativa synsättet den utbildningsvetenskapliga forskningen, men numera ger man stor plats åt den kvalitativa forskningen (Stukat, 2005). För att söka svar på frågeställningarna i denna studie blev det mest naturligt att välja en kvalitativ ansats. Svaren som söks går inte att räkna eller mäta, vilket är fallet i kvantitativa undersökningar. Valet föll på att göra kvalitativa intervjuer.

3.2 Intervjuer

Esaiasson m.fl. (2007) menar: ”Att utgå från människors vardagserfarenheter är på många sätt ett signum för samtalsintervjun” (s. 285). När det gäller att forska i vardagen på en skola och få klarhet i hur personal och elever tänker och handlar är interaktionen mellan intervjuare och respondent en del av metoden som kan användas för att få ytterligare kunskap, som inte kan nås på något annat sätt. Personliga intervjuer är det säkraste sättet att undvika missförstånd som kan uppstå i t.ex enkäter. Man har respondenten på plats och kan fördjupa och utveckla sina frågor för att finna orsaker och verkan till att det förhåller sig på ett visst sätt.

Enligt Kvale och Brinkman (2009) består en forskningsintervju av sju stadier och de menar: ”Forskningsintervjuns öppna struktur är både en tillgång och ett problem i intervjuundersökningar. Det finns inga standardiserade procedurer eller regler för hur man ska genomföra en forskningsintervju eller en hel intervjuundersökning” (s.115). De sju stadierna av en forskningsintervju är, enligt Kvale och Brinkman:

- Tematisering
- Planering
- Intervju
- Utskrift
- Analys
- Verifiering
- Rapportering (s.118)

Tre undersökningsområden har bildat teman för intervjuerna: internatboende, frånvaro och studiestöd. Från dessa teman sattes ett antal huvudfrågor ihop (se bilaga A och B) av öppen karaktär, dvs en frågeguide som Stukat (2005) uttrycker det. Frågeguiden gav möjlighet att utveckla följdfrågor för att få del av lärarnas och elevernas upplevelser och rikligt med tid gavs till eftertanke. Frågeguiden utarbetades i två delar och för två olika intervjuer; en för lärarna och en för eleverna. När den var klar genomfördes en pilotstudie med en lärare och en elev för att kunna planera intervjuerna bättre. Pilotstudiens utfall gjorde att frågeguiden fick omarbetas eftersom vissa frågor saknade relevans. Widerberg (2002) menar att en intervjuguide med utarbetade frågor är ett uttryck för vad man söker efter för att analysera och den väsentligaste medhjälparen i intervjusituationen. Därför är det viktigt hur den utformas, vilket upptäcktes i pilotintervjuerna. Tidsåtgången för varje intervju beräknades till ungefär en timme.

3.3 Tillvägagångssätt

För att få tillåtelse att intervjua eleverna och för att motivera dem att delta i studien förklarades noggrant vad den handlade om. Efter urvalet söktes eleverna upp och tid bestämdes för intervjuerna. De skedde både dag- och kvällstid i avskildhet. När det gällde lärarna var de redan insatta i att det gällde en specialpedagogisk forskningsuppgift eftersom det presenterats vid en arbetsplatsträff. Vid min förfrågan via e-post lovade samtliga tillfrågade att ställa upp. Dessa intervjuer skedde på dagtid under lektionsfri tid.

När urval och förfrågan var klara startade själva intervjuandet av respondenterna som utsetts till att delta. Skolans datatekniker hjälpte till med att installera ett ljudprogram, *Audacity*, på den privata laptopen. Det fungerade som en vanlig bandspelare, respondenten talar i en mikrofon och intervjun spelas in. Varje intervju sparades sedan som ljudfil för att kunna genomlysnas flera gånger. Alla intervjuer har spelats in, utom den första pilotintervjun. Dessa intervjuer har sedan genomlysnats gång på gång och mönster och intressanta teman, som kunde återfinnas i respondenternas utsagor, har analyserats fram. För att veta vilka följdfrågor som hade ställts antecknades de under intervjuerna. Sorteringen av empirin delades in i frågeställningens tre undersökningsområden. På detta sätt åskådliggjordes ett antal centrala teman i intervjumaterialet, dessa granskades och fördelades för att finna intressanta mönster att tolka och bearbeta.

3.3.1 Pilotundersökning

För att kontrollera om frågorna motsvarade syftet och frågeställningarna i studien genomfördes en pilotstudie och en lärare och en elev intervjuades. Tanken var att båda intervjuerna skulle spelats in, men på grund av vissa omständigheter fungerade inte inspelningen som det var tänkt när läraren intervjuades, utan istället antecknades svaren i form av stödord under intervjun. När den var avslutad skrevs den ner ur minnet på datorn samma dag för att ingen väsentlig information skulle gå förlorad. I lärarintervjun framkom att vissa av frågorna inte var relevanta för syftet. Det ledde till att frågeguiden fick omarbetas. Det framkom också att följdfrågorna blev åtskilligt fler än de som ursprungligen hade avsetts. Detta skedde troligen instinktivt för att få läraren att utveckla tankarna mer, men ledde till att följdfrågorna ibland blev ledande istället för att fördjupa frågeställningen.

När eleven intervjuades skedde det med inspelningsprogrammet *Audacity* och mikrofon. Vid genomlysningen märktes att det ställdes betydligt fler frågor än de ursprungliga, även flera ledande. Det ledde till förändringar även i denna frågeguide och en insikt i att en del av frågorna måste vara mer personliga i undersökningen. Det blev också uppenbart att några frågor var oväsentliga för syftet, de omarbetades och några av dem fick strykas helt.

Pilotintervjuerna hjälpte till att öka validiteten och reliabiliteten i övriga intervjuer, bland annat att undvika lotsa i någon riktning, utan istället ta tysta pauser för att få respondenterna att utveckla sina svar. Pilotstudien innebar också bättre kunskap om det etiska förfarings sättet. I muntlig förfrågan till respondenterna beskrevs forskningen eftersom det framförallt var lättare för eleverna att förstå syftet med undersökningen när eventuella frågor kunde besvaras på en gång.

3.4 Urval, avgränsning och bortfall

Vid intervjuerna med lärarna valdes en ut ur varje arbetslag för att få så bred och djup kunskap som möjligt om lärares syn på de specifika områdena. Urvalet var strategiskt och föll på lärare som jag inte möter så ofta i arbetet. På det viset hystes förhoppningen om att kunna undvika eventuell personlig påverkan mellan kollegor; något som annars kan ske i intervju situationer.

När det gällde urvalet av elever låg fokus på årskurs två och på elever som motsvarade följande kriterier. De skulle bo på internatet, ha ogiltig frånvaro eller få någon form av stöd i skolan. Ur denna grupp valdes elever från varje inriktning för att få samma bredd i kunskapen som hos lärarna om elevers syn på de specifika områdena. Med detta urval fanns risk för att hitta en extremgrupp bland eleverna, men eftersom huvudsyftet med uppsatsen var att få svar på varför elever har så mycket frånvaro så ansågs det ändå ligga inom syftet med studien.

När eleverna, som motsvarade dessa kriterier funnits, intervjuades ett antal tills det uppstod den intervjumättnad som Esaiasson (2007) m.fl. nämner: ”Kravet på den som arbetar med en respondentundersökning är att fortsätta göra intervjuer tills det uppstått en teoretisk mättnad, det vill säga tills det inte framkommer några nya relevanta aspekter av det fenomen som står i centrum för undersökningen” (s. 292). När den erfors avslutades intervjuerna och antalet elev-intervjuer blev nio.

På detta sätt undveks bortfall i undersökningen. Samtliga lärare som tillfrågades samtyckte och blev intervjuade. Samtliga elever som tillfrågades samtyckte. Det som krånglade var tiderna, eftersom två av eleverna blev sjuka vid avtalad intervjutid och nya tider fick upprättas.

3.5 Databearbetning och analys

Innan en undersökning har påbörjats finns det utrymme för hypoteser och tolkningar. I inledningskedet har hopsamlandet av data i huvudsakligen skett utifrån en induktiv ansats. Detta eftersom empirin delvis byggdes på befintliga kunskaper och viss förförståelse av arbetsplatsen. Tolkning och analys av materialet har pågått genom hela datainsamlingen, från början förutsättningslöst och med ett öppet sinne för nya problemställningar. Studien har också deduktiva inslag eftersom designen på den utarbetades efter några löst formulerade hypoteser som kunde tillföra nya frågeställningar under arbetets gång.

Som utgångspunkt i analysen användes ansatsen *abduktion*. En abduktiv ansats är ett alternativ till en deduktiv eller induktiv ansats. Patel och Davidsson (2003) ger en noggrann bild av hur man kan bygga en teoretisk struktur i ett forskningsarbete genom att relatera begreppen till varandra och menar att i den deduktiva teorin följer forskaren ”bevisandets väg” (s. 23) medan i den induktiva teorin kan man forska utan att ha förankrat forskningen i någon tidigare teori. Under ett abduktivt förfarande pendlar man emellan sin empiri och tidigare kunskap, vilket förklarar varför hela teoretiska bakgrunden inte kan skrivas innan man vet vilka mönster och intressanta resultat som upptäcks under analysen. Nya kunskaper som genereras av undersökningen gör att man söker ny kunskap i litteraturen och försöker tolka och förstå om ens slutledningar är rimliga. Det blir ett sorts kretslopp som beroende på vad som hittas kan pågå under lång tid. Wallén (1996) menar att: ”Abduktion är ingen metodik som kan användas schematiskt utan kräver ingående erfarenhet av det område frågorna gäller, erfarenhet av liknande fall m. m” (s. 48). Denna tanke styrkte möjligheten att försöka forska förutsättningslöst på den egna arbetsplatsen, eftersom den egna erfarenheten då kan räknas som en styrka och inte som ett hinder.

Patel och Davidsson (2003) påpekar riskerna med att forska på detta sätt och menar att ingen forskare kan bortse från sina personliga erfarenheter eller kunskaper, vilket utgör en naturlig del av kunskapen och är en produkt som följer med vilken forskningsansats och metod man än väljer. Men förhoppningsvis ger det friare arbetssättet abduktion, utrymme för en forskares vidsynthet och tolkning av resultatet. Kort sagt innebär det att jag i forskarrollen beskriver kunskaper och erfarenheter av arbetsplatsen, försöker informera om hur skolvardagen ser ut

och i tolkning och analys lägger till vilka mönster som upptäckts under arbetets gång. På detta sätt hyses förhoppningen om att utveckla analysen samt generera ökad kunskap om faktiska förhållanden på den undersökta skolan. Att forska på sin egen arbetsplats, göra intervjuer av kollegor och elever krävde en ansats som gav utrymme för egna erfarenheter som en del i undersökningen.

Forskningsmaterialet sammanställdes och bearbetades utifrån tre teman: internatboende, frånvaro och studiestöd, samt två perspektiv: lärar- och elevperspektivet. Beroende på vilka mönster som visades i respondenternas uppfattningar prövades de att på olika sätt sorteras och kategoriseras för att slutligen sammanställas, först i elevresultat, sedan i lärarresultat. Eftersom de första tre frågeställningarna, internat, frånvaro och studiestöd, enbart gällde elevernas uppfattningar om dem granskades deras intervjuer först för att finna mönster inom dessa teman. Det uppstod svårigheter med att sälla i det som var oväsentligt för att hitta rätt bland informationen. I den sista frågeställningen däremot letades jämförelser i elevers och lärares uppfattningar för att tolkning och bearbetning av dem skulle leda fram till studiens resultat.

Analysen av lärarintervjuerna skedde på följande sätt. Varje intervju avlyssnades områdesvis och uppfattningar i olika frågor skrevs ner för att kunna se hur lärarnas uppfattningar skilde sig åt eller om det rådde samstämmighet. Dessa områden lades sedan åt sidan och samma analysätt tillämpades på elevintervjuerna. På detta sätt framträdde efter hand en bild som visade var läraruppfattningar och elevuppfattningar gick isär, vilket var intressant ur undersöknings-synpunkt för att få en så bred bild som möjligt. Sedan jämfördes lärares och elevers uppfattningar och genom den abduktiva ansatsen har jag försökt tolka data inom en trovärdig begreppslig ram.

3.6 Reliabilitet, validitet, generaliserbarhet och etik

För att säkra undersökningens reliabilitet⁷ har intervjuerna spelats in och genomlyssnats upprepade gånger för att inte viktig information skulle gå förlorad. Samtliga respondenter svarade på alla frågor och följdfrågorna som ställdes gav i många fall fördjupade svar, vilket var önskvärt för att tränga djupare in i orsaker och verkan. Men inga intervjuer är perfekta och vid genomlyssningen framkom att ytterligare frågor hade kunnat tillföra mer kunskap. Johansson och Svedner (2006, 105) skriver att: "[i] praktiken är reliabiliteten aldrig perfekt", eftersom olika yttre omständigheter påverkar såväl respondent som frågeställaren. Frånvaron av slumpfel är centralt för reliabilitet och datamaterialet har hanterats med största noggrannhet under hela processen.

Validiteten hos en undersökning gäller om den mäter det den ska mäta. En viktig aspekt är begreppsvaliditeten, om den täcker in de begrepp man avser att få kunskap om. Vid kvalitativa undersökningar av detta slag måste redovisningen för hur undersökningen genomförts vara

⁷ Mätnoggrannhet, tillförlitlighet (Stukat, 2008, 125)

tydlig och resultaten såväl som principer för genomförande av analys och tolkning redovisas öppet.

Med en undersökning med så få respondenter, som i den föreliggande, ges inga möjligheter till generalisering. Däremot kan det teoretiska tillskottet eventuellt bidra till att intresse skapas för fler framtida studier av samma typ och det kan i så fall leda till en mer generell kunskapsutveckling på området om vilken inverkan internatboende kan ha på elever i gymnasiet.

I de etiska överväganden som gjordes utgicks från Vetenskapsrådets forskningsetiska regler: informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet (Vetenskapsrådet, 2002). Vid förfrågan till respondenterna om de ville delta i studien informerades de om undersökningens syfte, om att deltagandet var frivilligt och att intervjumaterialet skulle behandlas anonymt och förstöras så fort undersökningen var genomförd. Eftersom eleverna var i övre tonåren var beslutet deras om de ville delta och det krävdes inte tillstånd från vårdnadshavare. Deras anonymitet garanterades genom att inte vare sig kön eller andra personuppgifter efterfrågades, endast deras uppfattningar. Samtliga elever och lärare som undersökningen refererar till kom att namnges under beteckningen elev/lärare plus ett nummer. Lärarna tillfrågades inte heller om några personuppgifter, utan av intresse var endast deras uppfattningar inom studiens tre teman. Alla uppgifter behandlades konfidentiellt.

Intervjufrågorna berörde elevernas personliga uppfattningar i känsliga frågor, vilket måste särskilt respekteras. Där förfogar jag över viss förhandskunskap, eftersom rollen som specialpedagog ger möten med elever dagligen och kunskap om deras personliga förhållanden. Detta var ett av de vetenskapliga dilemman som uppsatsen genererade. Ahlberg (2009) betonar viktigen av ett forskarettiskt förhållningssätt och menar: "Även om forskningen har en lagstadgad frihet så gäller vissa begränsningar. En sådan begränsning är att de människor som medverkar i forskning ska skyddas. Vidare ska det okränkbara människovärdet respekteras" (s. 13). Genomgående har respondenterna varit positiva till undersökningens syfte och varit villiga att delta.

4 Resultatredovisning

Nedan beskrivs undersökningen utifrån syftets tre teman: internatboende, frånvaro och studie-resultat från både elev- och lärarperspektiv. Som sista del i redovisningen har svaren i intervjuerna sammanställts och jämförts i avsikt att finna likheter och skillnader mellan lärar- och elevuppfattningar. Slutligen görs en kort sammanfattning av resultatet.

4.1 Elevers uppfattningar

4.1.1 Internatboende

Elevernas upplevelse av internatboende skilde sig åt, men de flesta gav en positiv bild av social gemenskap och personlig utveckling. Positiva kommentarer från elev 1, 2, och 5 var: *trivs bra, väldigt skönt att få sköta sig själv, fått vänner här, har aldrig tråkigt, lär mig att ta ansvar, får vara som jag är*. Flera av eleverna uppgav också att de börjat på skolan för att det fanns ett internat och de ville flytta hemifrån. *En strulig skolbakgrund och svårigheter hemma* var orsaker som 6 av eleverna angav som skäl för att börja på skolan.

När deras skolbakgrund beskrevs visade det sig att endast två elever av nio uppgav att de haft en bra tid i grundskolan. Resten av dem berättade om svår mobbing, hög frånvaro och sociala svårigheter. Flera beskrev en social tillhörighet för första gången i deras liv och elev 2 menade: *vi som bor här har mer sammanhållning än eleverna som pendlar*. Elev 6, som bodde på internatet endast under vissa veckor och på helgjourerna, men önskade att få flytta in på heltid uttryckte samma sak: *de som bor här lär känna varandra väldigt väl och får en annan relation än vi som reser*.

Elev 2, 7 och 8 ansåg att deras flytt hade förbättrat relationen med föräldrarna. *Vi kom bättre överens sen jag hade flyttat* beskrev elev 2. Elev 4 och 5 var också övertygade om att om de bott kvar hemma hade: *bråket fortsatt och skolket också*. Eleverna 1, 3 och 7 hade eller skulle flytta från internatet av olika anledningar som uppgavs vara: *jag slarvar mer på internatet och blev orolig för betygen, hemlängtan, slippa kompistrycket*. Elev 3 och 5 hade bytt boende flera gånger och båda menade: *jag drogs med i dumma saker och jag tror att jag skulle skött mig bättre om jag hade bott hemma hela tiden*.

4.1.2 Frånvaro

I intervjuerna gav eleverna en rad orsaker till varför de inte var i skolan. Vissa orsaker var legitima såsom sjukdom och ledighet för t.ex. läkarbesök. För deras ogiltiga frånvaro gavs

många förklaringar. Elev 1 kallade det: *medveten sovmorgon* och då handlade det om att tillsammans med någon kompis inte gå på en *tråkig lektion*. Elev 5 uppgav också att det kunde handla om: *kompisfrånvaro, för vi bestämde att vi skulle inte gå då*. Elev 3 hade haft mycket ogiltigt frånvaro men: *det var bättre nu, fast jag går inte om jag inte trivs på lektion* och menade att det var främst idrottslektioner som var problematiska. Elev 4 och 5 var borta ofta och i deras fall handlade det mest om försovning. De hade inte lagt sig på kvällen, blivit sittande och sett på film och inte hört klockan larma på morgonen. Gemensamt för eleverna var att de ansåg att det var deras eget ansvar att komma upp på morgonen och i tid till lektionen, de gav ingen annan skulden. Däremot rådde en omedvetenhet om att frånvaron satte spår i betygen. *Har man väl börjat blir det lätt en vana* påpekade elev 3 och elev 1: *tänkte aldrig på följderna*.

Två av eleverna hade fått en varning från skolan om att deras frånvaro kunde leda till indraget studiebidrag. Elev 9: *önskade att det hade kommit tidigare, då kanske jag inte haft så mycket efter mig*. Elev 5 hade: *dåligt samvete varför jag var borta, men det var en utväg just då att inte komma*. Ingen av eleverna kopplade sin frånvaro till att det skulle finnas orsaker i skolmiljön för dem som var svåra, utan båda ansåg att: *skulden är min*. Elev 3 som precis lämnat internatet och flyttat hem menade också att: *jag sköter skolan bättre nu när jag bor hemma*. Fler orsaker att utebli från lektionerna var: *lathet* enligt elev 4 och 9. Elev 5 sade sig vara: *skoltrött i perioder* vilket fler elever beskrev. Elev 7 menade att ovilja att gå på lektioner kunde handla om: *bråk med någon kompis och då blev det otryggt*.

Tre av eleverna ansåg att skolan borde följa upp frånvaron bättre. Elev 2 ansåg: *att kuratorn kunde fråga*, elev 6: *mentorn borde tjata*, elev 7 efterlyste: *mer stränghet från skolans sida* och elev 8 tyckte: *man borde anställa extra lärare som höll koll och ringde hem direkt*. En strategi som några elever hade utarbetat var att väcka varandra eller så ringde någon förälder. Elev 8 som inte hade några problem med frånvaro ansåg att: *det är en frivillig skola så alla borde sköta sig*.

Hälften av eleverna uppgav psykosomatiska besvär som skäl till frånvaron och angav hemsituationen som en orsak till varför de inte orkade komma på lektioner. För deras del handlade det inte om ströfrånvaro, utan då kunde de vara borta dagar eller t.o.m. veckor i sträck. Inte ens då lade eleverna skulden på något annat än sig själva. Elev 5 beskrev känslan: *jag vill att alla ska må bra och då struntar jag i mig själv och då mår jag skit*. Ingen av eleverna påverkades av att andra elever var borta utom möjligen när det rörde sig om grupparbete, annars ansåg samtliga att det var deras eget ansvar att vara i skolan. Skolsköterskan nämndes av flera elever som en trygghet. Elev 3 ansåg att: *hon behövdes* och elev 8: *saknade skolsköterskan som var här innan, för hon var så bra stöd*.

4.1.3 Studiestöd

Alla elever utom en trivdes med den ordinarie undervisningen. Elev 9 ansåg att: *att alla gör så olika och det blir så rörigt, till slut har ingen koll*. Viss kritik riktades mot enskilda lärare

och elev 1 ansåg att: *utbildningen har blivit tråkigare ju längre jag har gått här* och att det berodde på: *att lärarna var dåliga på att samarbeta och pratar inte med varandra*. Elev 7 saknade att: *lärarna inte behöll sin personlighet i lärarrollen* och menade att eleverna skulle ha respekterat dem mer: *om de varit sig själva och lyssnat bättre på rätt saker*.

Utbildningen var viktig för samtliga elever eftersom alla tänkte sig en vidareutbildning. Hälften av eleverna hade en förälder med högskoleutbildning, resterande hade föräldrar som antingen arbetat sig till karriär eller var egna företagare och då rörde det sig i flera fall om hantverk och åkeri. Alla eleverna uppgav att föräldrarna hade höga förväntningar på dem, att de skulle klara gymnasiet med godkända betyg, vilket skuldbelade dem om de inte lyckades i något ämne.

Elevernas sätt att studera skilde sig mycket åt, några av dem låg efter med arbetsuppgifter och hade missat prov. Elev 1 gjorde sällan läxor: *blir nån timme ibland om jag har lust*. Elev 3: *ligger efter med mycket*. Elev 5 ansåg sig: *lat, jag orkar inte lämna in i tid, dålig ovana att inte göra läxor*. Elev 6 hade: *bara slappat det är bara mitt fel*. När det gällde att få stöd i klassrummet fanns det också olika åsikter hos eleverna. Elev 1, 4, 7 och 9 ansåg att: *det berodde på vilken lärare det är*. Elev 3 tyckte: *det var svårt att be om hjälp därför får jag ingen* elev 8: *kollar själv, letar i böcker, frågar hela tiden*.

Om skolans övriga stödorganisation rådde också delade meningar. Flertalet ansåg att de fick bra stöd och hjälp med framförallt planering, men att det berodde mycket på vilken mentor de hade. Elev 1 hade haft tre olika mentorer hittills och tyckte inte: *att de två första hade någon koll för dom hade ju så mycket annat som var viktigare*. Elev 2 instämde: *jag pratar aldrig med min mentor för det är ingen idé, kan ändå inte hjälpa till, får ångest av vissa arbetsuppgifter*. Elev 3, 4, 5, 6 och 7 var mycket nöjda med sin mentor, de träffades varje vecka och ansåg sig få både studiestöd och hjälp. Elev 8 upplevde sin mentor som: *virrig utan koll, bara ses vid utvecklingssamtal*, och elev 9, som också bytt mentor flera gånger, var mycket nöjd med den nuvarande som hjälpte till med framförallt att planera studierna. Angående studietakten var det inget större problem för någon av eleverna, inte ens för dem som låg efter i kurserna. Elev 9 hade gått ett år på naturvetenskaplig utbildning och jämförde studietakten mellan de båda programmen. Trots upplevelsen att takten på nuvarande skola var lugnare låg eleven inte i fas med sin utbildning. Elev 7 hade tillgång till elevassistent och var mycket nöjd med den lösningen: *många hade skött sig bättre om det fanns någon där, kul att ha någon som tror på en*".

Elevernas deltagande i skolans allmänna studiestöd varierade kraftigt. I biblioteket och studieverkstan hade fem av eleverna varit och fått hjälp, två gick gärna till läxläsningen, de andra två föredrog: *att plugga på rummet för att få lugn och ro* som elev 8 påpekade.

Elevernas inställning till vad utbildningen skulle resultera i var relativt samstämmig. Samtliga tänkte sig en vidareutbildning, men några av dem vill arbeta något år först. Elev 9 hade insett att frånan skulle påverka slutbetygen på ett negativt sätt, trots försök att: *läsa ikapp för jag ångrar mig jättemycket, men det är jättejobbigt, så det slutar med att jag stänger av helt och*

hållet. När det gällde vilket yrke eleverna såg framför sig var det endast två som såg att de skulle arbeta i framtiden med det de hade utbildat sig till. Elev 5 ville bli: *professionell grönsaksodlare*, och elev 8: *bli djursjukvårdare*, de övriga siktade på helt andra mål. Elev 7 var av den åsikten att det var viktigt: *att lära sig att bli mera människa*, d.v.s. den personliga utvecklingen gick före kunskapsutvecklingen.

4.2 Lärares uppfattningar

4.2.1 Internatboende

Lärarna hade delade meningar om hur internatet fungerade som organisation. Hälften av dem gav svar som tydde på en djup kunskap om organisation och om hur eleverna hade det, men den andra hälften ansåg sig: *inte ha koll på hur det egentligen är*, som lärare 2 uttryckte det. Samstämmigt var dock att samtliga trodde eleverna trivdes på internatet utom i vissa undantagsfall. Flera av lärarna tyckte dock att bemanningen av internatet var undermålig, särskilt kvällstid, och att fler vuxna behövdes för att eleverna skulle känna mer trygghet. En annan gemensam åsikt var att eleverna växte genom att de flyttade hemifrån och att det stora flertalet klarade det ganska bra. Lärare 5 och 6 ansåg att eleverna som reste: *inte kommer med i gemenskapen på samma sätt som de som bor här*. Två lärare gav uttryck för oro när det gällde elevernas möjligheter till studiero och trodde det skulle ha varit skillnad för eleverna att bo hemma istället för på skolan: *det händer saker på internatet som inte hade hänt om eleverna bott hemma*. Tre av lärarna gav uttryck för uppfattningen att internatet kunde påverka studieresultatet. Lärare 1 funderade över om internatet gjorde att skolan blev för familjär och efterlyste strängare regler och mer distans för att få eleverna att respektera utbildningen bättre. *Varje elev borde få synas och bli bekräftad varje lektion*, menade lärare 1 och tyckte samtidigt att internatet borde ha betydligt fler vuxna anställda för att ta hand om eleverna. Lärare 2 undrade över om det var så bra att eleverna rådde sig själva: *de är ju inte här på semester utan på utbildning och ibland känns det svårare att komma åt eleverna som bor på internatet jämfört med om de bott kvar hemma*. Lärare 5 funderade över elevernas mognad i boendet och deras förmåga att ta ansvar: *om de kommit till jobb* som var uttryck för om de kommit till insikt i sitt eget lärande.

4.2.2 Frånvaro

Om ogiltig frånvaro, och varför eleverna uteblir från lärarnas lektioner, gavs skilda förklaringar, men det var endast två som angav: *sjukdom* som den mest vanliga orsaken. Övriga orsaker var enligt samtliga lärare *vänd dygnsrytm, uppe för sent, försovning och att det är lätt att sova vidare, omognad (klarar inte ansvaret), dålig självinsikt, lathet, ovänskap inom klassen, rädd för någon speciell häst och problem hemma som gör att eleven inte orkar komma*. Lärare 6 upplevde att en vanlig orsak till frånvaro som ökat på de sista åren var att eleverna: *sa sig lida av migrän*.

Angående vilka åtgärder som vidtogs vid frånvaro svarade alla lärarna utom en att de pratade med eleven vid nästa lektionstillfälle, men om frånvaron fortsatte meddelades vårdnadshavare, men endast för de egna mentorseleverna. Övriga elevers frånvaro var andra mentorsers sak. Lärare 1 hade erfarenhet av att föräldrar ”godkände” en viss frånvaro genom att sjukskriva sin son/dotter trots att de visste att de inte var sjuka. Lärare 5 orkade inte alltid bry sig. Lärare 4 frågade efter eleven, upplevde att eleven kände: ”*obehag*” inför att behöva förklara frånvaron. Lärare 6 frågade de andra eleverna om någon saknades efter orsaken eller: *stoppar eleven i korridoren och frågar var den har varit*. Lärare 2 nöjde sig med att: *en direkt förklaring av eleven till frånvaron, upprepades den inte togs ingen föräldrakontakt*.

Alla lärarna hade olika strategier i sitt arbete för att få eleverna att förstå att närvaron är viktig på lektionen. Lärare 1 och 4 försökte göra lektionerna intressanta genom att: *koppla ihop teori och praktik så att det knyter an till verkligheten*, som en av dem uttryckte det. Flera lärare samtalande med eleven, lärare 3 gick direkt till åtgärd om det handlade om försovning, lärare 5 konstaterade: *att det var svårt att följa upp och att det inte alltid hängde med*. Lärare 3 menade att ibland kändes det som om: *orsaken till att eleven inte kommer läggs på mig själv*.

När det gällde hur man använde frånvaroprogrammet fanns fler strategier än att endast fylla i frånvaron. Lärarna letade efter mönster i elevers frånvaro: *om det var fler elever som var borta samtidigt* som lärare 5 påpekade och kallade det för *kompisfrånvaro*. Det användes av lärare 1 och 2 till mentorsträffarna för att visa eleven att: *jag har koll*. Lärare 2 var dessutom: *uppkopplad hela tiden för att ha koll på mentorselever* för att kunna ifrågasätta frånvaro så snart som möjligt. Lärare 5 använde också frånvaroprogrammet för att se: *om det var någon specifik lektion* som eleven uteblev ifrån, det gjorde även lärare 2.

Samtliga lärare upplevde frånvaron som ett problem som var svårt att hantera och tog mycket tid särskilt när det rörde sig om: *uppenbart skolk* enligt lärare 4. Ett annat problem ansåg lärare 6 var att frånvaroprogrammet inte alltid var ifyllt och då var det svårt att ifrågasätta om eleven varit på lektion eller inte. En annan uppfattning var att de flesta lärarna ansåg att eleven hade stort eget ansvar för att sköta sina studier, men att flera av eleverna var *så omogna* att de inte förrän det var försent insåg vilken påverkan deras frånvaro haft på studieresultaten. En metod som lärare 6 använde sig av för att få eleverna att inse att närvaron var viktig var att: *förklara för eleverna att var de bara med på lektion så hade de sitt G*. Lärare 4 var inne på samma linje: *eleverna förstår inte hur lätt de gör det för sig om de går på lektion*.

Föräldrakontakt togs om eleverna varit frånvarande, men endast för de egna mentorseleverna. Alla lärarna sade sig ha fått olika reaktioner från föräldrar när de uppmärksammat elevernas frånvaro. Allt ifrån ingen reaktion alls till: *sms-kontakt varje dag för att rapportera om eleven varit i skolan* som lärare 3 konstaterade. Lärare 4 ville inte: *pressa sina elever* med föräldrakontakt och ansåg: *att eleverna inte hade något att vinna på det*. Lärare 3 menade att: *föräldrakontakt var något som togs alldeles för lite, man skulle blanda in föräldrarna mer*. Lärare 2 pratade alltid först med eleven och fanns det en rimlig förklaring till frånvaron blev det inget föräldrasamtal. Upprepades frånvaron togs alltid kontakt med hemmet. Lärare 1 nämnde: *i*

allmänhet får jag en bra relation om föräldrarna bryr sig. Lärare 6 och 1 menade att elever i sociala svårigheter var ett av deras svåraste uppdrag att hantera.

Hälften av lärarna 1, 5 och 6 nämnde anmälningsskyldigheten till CSN (Centrala Studiestödsnämnden) och tyckte reglerna för anmälan av skolkl: *borde vara strängare, tas tag i fortare, borde stramas upp, anmälas mycket snabbare.* I brist på organisation hade flera av dem utarbetat egna rutiner så som: *sms-kontakt med eleven, andra elever sms:ar, "fångar" eleven i matsalen, personliga rutiner med vårdnadshavare så som mail eller telefonsamtal en gång i veckan.* Lärare 1 och 6 ansåg att besparingen av skolsköterskans tjänst var fel. *Hon var neutral och en trygghet och borde finnas på halvtid med tanke på så många sjuka elever vi har.*

4.2.3 Studiestöd

När det gällde hur lärarna såg på elevernas studieresultat framkom stora skillnader: *för låga, skiftande, ser begåvningar, så stor skillnad på 1:ornas baskunskaper att det måste bli skillnad på resultaten, goda studieresultat men blir förskräckt över att så många blir utan betyg.*

Svaren skiftade också om hur lärarna identifierade att en elev var i behov av särskilt stöd och alla utom en gav uttryck för instinktiv "tyst" lärarerfarenhet och behövde bara träffa eleven: *tre gånger på lektion för att fatta att det är nåt, som lärare 3 uttryckte sig.* Lärare 1, 2, 3 och 5 menade att eleverna var: *för tysta, hängde inte med, ställde inga frågor, syntes på kroppsspråket, kollar ut igenom fönstret, tar lång tid med övningar, har svårt att skriva, uteblir efter några gånger.* Lärare 6 tyckte de var svåra att upptäcka och ansåg att: *tiden inte räckte, svårt att hinna.* Lärare 3 menade att ett bra sätt att hitta elevernas behov var att: *bygga personlig kontakt med varje elev.* Lärare 2 som enbart hade eleverna i praktiska ämnen insåg ibland att: *bilden av eleven inte stämde med övriga arbetslagets eftersom de såg eleven i helt andra situationer. Ibland kan jag undra om vi pratar om samma elev.* Lärare 5 var bekymrad över att det fanns elever som: *vet att de ska vara där men har gett upp på något sätt och att de blev bara sittande utan att komma vidare.*

Även hur lärarna använde sig av studiestödet på skolan skilde dem åt. Lärare 2 och 6 organiserade och deltog i studiestödet varje vecka. Lärare 1 och 4 använde det aldrig och hade en ganska diffus uppfattning om hur stödverksamheten fungerade. Lärare 2, 3 och 6 använde stödet i mentorsrollen och skickade sina elever dit varje vecka med krav på närvaro, lärare 5: *utnyttjade det för lite bara läxläsningen.* På frågan om hur stödverksamheten fungerar svarade lärare 1: *det behövs inget studiestöd om eleverna är på lektion och det hjälper inte med stöd, det blir inte bättre för det.* Lärare 2, 3, 4 och 5 menade: *det är bra; vi är långt fram till skillnad från andra skolor, assistenterna är till god hjälp, väldig förbättring, syns hur vissa växer.* Lärare 6 framförde en liknande åsikt. Kuratorn nämndes som en god hjälp om det var problem med någon elev av både lärare 1 och 6.

Rollen som mentor uppfattades som svår av flertalet av lärarna. Uppdraget bedömdes som otydligt, men som lärare 2 konstaterade: *lärarna vet att de ska vara en sorts rådgivare, men det är den svåraste rollen i jobbet att vara mentor.*

4.3 Likheter och skillnader i lärar- och elevuppfattningar

4.3.1 Internatboende

Det fanns många likheter i lärarnas och elevernas uppfattningar angående vad internatet hade för betydelse för elevernas utveckling och sociala mognad. Lärarna menade att eleverna trivdes bra med vissa undantag och att de växte med ansvaret att klara sig själva och eleverna bekräftade en positiv bild av personlig utveckling och social mognad.

Lärarnas oro för att eleverna inte skulle få den studiero som de behövde på internatet eller ta sina studier på allvar visade sig vara befogad. Samtliga elever satte sin sociala gemenskap långt före sin utbildning. De ansåg att kompisarna var den mest betydelsefulla faktorn och skolan och själva utbildningen hamnade långt efter. Lärarnas tro på att det hände saker på internatet som inte hade hänt om eleverna bott hemma bekräftades också av några elever, som valt att flytta hem igen för att det skulle gå bättre för dem studiemässigt. Både lärare och elever var av den uppfattningen att det utvecklades en speciell gemenskap hos internatseleverna. Lärare och elever ansåg också att det borde finnas mer vuxna tillgängliga, särskilt kvällstid, eftersom det skulle skapa en större trygghet.

En annan gemensam upplevelse var att internatet påverkade studieresultatet, dock på olika sätt. Lärarnas bristfälliga kunskap om hur eleverna egentligen hade det på internatet och varför de valt att flytta dit visade sig i åsikterna att de bodde där endast för att slippa pendla och kunna klara av sina studier. Samtidigt uttrycktes det en oro för att en del av eleverna egentligen inte klarade av att rå sig själva och att det gick ut över deras studier, men man ansåg trots det att flertalet av eleverna växte av att flytta hemifrån. Flera av eleverna angav att de börjat på skolan för att det fanns internat, d.v.s. att de flyttade från en svår miljö med mobbing och skolk för att börja om på nytt. De berättade att deras relation med föräldrar hade förbättrats av att de lämnat hemmet. Däremot hade flera haft stora svårigheter med att klara omställningen, känt att de inte var så vuxna som de trodde, deras sociala svårigheter i hemmen följde med dem och stälpte den nystart de önskade.

4.3.2 Frånvaro

Lärarnas och elevernas syn på vad som kunde orsaka ogiltig frånvaro var till en stor del samstämmig. Förutom legitima anledningar som sjukdom och ledighet uppgav båda grupperna liknande förklaringar så som: försovning, kompisfrånvaro, omognad, lathet och problem hemma som gör att eleven inte orkar gå i skolan. En annan gemensam åsikt var också att både lärare och elever ansåg att ansvaret för att sköta studierna vilade på eleven.

Föräldrakontakt var inget som någon av eleverna nämnde medan flera av lärarna beskrev vilka olika reaktioner de fått från vårdnadshavare när de tagit kontakt angående ogiltig frånvaro.

Lärarnas uppfattning att föräldrarna borde vara betydligt mer involverade i gymnasiet var inte en uppfattning som delades av eleverna. De uppskattade att få klara sig själva, åtminstone i början. Lärarnas åsikt att eleverna var för omogna att klara ansvaret för sina studier, delades inte heller av eleverna, i alla fall inte som de tänkte när de började ettan. Inte förrän en bit in i utbildningen uppgav flera av dem att de börjat tänka annorlunda kring sin utbildning, vilket de själva tydde som mognad.

Lärarna ansåg att det skett en ökning av psykosomatiska problem hos eleverna under de senaste åren. Alla tyckte frånvaron var ett stort problem att hantera, men upplevde ändå att de var handlingskraftiga i sin mentorsroll. Eleverna var av en annan åsikt och ansåg att de kunde vara borta från undervisningen dagar eller till och med veckor utan att de fick någon större reaktion. Endast två av eleverna angav sig ha fått en varning för indraget studiebidrag, vilket hade hjälpt dem att komma igång med studierna igen. Lärarna använde frånvaroprogrammet i sin mentorsroll och letade även mönster och förklaringar till elevens frånvaro. Gemensam var också åsikten om att reaktion och uppföljning på frånvaron från skolans sida borde ske mycket tidigare. Ingen av eleverna kopplade sin frånvaro till att ha hamnat efter i sina studier medan frånvaron pågick. Först efteråt insåg eleverna vad de hade missat. Eleverna uppgav att de saknat att ingen brydde sig när de var frånvarande. Den bilden stämde inte med lärarnas, de ansåg att de pratat omgående med eleven, d.v.s. om det var deras mentorselev.

Lärarna försökte göra lektionerna så intressanta som möjligt för att få eleverna att komma. Flera angav också att de tydligt sa till eleverna att de hade sitt godkända betyg bara de var närvarande på lektionen. En av lärarna hade också moment på sina lektioner som var omöjliga att missa om man ville nå högre betyg, vilket ingen av eleverna hade förstått.

4.3.3 Studiestöd

I synen på undervisning och studiestöd fanns gemensamma åsikter och eleverna sa sig samfällt trivas med den ordinarie undervisningen. Samtliga elever ansåg sig få stöd i klassrummet om det behövdes fast ändå menades att det kunde bero på vilken lärare som undervisade. De saknade också att lärarna inte samarbetade mer och att de inte lyssnade på rätt saker, t.ex. att eleverna tyckte det var påfrestande med mer än ett prov om dagen. I lärarnas syn på elevernas studieresultat framkom att flera ansåg att eleverna ansträngde sig för lite gentemot vad de hade kunnat om de bara varit mer motiverade. Alldeles för många blev utan betyg helt i onödan.

Alla lärare hade olika strategier för hur de skulle urskilja en elev i behov av särskilt stöd, endast en av lärarna tyckte det var svårt. Lärarna uppgav olika syn på stödverksamheten på skolan, både i hur de använde sig av den eller deltog i den. I användandet av skolans allmänna studiestöd gav båda respondentgrupperna varierande svar: från att inte utnyttja det alls till att använda sig av eller delta i det varje vecka. En av lärarna ansåg att för att ge bra studiestöd behövde man ha en personlig kontakt med eleverna, vilket eleven med assistent också framhöll som en stor fördel.

Elevernas sätt att studera var föremål för självkritik. De visste med sig att de inte tog sina studier på det allvar som behövdes för att lyckas bättre. Trots att eleverna inte studerade på önskvärdt sätt ville samtliga att gymnasiestudierna skulle leda dem till vidare studier. Alla elever uppgav att de hade föräldrar som hade höga förväntningar på att de skulle komma ut med godkända betyg och att det var svårt att hantera när eleverna visste med sig att de inte skulle bli godkända i något ämne. När det gällde framtiden var det få av dem som tänkte sig en framtid i det yrke de utbildades för, vilket lärarna inte alls tänkte på.

Lärarna ansåg att mentorsrollen var en av arbetets svåraste utmaningar och det bekräftade eleverna som beskrev mentorer som gjorde helt olika i sin mentorsroll. Lärarnas uppfattning om mentorsrollen var att de gav eleven den stöttning som behövdes medan elevernas uppfattning var att det fanns stora brister och att det beroende på vilken mentor de hade påverkade hur det gick för dem i sina studier.

Min förförståelse av arbetsplatsen när det gäller elevers internatboende, frånvaro och studieresultat visade sig vara en tillgång i undersökningen. Oron för att erfarenheten skulle kunna ”vinkla” resultatet var obefogad, eftersom mina löst formulerade hypoteser inte överensstämde med studiens resultat utan i stället genererade ny kunskap.

4.4 Sammanfattning av resultat

De allra flesta eleverna ansåg att de trivdes bra på internatet, uppskattade sin självständighet och utvecklades i sin sociala mognad. Deras kamratrelationer betydde mycket för dem, den värdesattes mer än både betygsresultat och utbildning. Flera elever beskrev också en svår grundskoletid med stor social utsatthet. I deras önskan om att börja om på nytt hade internatboendet haft stor dragningskraft som skäl att börja på skolan. En erfarenhet var att eleverna med problem i föräldrarelationen ansåg att problemen förbättrats av flytten.

Lärarna oroade sig för att internatet påverkade elevernas studieresultat, vilket bekräftades av flera elever, som valt att flytta hem för att det skulle gå bättre för dem studiemässigt. De beskrev att de inte var mogna för ta ansvaret för sin framtid utan föräldrastöd.

Tolkningen av vad den ogiltiga frånvaron berodde på delades av båda respondentgrupperna. Några exempel som uppgavs var: försovning, kompisfrånvaro, omognad, lathet och sociala svårigheter. Båda grupperna efterlyste också en tidigare och mer kraftfull reaktion från skolans sida på den ogiltiga frånvaron. Eleverna menade att de kunde vara borta veckor i sträck utan att någon reagerade och att de saknat att ingen brydde sig. Lärarna ansåg sig vara handlingskraftiga i sin mentorsroll, men gav samtidigt dubbla budskap, eftersom de förutom att hantera frånvaron ansåg att mentorsuppdraget var yrkets svåraste utmaning. Det bekräftade eleverna som beskrev stora olikheter i hur mentorerna arbetade. Flera ansåg att förhållandet till mentorn kunde avgöra deras studieresultat. En av lärarna framhöll den personliga kontakten som ett bra sätt att ge studiestöd, vilket stöddes av eleven som hade elevassistent.

Motivationen hos eleverna var något som samtliga lärare ansträngde sig för att hitta. De försökte variera sin undervisning, ge uppgifter på lektionerna som manade till fördjupning och förklarade för eleverna att närvaron på lektionerna gav betyg. Andra exempel på att få eleverna att komma var att genomföra centrala genomgångar på lektionerna som inte återkom och där eleverna inte kunde reparera skadan om de varit frånvarande. I mentorsrollen sökte flera av lärarna öka elevernas motivation genom studieuppföljning och försökte få eleverna att förstå sitt eget ansvar för sitt lärande.

Eleverna var självkritiska till sina studieresultat, flera visste med sig att de kunnat få högre betyg om de bara tagit sina studier på mer allvar. Trots insikten om bristfälliga studieresultat vill samtliga att gymnasiebetyget skulle leda dem till vidareutbildning, framförallt för att de ville motsvara sina föräldrars förväntningar på dem.

Det var få av eleverna som tänkte sig en framtid i yrkesvalet de gjort i gymnasieskolan, de flesta ville något helt annat när de var färdiga. Detta reflekterade lärarna inte alls över.

5 Diskussion

Det avslutande kapitlet innehåller en diskussion utifrån studiens resultat som baserats på den teoretiska litteraturstudien samt den empiri som framkommit i undersökningen.

5.1 Frihet och ansvar

Enligt läroplanen Lpf-94 finns ett tydligt krav att eleven ska ta ansvar för sin egen utveckling och för sina studieresultat. Elever som tillbringar hela sin utbildning på en internatskola möter större krav på självständighet och ansvarstagande än elever som fortfarande bor hemma. Människans utveckling är intensiv i tonåren, både fysiskt och psykiskt. Tonåringar är i stort behov av vuxenvärlden för att i lagom takt lära sig att hantera kraven som ställs på dem.

Samtliga elever beskrev vad spännande och roligt det var att flytta in på internatet till att börja med och vad skönt det var att få stå på egna ben. Inte förrän första året gått insåg de hur deras sociala situation på internatet komplicerat studierna. De beskrev problemet med att ta ansvar för att komma upp på morgonen och vilka konsekvenser det blev för dem att utebli från lektionerna. Resultatet av frånvaron blev att försöka läsa ikapp i kurserna i efterhand och det gick i många fall inte att genomföra. Eleverna fick nöja sig med ett IG i betyg för att de inte varit på lektionerna och på det viset inte kunnat visa någon kunskapsutveckling. Ingen av eleverna lade skulden på någon annan än sig själv, men slutsatsen blir de betalar ett högt pris för friheten att klara sig själva när de uppenbarligen inte är mogna för det. Det visade sig också att eleverna inte såg sambandet mellan studieresultat och närvaro på lektionerna. I intervjuerna framkom att det var något som eleverna inte börjat reflektera över förrän halva utbildningen gått.

Det kanske också går att hitta en förklaring till varför elever som kommer in på skolan med höga intagningspoäng underpresterar och lämnar den med sämre resultat än förväntat. Deras prioritering av internatets sociala liv, kamratkretsens betydelse och den gemenskap de utvecklar ger inte utrymme för så mycket mer i den ålder de befinner sig (Evenshaug och Hallen 2001). Det är en fas som alla tonåringar går igenom för att mogna som människor och på ett ”vanligt” gymnasium märks den inte lika mycket eftersom eleverna inte har tillgång till varandra dygnet runt.

I urvalet fanns vissa kriterier som eleverna skulle motsvara för att bli intervjuade, att bo på internatet och ha ogiltig frånvaro under vissa veckor var två av dem. Förhoppningen fanns om att få svar på huruvida eleverna hade varit frånvarande om de istället för att ha bott på internatet hade bott med vårdnadshavare. Svaren varierade, men troligt är elevernas *kompisfrånvaro*,

lathet och sociala svårigheter påverkade deras ogiltiga frånvaro på ett sätt som kanske inte skett om eleverna bott med föräldrar.

Internatets uppenbara riskeffekter kanske hade kunnat reduceras med en tydligare social kontroll och ett ökat utbyggt studiestöd. Lärarnas önskan om mer personal på internatet för att eleverna skulle känna mer trygghet hade kanske gagnat både undervisning och studieresultatet. Lärarna var av den uppfattningen att eleverna sökt sig till skolan för utbildningens skull. Analys av elevsvaren visade dock att en stor del av eleverna (särskilt de som beskrev en svår hemsituation) valt boendet i första hand och utbildningen i andra.

Flera av eleverna svarade i intervjuerna att de sökt till skolan för att komma hemifrån och då hade internatet spelat en viktig roll i deras val av gymnasieutbildning. Här finns kanske en av förklaringarna till dåliga studieresultat och avhopp. Om eleverna så småningom upptäckt att utbildningen egentligen inte intresserade dem och ersatte den med social samvaro på internatet, så framstår inte längre deras bristfälliga studieresultat som oförklarliga. Istället borde hög frånvaro tidigt ses som en varningsklocka i skolorganisationen, den larmar om en elev som hamnar i riskzonen för underkända betyg. Frånvaro är också högriskfaktor som kan "smitta" andra elever, den benämndes i intervjuerna som *kompisfrånvaro*. För ungdomar som har svårt att värja sig mot kamratpåverkan kan det bli för tungt att reparera frånvaron och de lämnar utbildningen helt i onödan.

5.2 Lärarrollen

Lärarna ansåg att frånvaron var ett av skolans största problem och menade att det fattades bra organisation på skolan för hur den skulle kunna hantera den på ett framgångsrikt sätt. När elever uteblir från skolan krävs stora insatser för att få dem att återvända. I studiens teoretiska del påpekas det att frånvaro oftast bottnar i sammansatta problem som rör elevens hem- och skolsituation. Ökningen av psykosomatiska problem hos eleverna kräver speciella kunskaper och ställer stora krav på personalen. Skolan ska klara att hantera elever med skolmisslyckande bakom sig och med stora sociala svårigheter. Det är en utmaning för skolans nuvarande organisation och ställer krav på kontinuerligt förbättringsarbete. Mönstren i svaren visade att samtliga lärare dagligen funderade över problemet frånvaro och hade byggt upp egna strategier att hantera den när skolans egen organisation med mentors - föräldrasamtal och anmälan till CSN inte fungerade.

I intervjuerna beskrev flera lärare att en personlig relation med eleven löste många knutar, men att det blev krävande att engagera sig så djupt att de ibland valde bort relationen för att orka med jobbet. Man kan fråga sig om det är rimligt att lärare ska behöva ha personliga relationer med sina elever för att utbildningen ska fungera (Möllås 2009). Hur stort ansvar ska skolan ta för elevernas identitetsbygge?

Dessa problem hör troligen ihop med att det är en internatskola, eftersom de flesta eleverna är i skolan på heltid och trots att lärarna var väl medvetna om att det saknades reflektion över hur det påverkade eleverna. Lärarrollen på en internatskola är krävande på många sätt. Mönstret som framkom i intervjuerna var att lärarnas personligheter var betydelsefulla i sättet de valde att arbeta på, vilket eleverna var väl medvetna om. Man kan fråga sig hur jämlik en utbildning blir om alla elever hanteras utifrån lärares personlighet och inte utifrån deras profession.

Trots detta går det inte att komma ifrån de pedagogiska vinsterna med en internatskola byggd för djur och natur. Båda respondentgrupperna var i princip eniga om att elever, som får ansvara för sitt boende själva och sin utbildning, växer på ett konstruktivt sätt. I skolans värld ser vi ofta betygen som det enda resultatet på vad en elev har åstadkommit under sina gymnasieår och glömmer att många andra väsentliga faktorer ska i en ung människas liv som så småningom leder till mognad inför vuxenlivet.

5.3 Vilka faktorer påverkar elevers studieresultat?

I metastudien som Hattie (2009) presenterade hade forskningen lyft sex kännetecken som påverkar elevers prestationer, varav läraren var den enskilt viktigaste. I elevintervjuerna gav eleverna också uttryck för att de undvek undervisningen när de uppfattade den som för svår eller när de ansåg att lärarens pedagogiska förmåga sviktade. En slutsats som kan dras är att om läraren undervisar i ett ämne på ett levande sätt kan hon/han få med sig elever oavsett intresse för ämnet. Flera elever oroades över sina betygsresultat i vissa ämnen, deras självförtroende var lågt och då är lärarens pedagogiska förmåga mycket betydelsefull för eleverna. En elev som sitter av mycket lektionstid och ingenting förstår ger snart upp och avstår från att komma.

I studiens första kapitel står att läsa att det finns ett stort antal elever på skolan i behov av särskilt stöd och vars skolsvårigheter är komplexa. Det är inget unikt för just denna skola. Att bygga studiestöd för att möta elevernas skiftande behov är en pedagogisk utmaning för alla gymnasieskolor. I Skolverkets (2010a) rapport beskrevs att det fanns elevstöd på de flesta gymnasieskolor och att det var elevens eget ansvar att gå dit och söka hjälp. Somliga elever klarar det, men beroende på vilka svårigheter eleven har kan kravet att söka hjälp bli ytterligare en påfrestning. I en annan av skolverksrapporterna menade eleverna att de inte hade lämnat sin utbildning om de fått det stöd de behövde och då handlade det inte om något allmänt studiestöd utan om konkret och praktisk förståelse av utbildningen.

Samma sak framkom i studiens elevintervjuer, deras uppfattning om skolans studiestöd varierade lika mycket som lärarnas. Antagandet att skolans stödverksamhet är väl förankrad hos elever och lärare visade sig inte stämma. Uppfattningen om vad som var stöd i skolan skiftade i båda respondentgrupperna och i analysen framkom mönstret att elever såg stödet av läraren i klassrummet som ”extra stöd”, medan lärarna såg läxhjälp och studieverkstad som ”extra stöd”.

Möllås (2009) menar att det finns statuskillnader mellan programmen i gymnasiet och att yrkesgymnasierna betraktas som en lägre form av utbildning av både lärare och elever. Det verkar som elevernas praktiska förmågor, som kan leda till framtida försörjning, inte ses med den respekt som eleverna och utbildningarna förtjänar, trots att de till en tredjedel läser samma ämnen och att flera av utbildningarna leder till ett yrke. Det kan också vara en faktor som påverkar elevernas studieresultat, eftersom de redan från början känner att de valt en skola som har lägre status och tror att de inte behöver anstränga sig lika mycket som om de valt ett mer teoretiskt gymnasieprogram.

5.4 Kan skolan möta elevers olika behov?

Elever i behov av särskilt stöd i gymnasieskolan är en utsatt grupp. Eftersom gymnasiet traditionellt lever kvar i tron på att samtliga elever går där frivilligt och är studiemotiverade, fattas det genomarbetat skolstöd i många skolor. Tanken att det kanske ligger i skolans miljö och organisation att så många elever misslyckas med utbildningen bör diskuteras mer förutsättningslöst av både skolledningar och lärare.

IV-programmet har hittills varit gymnasiets ”förvaringsplats” för elever som inte nått målen i några av grundskolans ämnen och det är ännu ett bevis för hur det kan krocka mellan verklig och önskad skola. I denna gymnasieskola fanns en stor mängd elever i behov av särskilt stöd, både pedagogiskt och socialt. Det är inte unikt inom skolan, utan ett ganska vanligt problem. Elever i riskzon är extra utsatta och sårbara, de lever oftare än andra med motivationsproblematik och skoltrötthet. Oavsett på vilket sätt de behöver stöd så är det nödvändigt med en utbildning för att de ska ha en rimlig chans att bli självförsörjande och i framtiden kunna stå på egna ben.

Skolorganisationen i gymnasiet har genomgått flera reformer under åren men ingen har egentligen påverkat den på djupet, skrev Möllås (2009). Det handlar fortfarande om tre huvuduppgifter: utbildning för yrkesliv, vidareutbildning och allmänbildning. Istället för att försöka förändra skolan att bättre möta vårt nutida samhälle med dess behov är gymnasieskolan fast i en struktur som möter ett dåtida samhälle. Det är ett stort glapp mellan *vad* man utbildar eleverna till och *vilken verklighet* de går till mötes när de är färdiga. Den senaste läroplanens förändring av gymnasieutbildningen gav bristfällig utveckling åt det håll som förordades. Ett exempel är åtgärdsprogrammen, som infördes som stödåtgärd för samtliga elever som riskerade att få IG i sitt betyg. Fortfarande kritiserar skolor för att det saknas åtgärdsprogram när elever riskerar att inte nå målen i något ämne. Läroplanen ger riktlinjer för hur skolan ska organisera *en skola för alla*, men när riktlinjerna kan tolkas fritt skapas ett tomrum mellan önskat- och konkret läge. På skolspråk kallas det för *frirum*, där det står varje utbildningsenhet fritt att bygga sina utbildningar. Troligen kan resultatet bli att det är tryggast för skolorna att förhålla sig till utbildning och undervisning på likartat sätt som innan och frirummets plats för utvecklingen avstannar.

Många gymnasieskolor uppger att deras pressade ekonomiska situation orsakar sparbetning på elevhälsovård och specialpedagogisk kompetens. Samtidigt förlorar skolorna elever som lämnar utbildningen i förtid. Deras skolpeng och utbildning, som ger arbetstillfällen, försvinner och eleverna går mot en oviss framtid. Ungdomar som inte har en gymnasieutbildning blir lätt samhällets förlorare eftersom det är ett krav från de flesta arbetsgivare. På ett eller annat sätt får samhället försörja ungdomarna i alla fall, så frågan är väl om det inte hade varit klokare att satsa på en bättre gymnasieskola. En annan fråga, som är lätt att ställa i sammanhanget, är vilket fokus gymnasieskolan ska ha? Är det att försöka skapa en gymnasieutbildning som passar alla unga och ger dem en framtida försörjningsmöjlighet eller är det en skola som slår ut dem som inte lyckas klara av den och som samhället får försörja istället?

Yrkesskolor har gymnasiets lägsta status vilket kommer att leda till ökade problem när det gäller behovet av kompetent utbildad personal i framtiden. Högskolebehörigheten, som har getts oavsett gymnasieprogram, har också ställt till stora problem för många. Resultatet av den har blivit att ett stort antal gymnasieelever inte fått fullständiga betyg som berättigar till framtida studier, eftersom de inte fått möjlighet att nå alla kursmål. I många fall har eleverna reducerat kurser, fått samlat betygsdokument eller haft en individuell studieplan som inte ger behörigheten. Siffrorna, som visar att 20 % (Skolverket 2010) av eleverna lämnar gymnasiet för att de inte klarar av det, är alarmerande och det är viktigt att ett så stort samhällsproblem tas på allvar.

5.5 Den framtida lärarrollen

Att satsa på att utbilda lärarkåren på gymnasienivån för att de ska få bättre ”verktyg” är angeläget med tanke på vilka utmaningar de möter i sitt dagliga arbete. Eleverna i denna studie var klara över vilken betydelsefull roll lärarna spelade i deras liv, både i sin lärar- och mentorsroll. De bekräftade Hatties (2009) resultat att läraren är den enskilt viktigaste faktorn för att en elev ska lyckas i skolan, i intervjuerna diskuterades frågan ingående. En erfarenhet och lärdom av denna undersökning är att en lärare och mentors stöd under gymnasieåren kan vara av avgörande betydelse för elevens studieresultat.

Ytterligare lärdomar av denna studie blir att en lärare på en internatskola behöver utveckla betydligt fler kompetenser än ämneskompetensen. Det professionella förhållningssättet till eleverna är ett exempel på det, eftersom en lyckad yrkesroll inte ska behöva byggas på personliga egenskaper utan baseras på professionella kunskaper om hur man möter elever för att hjälpa dem att utvecklas.

Denna studies resultat har visat att med ganska enkla organisatoriska åtgärder skulle skolan kunna hjälpa eleverna att lyckas bättre med sina studieresultat. Rutiner på internatet för att konkret hålla dygnsrytmen borde införas och en ökning av personaltätheten är önskvärd. Elevers frånvaro borde uppmärksammas snarast och åtgärder sättas in. Lärarna bör utbildas i sitt professionella förhållningssätt, särskilt när det gäller mentorskapet. Studiestödet bör utvecklas

för att bättre möta elevernas behov i klassrummet, en tanke är någon typ av aktionsforskning som successivt tar sig an helheten i en komplex situation.

Som specialpedagog finns det mycket att lära av denna studie. Poängteringen av lärarens betydelsefulla roll stöder forskningen som säger att elevers möjligheter att nå goda resultat i skolan innebär att inkluderingen i klassrummet bör bli en regel i all stödorganisation. Elever som är frånvarande i hög grad från undervisning måste följas upp och särskilda åtgärder bör vidtas för att få tillbaka eleven till skolan. Deras sociala förhållanden har stor betydelse för hur de lyckas i skolan och i professionen är det viktigt är att se till *hela* elevens behov och inte bara till elevens behov i lärsituationen.

5.5.1 Förslag till fortsatt forskning

Eftersom det fanns mycket lite forskning om hur internatboende kan påverka elever finns det ett stort utvecklingsområde för den som skulle vilja ta vid. Förslagsvis skulle mentorskapets betydelse kunna studeras jämfört med en ”vanlig” gymnasieskola eller om elevers sociala utveckling är utsatt för mer påverkan när de tillbringar hela läsåret tillsammans. Ett annat förslag är jämföra olika slags internatskolor med varandra för att få veta hur jämlika utbildningarna är i exempelvis bedömning och betygsättning.

Referenser

Litteratur

Ahlberg, A. (Red). (2009). *Specialpedagogisk forskning. En mångfasetterad utmaning*. Lund: Studentlitteratur.

Ahlberg, A. (2001). *Lärande och delaktighet*. Lund: Studentlitteratur.

Berhanu, G., Gustavsson, B. (2009). Delaktighet och jämlikhet för elever med funktionshinder. I Ahlberg, A. (Red). *Specialpedagogisk forskning En mångfasetterad utmaning*. Lund: Studentlitteratur.

Esaiasson, P., Giljam, M., Oscarsson, H., Wängnerud, L. (2007). *Metodpraktikan. Konsten att studera samhälle, individ och marknad*. Stockholm: Norstedts Juridik AB.

Evenshaug, O., Hallen, D. (2001). *Barn- och ungdomspsykologi*. Lund: Författarna och Studentlitteratur.

Hattie, J. (2009). *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge

Johansson, B., Svedner, P- O. (2006). *Examensarbetet i lärarutbildningen. Undersökningsmetoder och språklig utformning*. Uppsala: Kunskapsföretaget i Uppsala AB Läromedel och utbildning.

Johansson, T. (2007). *Experthysteri Kompetenta barn, curlingföräldrar och supernannies*. Stockholm: Bokförlaget Atlas.

Kvale, S., Brinkman, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.

Lundgren, M. (2006). *Från barn till elev i riskzonen. En analys av skolan som kategoriseringsarena*. Växjö: Acta Wexionensia.

Maltén, A. (1995). *Lärarkompetens – i ett mångdimensionellt perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.

Nilholm, C. (2007). *Perspektiv på specialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur.

Nordevall, E., Möllås, G., Ahlberg, A. (2009). Läraren som en mentor i en skola för alla. I Ahlberg, A. (Red). (2009). *Specialpedagogisk forskning En mångfasetterad utmaning*. Lund: Studentlitteratur.

Patel, R., Davidsson, B. (2003). *Forskningsmetodikens grunder*. Lund: Studentlitteratur.

Stukat, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.

Wallén, G. (1996). *Vetenskapsteori och forskningsmetodik*. Lund: Studentlitteratur.

Widerberg, K. (2002). *Kvalitativ forskning i praktiken*. Malmö: Studentlitteratur.

Rosenqvist, J. (2007). Vad och vems är kunskapsobjektet? – Reflektioner över hur den specialpedagogiska praktiken kan och bör studeras. I C. Nilholm, E. Björk-Åkesson. (Red). *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna*. (Vetenskapsrådets rapportserie (5:2007). (ss 36-47). Stockholm: Vetenskapsrådet.

Forskningsrapporter

Lundgren, M., Magnusson, J. (2009). *Att inte följa den förväntade vägen. En studie om ungdomar utanför gymnasieskolan och om det kommunala uppföljningsansvaret*. FoU i Väst. Rapport nr 3:2009.

Lundgren, M., Persson, Bengt. (2003). *Barn och unga i riskzonen. Samverkan och förebyggande arbete*. Stockholm: Svenska kommunförbundet.

Möllås, G. (2009) "*Detta ideliga mötande*". *En studie av hur kommunikation och samspel konstituerar gymnasieelevers skolpraktik*. Jönköping: School of Education. Jönköping university. Dissertation Series No. 8 2009

Skolverket. (2010a). *Risk för IG. Gymnasierektorer om skolornas stöd till elever som riskerar att inte nå målen*. Stockholm: Fritzes.

Skolverket. (2001). *Forskning inom det specialpedagogiska området. En kunskapsöversikt*. Emanuelsson, I., Persson, B., Rosenqvist, J. Stockholm: Liber Distribution.

Skolverket. (2007). *Varför hoppade du av...?* Stockholm: Fritzes.

Skolverket. (2005). *Handikapp i skolan*. Rapport 270. Stockholm: Fritzes.

Skolverket. (2009). *Vad påverkar resultaten i svensk grundskola*. Stockholm: Fritzes.

Gustafsson, J-E., Myrberg, E. (2009) *Resursers betydelse för elevers resultat. Vad påverkar resultaten i svensk grundskola? Kunskapsöversikt om betydelsen av olika faktorer*. (Skolverkets kunskapsöversikt). (ss 160-201). Stockholm: Fritzes.

Gustafsson, J-E., Allodi, M., Westling, A., Åkerman, B., Eriksson, C., Eriksson, L., Fischbein, S., Granlund, M., Gustafsson, P., Ljungdal, S., Ogden, T., Persson, R.S. (2010a). *School, Learning and Mental Health. A systematic review*. Health Committee. The Royal Swedish Academy of Sciences.

Petersen, S., Bergström, E., Cederblad, M., Ivarsson, A., Köhler, L., Rydell, A-M., Stenbeck, M., Sundelin, C., Hägglöf, B. (2010b). *Barn och ungdomars hälsa i Sverige. En systematisk litteraturöversikt med tonvikt på förändringar över tid*. Rapport från Hälsoutsrottet. Kungliga Vetenskapsakademien.

Gustafsson, J-E., Myrberg, E. (2002). *Ekonomiska resursers betydelse för pedagogiska resultat - en kunskapsöversikt*. Skolverkets kunskapsöversikt. Stockholm: Libers Distribution.

Skolverket. (2010b). *Skolfrånvaro och vägen tillbaka*. Rapport 341. Stockholm: Fritzes.

Övriga källor

Giota, J. (2006). *Sjävbedöma, bedöma eller döma? Om elevers motivation, kompetens och prestationer i skolan*. Pedagogisk Forskning i Sverige årg. 11 Nr 2 (s. 94-115).

Skolverket. (2008). *Skolverkets allmänna råd och kommentarer. För arbete med åtgärdsprogram*. Stockholm: Fritzes.

Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*.

Läroplan för de frivilliga skolformerna Lpf 94 (2006). Stockholm: Utbildningsdepartementet, Fritzes.

Skolplan för Naturbruksgymnasierna i Västra Götalandsregionen 2007-2010. Naturbruksförvaltningen.

Internetkällor

UWC – Atlantic college. <http://www.uwc.org> 2011-03-13

Lundsbergs skola <http://www.lundsbergsskola.se> 2011-03-13

Personlig kommunikation

Johansson, A. (2011). *F.d. student på Atlantic college i UWC:s regi*. Personlig kommunikation 2011-03-13

Bilaga A

Frågeguide för elever

Hur upplever eleverna internatboende?

1. Berätta lite om din skolbakgrund, var gick du i grundskolan och hur du hade det?
2. Varför sökte du den här utbildningen?
3. Vilka förväntningar hade du?
4. Berätta lite om hur du trivs på skolan?
5. Vad brukar du göra på kvällarna?
6. Hur var det att flytta hemifrån och in på internatet?
7. Berätta lite om dina hemförhållanden?
8. Tror du att det hade varit annorlunda för dig att gå i skolan om du bott hemma? På vilka sätt?
9. Beskriv skillnaden i på hur det var att bo här från början och hur det är att bo här nu?
10. Är du nöjd med hur reglerna fungerar på internatet? Eller skulle du vilja ha det på några andra sätt?

Vilka orsaker upplever eleverna som kan vara bidragande till ogiltig frånvaro?

11. Är du borta från skolan någon gång?
12. Av vilka orsaker?
13. Vad händer då?
14. Hur tänker du kring det?
15. Påverkar det dig på något sätt att andra elever är frånvarande?

16. Skulle du vilja att skolan hade andra rutiner när det gäller ogiltig frånvaro?

Hur uppfattar eleverna skolans studiestöd?

17. Hur trivs du med den ordinarie undervisningen?

18. På vilka sätt är din utbildning viktig för dig?

19. Vad har dina föräldrar för utbildningsbakgrund?

20. Hur fungerar det i klassrummet får du hjälp av läraren när du behöver det?

21. Vad anser du om studietakten?

22. Hur upplever du stödet på skolan?

23. Vad betyder mentorn för dig som studiestöd och vägledning?

24. Läxläsningen, biblioteket, studieverkstan? Är du där någon gång?

25. Får du det stöd du behöver på skolan, eller skulle du vilja ha det på något annat sätt?

26. Målet med din utbildning?

Bilaga B

Frågeguide för lärare

Hur uppfattar lärare att eleverna har det på internatet?

1. Vad kan du om internatets organisation?
2. Beskriv hur du uppfattar att eleverna har det på internatet? Trivsel? Regler?
3. Finns det något i organisationen av internatet som du skulle vilja förbättra?

Vilka orsaker upplever lärarna till elevers ogiltiga frånvaro?

4. Vet du några anledningar till att elever inte kommer till dina lektioner?
5. Hur reagerar du över det och vad gör du?
6. Hur arbetar du för att eleverna ska förstå att närvaron på lektionen är viktig?
7. Hur använder du frånvaroprogrammet?
8. Skulle du vilja att skolan hade andra rutiner angående ogiltig frånvaro- rapporteringen?
9. Om dina mentorselever har ogiltig frånvaro, hur gör du då?
10. Hur arbetar du i dina kontakter med elevernas vårdnadshavare?

Hur uppfattar lärarna elevernas behov av stöd och skolans studiestöd?

11. Hur ser du på elevernas studieresultat?
12. På vilka sätt förstår du att en elev behöver extra stöd?
13. Hur arbetar du på lektionerna för att stötta elever som behöver hjälp?
14. Hur använder du dig av studiestödet som finns på skolan?

15. I din roll som mentor, hur mycket stöttar du dina elever med vägledning och studie-stöd?
16. Hur upplever du att stödverksamheten på skolan fungerar?
17. Har du i din lärarroll fått den hjälp du önskat när det är problem med någon klass eller elev?
18. Beskriv hur du skulle vilja att det fungerade?