



FoU SJUHÄRAD
VÄLFÄRD

Utvärdering av projektet Hela Skolan

Skol- och socialtjänstbaserat integrationsarbete

Eva Medin, Göran Jutengren



RAPPORT NR 35, 2015
ISBN 978-91-85025-31-2

Redigering
PIA MATTZON, FoU SJUHÄRAD VÄLFÄRD

Tryck
RESPONSTRYCK, SEPTEMBER 2015

Utvärdering av projektet Hela Skolan

Skol- och socialtjänstbaserat integrationsarbete

FoU Sjuhärad Vård | *Slutrapport*

Författare

Eva Medin

Göran Jutengren

© **Författarna, 2015.**

Mångfaldigande och spridande av innehållet i denna rapport
– helt eller delvis – är förbjudet utan medgivande av författarna.

INNEHÅLLSFÖRTECKNING

FoU Sjuhärad Velfärd | Rapport nr 35, 2015

1. Sammanfattning

Sammanfattning	13
Summary in English	14

2. Projektets bakgrund och aktiviteter

Inledning.....	17
Rapporten.....	18
Projektorganisation.....	18
Projektets process.....	18
Projektets ekonomi.....	19
Utvärderingen.....	19
Syfte.....	20
Genomförande.....	20
Bakgrund till Hela Skolan-projektet.....	20
Teoretiska utgångspunkter för Hela Skolan-modellen.....	23
Målgrupp: Elever.....	25
Målgrupp: Föräldrar.....	26
Stöd till skolpersonal.....	29
Stöd till skolmiljön.....	30
Projektets aktiviteter.....	30
Aktiviteter med elever som målgrupp.....	34
Aktiviteter med föräldrar som målgrupp.....	35
Aktiviteter som stöd till skolpersonal.....	36
Aktiviteter som stöd till skolmiljön.....	37
Etiska överväganden.....	37
Projektet.....	37
Utvärderingen.....	38
Referenser.....	39

3. Huvudstudien om integration, skolprestation och prosocialt beteende

Introduktion	43
Metod	43
Undersökning av de äldre eleverna	45
Deltagare	45
Mätinstrument – äldre	49
Validering	52
Undersökning av de yngre eleverna	54
Deltagare	54
Mätinstrument – yngre	55
Analys och resultat	57
Äldre	57
Medelvärden	57
Kovariansanalys.....	59
Strukturerad ekvationsmodellering.....	62
Yngre	64
Sammanfattning av resultaten i relation till projektets aktiviteter	66
Diskussion	66
Resonemang om design.....	68
Sammanfattningsvis	71
Referenser	72

4. Delstudie A. Elevperspektivet – yngre

Introduktion	75
Deltagare	75
Del 1: Integration och vänskap hos yngre elever	76
Metod	76
Resultat.....	77
Diskussion	85
Del 2: Upplevelser av Hela Skolan-projektets insatser bland yngre elever	88
Metod	88
Resultat.....	89
Diskussion	92
Referenser	94

5. Delstudie B. Elevperspektivet – äldre	
Introduktion och metod	99
Resultat	99
Diskussion	100
Referenser	102
6. Delstudie C. Föräldraperspektivet	
Introduktion och metod	103
Resultat	105
Sammanfattning av resultaten	115
Diskussion	115
Referenser	120
7. Delstudie D. Skolpersonalperspektivet	
Introduktion och metod	123
Resultat	123
Resultat från enkäten	123
Resultat från intervjuerna.....	125
Sammanfattning av resultaten	128
Diskussion	128
Referenser	130
8. Delstudie E. Processutvärderingen	
Introduktion och metod	131
Resultat	131
Diskussion	133
Referenser	138
9. Sammanfattande bedömning av Hela Skolan-projektet	
Bedömning och värdering av Hela Skolan-projektet	141
Tänkbara förklaringar till projektets resultat	145
Projektets hållbarhet och framtid	147

Bilagor

Informationsbrev och samtycksformulär till föräldrar i enkätstudien	
Bilaga 1: svenska	149
Bilaga 2: engelska	150
Bilaga 3: somaliska	151
Bilaga 4: arabiska	152
Enkät till elever: demografiska frågor	
Bilaga 5	153
Enkät till elever: äldre	
Bilaga 6	154
Enkät till elever: yngre, frågor	
Bilaga 7	156
Enkät till elever: yngre, svarsalternativ	
Bilaga 8	158

Utvärdering av Projektet Hela Skolan, Skol- och socialtjänstbaserat integrationsarbete

Vi vill inleda med ett stort tack till alla elever, föräldrar, och skolpersonal vid Byttorpskolan och Hestra Midgårdskolan som medverkat i studien och utvärderingen.

Vi vill också uttrycka vår uppskattning till skolledning och till projektets personal och arbetsgrupp; Jonas Sahlberg, Ingela Altinell, Andreas Ekelund, Chantal Hermansson, Anders Johansson, och i synnerhet, projektledaren Carina Häll.

Vi vill också tacka Statens Folkhälsomyndighet som finansierat projektet.

Borås 17 augusti 2015

Eva Medin

Forskningsassistent FoU Sjuhärad Välfärd

Göran Jutengren

Vetenskaplig ledare FoU Sjuhärad Välfärd

Kapitel 1: Sammanfattning

Sammanfattning

Ett gott skolklimat kan främja barns utveckling i skolan såväl som i livet i övrigt. Detta har vi valt att uttrycka som ”barnens bästa” i den här rapporten. Att skapa goda förutsättningar för alla elever kräver resurser och fördjupad kunskap utifrån många olika faktorer, här står sociokulturell mångfald i skolan i fokus.

Hela Skolan: skol- och socialtjänstbaserat integrationsarbete, eller *Hela Skolan-projektet*, handlade om integrationsarbete i en mångkulturell skolmiljö. Två socionomer med behandlingskompetens arbetade aktivt med dessa frågor under ett års tid bland elever i årskurs 1–6 på Byttorpskolan, Borås Stad, och deras föräldrar under 2013–2014. Folkhälsomyndigheten finansierade projektet som ett utvecklingsarbete med inriktning mot stöd till barn och familjer. Projektet bedrevs i samverkan mellan Borås Stad och FoU Sjuhärad Vålfärd.

Projektets övergripande mål var att utveckla och pröva en skolbaserad arbetsmodell med barn och föräldrar för att öka den sociala integrationen (dvs. elevernas tendens att ha vänner med en annan etnisk bakgrund). Att pröva om ökad integration bidrar till en förbättring av elevernas skolprestation och prosociala beteende (dvs. uppträdande och benägenhet att vara en ”bra kompis”) var också ett mål. I projektet utvecklades och kvalitetssäkrades också ett mätinstrument för barn gällande projektets tre kvantitativa fokus; social integration, skolprestation och prosocialt beteende.

FoU Sjuhärad Vålfärd deltog initialt i utvecklingen av projektet och har därefter haft uppdraget att utvärdera detsamma. Utvärderingen bestod av en kvantitativ huvudstudie och fem kvalitativa delstudier. Huvudstudien var en enkätundersökning där grundskoleeleverna på försöksskolan (Byttorpskolan) och en jämförelseskola (Hestra Midgårdskolan, en annan F–6-skola i Borås Stad), besvarade frågor utifrån utvärderingens tre huvudområden vid fyra olika tillfällen. De kvalitativa studierna bestod av intervjuer och fokusgrupper med elever, föräldrar och skolpersonal utifrån deras upplevelser av Hela Skolan-projektet. En processutvärdering av projektets genomförande och följsamhet utgick från dokumentstudier, deltagande observation och intervjuer.

I Hela Skolan-projektet utvecklades och prövades flera olika insatser med olika målgrupper. Framförallt prövades två insatser; gruppverksamhet med värdegrundstema riktad mot elever, och nätverksarbete med föräldrar. Resultaten från utvärderingen tyder på att nätverksmöten – en strukturerad form av föräldra-

möten – kan bidra till att främja integrationen mellan föräldrar med, respektive utan, invandrarbakgrund och öka engagemanget i skolan, framförallt bland föräldrar med invandrarbakgrund.

Projektet har utvecklat en arbetsmodell kring integrationsfrågor och barnens bästa i skolan. Hela Skolan-projektet utvecklade också ett mätinstrument för skolbarn i en multikulturell miljö som innefattar social integration, skolprestation och prosocialt beteende. I vissa andra avseenden lyckades projektet inte lika väl. Projektets aktiviteter i övrigt uppvisar inga tydliga positiva effekter för barnen, och förändringar genom social integration kunde inte heller konstateras när det gäller förändringar i skolprestation och prosocialt beteende över tid. Till viss del kan resultatet bero på projektets syfte och mål i förhållande till dess resurser och den mycket begränsade tidsramen.

Summary in English

A good school climate can promote children's development in school as well as in life in general. To create good conditions for all students requires resources and in-depth knowledge regarding a variety of factors; here, sociocultural diversity is in focus.

Titled *The Whole School: school and social services based integration work*, the Whole School Project consisted of integration work in a multicultural school environment. Two therapeutic social workers worked actively on these issues for one year among students in grades 1–6 at Byttorpskolan, City of Borås, and their parents during 2013–2014. The Public Health Agency of Sweden funded the project as a development project focusing on support to children and families. The project was conducted in collaboration between the City of Borås and FoU Sjuhärad Valfärd.

The overall project objective was to develop and test a school-based working model with children and parents to increase social integration (i.e., students' tendency to have friends of a different ethnic background). To examine whether increased integration contributes to the improvement of students' academic achievement and prosocial behavior (i.e. rule-following and the propensity to be a "good friend") was also a goal. The project also developed and quality-assessed a survey instrument for children regarding the project's three quantitative foci: social integration, school performance, and prosocial behavior.

FoU Sjuhärad Valfärd participated initially in the development of the project and then had the task of evaluating the same. The evaluation consisted of a quantitative main study and five qualitative studies. The main study was a survey in which elementary school students at the project school (Byttorpskolan) and

a comparison school (Hestra Midgårdskolan, another F-6 school in the City of Borås) answered questions about the evaluation's three main areas on four different occasions. The qualitative studies consisted of interviews and focus groups with students, parents, and school staff based on their experiences of The Whole School Project. A process evaluation of project implementation and compliance was based on document studies, participant observation, and interviews.

The Whole School Project developed and evaluated a variety of interventions with different target groups, two in particular: a group activity with a focus on values directed at students and network meetings with parents. The results of the evaluation indicate that the network meetings, a structured form of parent meetings, can contribute to the promotion of integration between parents with and without an immigrant background and increase engagement in Swedish schools, particularly among parents with an immigrant background.

The project has developed a working model related to issues of integration and the well-being of children in school. The Whole School Project also developed a survey instrument for school children in a multicultural environment that addresses social integration, school performance, and prosocial behavior. In some other respects, the project was less successful. The project's interventions showed no clear benefits for the children, and changes in social integration could not be linked to changes in school performance and prosocial behavior over time. To some extent, this may have to do with the project's purpose and goals in relation to its resources and very limited timeframe.

Kapitel 2: Projektets bakgrund och aktiviteter

Inledning

År 2013 beviljade Folkhälsomyndigheten statliga medel till en försöksverksamhet för elever på Byttorpskolan i Borås Stad, Västra Götalands län – en skola med elever från förskoleklass till årskurs 6. Försöksverksamhetens mål var att utveckla och pröva en arbetsmodell med avsikten att öka integrationen bland skolans mångkulturella elever samt att utveckla och pröva ett instrument för att mäta graden av social integration bland skolbarn. Integrationens eventuella inverkan på skolprestation och prosocialt beteende var också en forskningsfråga i projektet. Projektet benämndes *Hela Skolan, skol- och socialtjänstbaserat integrationsarbete*. Eleverna på en annan F–6-skola i Borås Stad, Hestra Midgårdskolan, var kontrollgrupp i forskningsprojektet.

Projektet bedrevs i samverkan mellan Borås Stads förvaltningar för skola, förskola, kultur och fritid samt individ- och familjeomsorg inom Stadsdel Väster, och FoU Sjuhärad Vålfärd (FoUS) vid Högskolan i Borås. FoUS hade även uppdraget att genomföra en utvärdering av projektet.

Hela Skolan var ett av 18 projekt som beviljades medel från Folkhälsomyndighetens utlysning av utvecklingsprojekt år 2012 med inriktning mot Barn i utsatta livssituationer. Projektet Hela Skolan, skol- och socialtjänstbaserat integrationsarbete beviljades medel efter beslut 2013-05-06 och pågick till 2014-12-31. Ytterligare medel beviljades 2015-02-24 för en förlängning av utvärdering och resultat spridning av projektet, som pågick till 2015-12-31.

När vi fortsättningsvis skriver *Hela Skolan-projektet* avses det projekt – som inom dess tidsmässiga, ekonomiska och organisatoriska ramar – beviljades medel år 2013. Ibland förkortar vi framställningen genom att använda ordet *projektet*. Socionomerna/socialpedagogerna som var anställda av projektet för att driva försöksverksamheten i skolan kallas för *projektpersonal* i rapporten. *Skolpersonal* refererar till anställda på skolan i olika roller, t.ex. lärare och skolläda. De elever på skolorna som besvarade enkäten och/eller deltog i intervjuer och fokusgrupper benämns *elever*. Föräldrar till elever på Byttorpskolan (eller till elever som tidigare gått på Byttorpskolan) benämns *föräldrar*. Ibland refererar vi till Byttorpskolan som *Byttorp* och Hestra Midgårdskolan som *Hestra*.

Det tre stora begreppen i projektet är *social integration*, *skolprestation*, och *prosocialt beteende*.

Med *social integration* menas här om eleven umgås med barn som har en annan etnisk bakgrund än barnet själv. Med *skolprestation* refererar vi till hur

eleven presterar i sitt skolarbete, enligt elevens självskattning. *Prosocialt beteende*⁴ avser om eleven är en ”bra kompis” och följer reglerna på skolan.

Barnens bästa, som är ännu ett begrepp som används i rapporten, refererar till barnens bästa möjligheter till utveckling i skolmiljö.

Rapporten

Rapporten består av nio kapitel. Det här kapitlet, kapitel 2, ger bakgrunden till Hela Skolan-projektet, dess arbetsmodell och aktiviteter. Projektet relateras också till aktuella frågor och till begreppen social integration, skolprestation, och pro-socialt beteende bland grundskoleelever karakteriserade av kulturell mångfald. Kapitel 3 beskriver projektets huvudstudie, en kvantitativ undersökning. Uppläget i de efterföljande fyra kapitlen består av *Introduktion, Metod, Resultat* och *Diskussion*, och beskriver kvalitativa studier i projektet ur de olika målgrupernas (elever, föräldrar) och skolpersonalens perspektiv. En processutvärdering av projektets genomförande och följsamhet finns i kapitel 8. Avslutningsvis, i kapitel 9, finns en sammanfattande bedömning samt beskrivning av tänkbara förklaringar till Hela Skolan-projektets resultat.

Projektorganisation

Hela Skolan-projektet har letts av en styrgrupp bestående av bland andra enhetschefen från barn- och ungdomsprocessen från Borås Stad och verksamhetschefen för FoUS. Det dagliga förändrings- och utvärderingsarbetet bedrevs av två projektpersonal, varav den ena också fungerade som projektledare, och gjorde regelbundna avstämningar med arbetsgruppen varannan vecka under den period som projektet pågick. I arbetsgruppen deltog rektorn på Byttorpskolan, projektledaren/de projektanställda, enhetschefen från stadsdelsförvaltningen Västers Dialogcentrum i Borås, samt forskningsassistenten och den vetenskapliga ledaren för utvärderingen från FoUS. Vid vissa delmoment i projektet deltog även rektorn på Hestra Midgårdskolan och cheferna för enheterna Elevhälsa och Barn och familj.

Projektets process

I augusti 2012 ansökte stadsdel Väster i Borås Stad om projektmedel från Folk-

⁴ Ett uttryck som använts i tidigare rapporter avseende Hela Skolan-projektet har varit ”normbrytande beteende”. Med detta uttryck avses vanligen beteenden som t.ex. konsumtion av tobak/snus, bilstöld och skolk, vilket snarare förekommer bland ungdomar i tonåren (t.ex. El-Khoury & Sundell, 2005) än bland barn i låg- och mellanstadiet som är i fokus för projektet. I projektet fanns också ambitionen att inte bara minska förekomsten av normbrott, utan att även främja beteenden som aktivt bidrar till en positiv skolmiljö, som att uppträda enligt reglerna och vara en ”bra kompis”. Vi har därför istället valt att använda uttrycket ”prosocialt beteende” i den här rapporten.

hälsomyndigheten. Ansökan beviljades i april 2013 efter att projektplanen kompletterats med en kontrollgrupp. Instrumentutveckling och projektplanering skedde under våren och sommaren 2013. I juli 2013 skickades ansökan om etikprövning för projektets genomförande, inklusive enkätstudiens mätinstrument, till etikprövningsnämnden (EPN) i Göteborg. Svar med positivt besked inkom från EPN i augusti 2013. Hösten 2013 ägnades åt förberedelser inför interventionerna och enkätstudien samt förankring av projektet hos skolpersonal och föräldrar. Den första mätningen i enkätstudien slutfördes under första veckan i december 2013 och interventionerna började januari 2014 och fortsatte under hela vårterminen, vilken härafter benämns *termin 1* i rapporten. Den andra mätningen i enkätstudien genomfördes i maj 2014 och enskilda intervjuer med elever i årskurs 4 och 6 genomfördes i juni precis innan skolavslutningen.

På grund av ändrade klasskonstellationer efter sommarlovet genomfördes den tredje mätningen i enkätstudien i september under höstterminen 2014, härafter benämnd *termin 2*. Då fick eleverna i årskurs 2–3 på båda skolorna en förenklad version av enkäten eftersom ett större fokus på just de yngre eleverna planerades på Byttorp, samtidigt som den psykometriska utvärderingen av den längre enkäten tydde på att den var för svår för de yngre barnen. Under termin 2 intervjuades föräldrar, interventionerna påbörjades med nya grupper, och dataanalysen av termin 1 genomfördes. Vid slutet av höstterminen intervjuades ett urval av skolpersonalen. Fokusgrupper och enskilda intervjuer med elever i årskurs 2–3 genomfördes. Den fjärde mätningen i enkätstudien genomfördes i december 2014 vid interventionens avslutning. Vår och sommar 2015 ägnades åt slutförandet av utvärderingsuppdraget och förberedelsen inför höstens spridning av kunskap om lärdomar från projektet med fokus på insatser och resultat från 2014.

Projektets ekonomi

Folkhälsomyndigheten avsatte 1 958 120 kronor under år 2013–2014 för uppdraget. Ytterligare 340 000 kronor beviljades under 2015 för slutförande av utvärderingsuppdraget och för spridning av resultat.

Utvärderingen

I avtalet för Hela Skolan-projektet mellan Borås Stad och Folkhälsomyndigheten stadgades att projektet ska utvärderas av FoU Sjuhärad Välfärd vid Högskolan i Borås. Denna rapport redovisar de resultat som framkommit vid utvärderingen. Operativt ansvariga för utvärderingen är forskningsassistent Eva Medin, fil.mster, och utvärderingens vetenskapliga ledare, Göran Jutengren, fil.dr, som också ansvarar för utvärderingens vetenskapliga kvalitet.

Syfte

Det övergripande syftet med utvärderingen är effektorienterat när det gäller arbetsmodellen och de hypotetiska sambanden mellan social integration, skolprestation och prosocialt beteende. Inslag av processutvärdering av projektet ingår också för att belysa projektets resultat.

Dessutom utvärderas de mätinstrument som utvecklades i projektet för att kunna mäta integration, skolprestation, och prosocialt beteende bland elevgrupper som karakteriseras av kulturell mångfald. Utvärderingen fokuserar därutöver på själva interventionerna och hur de uppfattades och upplevdes av mottagare och skolpersonal.

Genomförande

Utvärderingen baserades på data insamlade under projektets förlopp under 2013–2014. Flera olika datainsamlingsmetoder, både kvantitativa och kvalitativa, användes för att kunna besvara utvärderingsuppdragets frågeställningar. Följande datainsamlingar ligger till grund för utvärderingsrapporten:

- Enkätundersökning med barn (kapitel 3)
- Enkätundersökning med skolpersonal (kapitel 7)
- Uppgifter om elevers skolprestation och beteende i skolan (kapitel 3)
- Observationer och deltagande observation (kapitel 2 och 8)
- Intervjuer
 - Projektpersonal (kapitel 2 och kapitel 8)
 - Lågstadieelever (kapitel 4)
 - Mellanstadieelever (kapitel 5)
 - Föräldrar (kapitel 6)
 - Skolpersonal (kapitel 7)
- Fokusgrupper
 - Lågstadieelever (kapitel 4)
- Dokumentstudie (kapitel 8)

Bakgrund till Hela Skolan-projektet

Närmast dagligen förekommer röster i massmedia om integration, utanförskap och utsatta bostadsområden. Anledningen är att dessa frågor är en utmaning för hela det svenska samhället i allmänhet och för vissa kommuner och stadsdelar i synnerhet.

Sökandet efter konkreta åtgärder som ökar integrationen i det interkulturella mötet, särskilt bland barn och ungdomar, är ur detta perspektiv ett mycket angeläget område och detta var en viktig utgångspunkt för Hela Skolan-projektet.

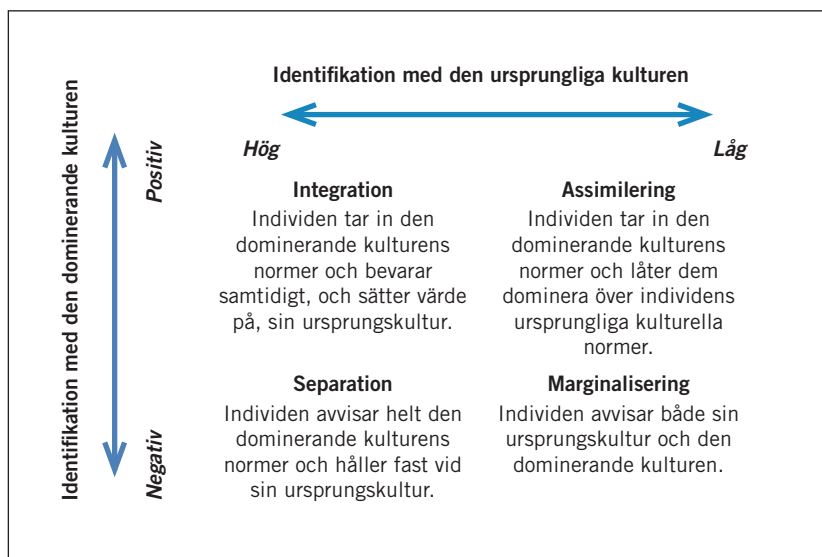
Ordet *integration* är ett välanvänt begrepp i många sammanhang och ges inte sällan stor betydelse för lösningen av problem i utsatta bostadsområden. Att ta fram, pröva och utvärdera ett bedömningsinstrument samt kunna fastställa arbetsmetoder som är ändamålsenliga för att kunna öka integrationen och studera om det finns en inverkan av ökad integration på elevers skolprestationer och prosociala beteende över tid är mycket angeläget, och det var också en av projektets utgångspunkter. Det är förutom detta av nationellt intresse att ingående följa en skola och studera huruvida integration i längden kan leda till positiva effekter avseende integration och skolresultat.

År 2011 genomförde Stadsdelsnämnden Väster i Borås Stad en nedläggning av Norrbyskolan, belägen i stadsdelen Norrby, ett område som präglas av en mycket hög andel utlandsfödda, låg andel förvärvsarbetande och jämförelsevis stor andel hushåll med försörjningsstöd (Stadsdelsnämnden Väster, 2011). På Norrbyskolan hade i det närmaste 100 procent av eleverna invandrarbakgrund, antingen som utlandsfödda personligen eller som andra generationens invandrare. En mycket stor andel av eleverna hade ett annat modersmål än svenska. Merparten (cirka 70 procent) av eleverna flyttades efter nedläggningen av Norrbyskolan över till Byttorpskolan, de övriga flyttades huvudsakligen till Hestra Midgårdsskolan och några till Särilaskolan.

Byttorpskolan och Hestra Midgårdsskolan är belägna i ett område med en annan socioekonomisk sammansättning och med en betydligt mindre andel elever som är utlandsfödda eller har svenska som andraspråk. En av intentionerna med nedläggningen av Norrbyskolan var att underlätta integrationen och språkutvecklingen för de elever som var utlandsfödda eller hade svenska som andraspråk. Nedläggningen innebar att de mottagande skolorna ställdes inför nya utmaningar. 2012 stod det klart att skolklimatet i Byttorpskolan krävde aktiva, strukturerade åtgärder med nogsam uppföljning och ledningen i Borås Stad såg integration som avgörande för att situationen skulle kunna utvecklas åt rätt håll. Som följd av detta började idén om Hela Skolan-projektet utvecklas.

Tidigare forskningsresultat tyder på att integration som förhållningssätt eller strategi bland barn med invandrarbakgrund kan ge dem större möjligheter att klara grundskolan med godkända betyg och minska benägenheten till normbrytande beteende (Berry, Phinney, Sam, & Vedder 2006; Mahoney, Stattin, & Magnusson 2001; Pavlopoulos, Obradavic, Dalla, Takis, Papathanassiou, & Masten, 2008; Svensson, Stattin, & Kerr 2011).

”Ackulturation” (Sam & Berry, 2010) är den process för kulturell och psykologisk förändring som mötet mellan två eller fler kulturer resulterar i. Detta kan ske på fyra olika sätt (Berry, 1997), se figur 1.



Figur 1. Ackulturationsstrategier enligt Berry.

Flera indikationer finns på att ackulturation och anpassningsstrategier påverkar dessa ungdomars resultat i skolan (Pavlopolous, Obradavic, Dalla, Takis, Papathanassiou, & Masten, 2008) och att ökad integration bland pojkar med invandrabakgrund medför minskad risk för normbrytande beteende (Svensson, Stattin & Kerr, 2011). Forskning i bland annat Norge (Sam & Berry, 1995) visar att det finns ett samband mellan integration som ackulturationsstrategi hos elever med invandrabakgrund och hur väl de lyckas i skolan, vilket understryker vikten av att stödja framgångsrika strategier.

Barn som växer upp i invandrantäta bostadsområden har genom faktorer som t.ex. lägre socioekonomisk status en förhöjd risk för normbrytande beteende (Mahoney, Stattin, & Magnusson, 2001) och minskad möjlighet att uppnå gymnasiebehörighet i grundskolan (SCB, 2007). Genom dessa faktorer har barnen i dessa områden sämre förutsättningar både när det gäller ekonomisk och social trygghet och framtida psykisk och fysisk hälsa. Detta projekt hade för avsikt att bidra till bättre förutsättningar för god hälsa på lika villkor genom att lyfta fram och aktivt stödja de individuella strategier i ackulturationsprocessen som kan

bidra till att minska dessa barns utsatthet och stärka deras identitetsskapande, dvs. integrering. Därför vägleds projektet av tidigare forskning som indikerar möjlig inverkan av integration på skolprestation och prosocialt beteende.

Borås Stads Stadsdelsförvaltningen Väster, i samarbete med FoU Sjuhärad Valfärd, beviljades medel av statens dåvarande Folkhälsoinstitut, nu Folkhälsomyndigheten, för att genomföra en forskningssatsning på Byttorpskolan och Hestra Midgårdskolan. Hestra skulle fungera som kontrollgrupp i den kvasi-experimentella studien. Under 2013 och 2014 skulle en särskild satsning på just Byttorpskolan ske. Satsningen innebar dels att fler vuxna skulle arbeta på Byttorpskolan (två deltidansställda med socionomkompetens), och dels att ett forskningsarbete skulle genomföras; elever på båda skolorna skulle få möjligheten att delta i en enkätundersökning kring social integration, skolprestation och prosocialt beteende vid flera tillfällen för att mäta förändringar över tid. Arbetet bedrevs i samverkan mellan stadsdelens förvaltningar för skola, kultur och fritid och individ- och familjeomsorg. Nya förhållnings- och arbetsätt för personal och elevhälsa skulle också stödja den ömsesidiga anpassningsprocess bland eleverna som skulle leda till ökad integration. Huvudsakligen skulle försöksverksamheten utveckla en metod att öka integration på en skola där det går elever med mycket varierande härkomst. Projektets sekundära mål var att kunna bidra till att öka skolprestation och prosocialt beteende. Målet var också att utveckla och kvalitetssäkra ett mätinstrument för barn gällande projektets tre kvantitativa målsättningar. Resultaten av mätningarna skulle sedan användas för att kunna dra några slutsatser om aktiviteternas tänkbara nytta.

Projektets resultat skulle kunna bidra till att identifiera integrationsstärkande aktiviteter, betydelsefulla inte bara för elevernas framtida hälsa och utveckling, utan även för deras möjligheter att nå behörighet till gymnasieskolan (förbättra skolresultat) och för att minska deras normbrytande beteende (främja prosocialt beteende) i tonåren. Projektet skulle därmed kunna utmyнна i en ändamålsenlig arbetsmodell för att förebygga de välfärds- och hälsoproblem som barn i utsatta boendeyråden drabbas av oftare än andra.

Teoretiska utgångspunkter för Hela Skolan-modellen

Målet med Hela Skolan-modellen var att förbättra skolklimatet i en mångkulturell grundskola. Som nämndes ovan hade Byttorpskolan, där försöksverksamheten bedrevs, nyligen tagit emot många nya elever från en nedlagd skola i ett område med många utlandsfödda boende med svenska som andra språk och sämre socioekonomiska förutsättningar. Det blev en stor omställning för Byttorpskolan. Skolan

stod inför olika utmaningar, som ett stort inflöde av nya elever med invandrarbakgrund i kombination med den nedåtgående trenden avseende inskrivningen av elever utan invandrarbakgrund, samt den därpå befarade försämringen i måluppfyllelse och ökningen av sociala problem. Dessa utmaningar berodde enligt olika berörda partner inom kommunen på ett bristande integrativt förhållnings-sätt bland eleverna. Interventionerna inom försöksverksamheten som benämndes Hela Skolan-projektet hade som mål att identifiera ändamålsenliga metoder för att öka skolelevernas integration, vilket förhoppningsvis på sikt skulle kunna bidra till att förbättra skolprestationerna och främja prosocialt beteende genom skol- och socialtjänstbaserat arbete.

Fokus på just social integration, skolprestation, och prosocialt beteende valdes på grund av tidigare forskning som redovisas ovan i avsnittet *Bakgrund till Hela Skolan-projektet*. Här beskriver vi den teoretiska utgångspunkten till arbetsmodellen som utvecklades av projektet och låg till grund för projektets aktiviteter. Hela Skolan-modellen utvecklades tvärprofessionellt genom samverkan mellan socialtjänsten, skolan och forskare.

Projekt som utvecklingsarbete är en vanlig arbetsform i Sverige och det uppmuntras av statsmakterna ”att starta projekt med syfte att få till stånd utveckling och förändring inom den reguljära verksamheten” (Johansson, Löfström, & Ohlsson, 2000, s.13), eftersom försöksverksamhet anses som ett framgångsrikt sätt att utveckla och påbörja reformer. Vid planeringen av Hela Skolan-projektet ansågs socionomer vara de som hade kompetensen att driva ett beteende- och attitydförändringsprojekt i skolmiljö. Att identifiera och hantera utmaningar för att därför minska utsatthet (Cheetham, Fuller, McIvor & Petch, 2000) är en grundläggande del i socialt arbete. Skolor som miljö för interventioner och projekt har länge setts som ett viktigt och funktionellt redskap i främjandet av barns välfärd (Bradshaw, Koth, Bevans, Ialongo, & Leaf, 2008). Därför var projektmodellens huvudsakliga resurs två särskilt tillsatta socionomer med behandlingskompetens, vilka bedrev aktiviteter på individ- och gruppnivå bland elever och föräldrar och även ett visst stöd till skolpersonal och skolmiljön.

Integration har beskrivits som ett ackulturationsideal i en mångkulturell miljö som kräver ömsesidig anpassning av alla i omgivningen (Berry, Phinney, Sam, & Veder, 2006). På så sätt är integration egentligen en form av social kompetens som präglas av acceptans av både egna och andras normer. Samband mellan barns sociala kompetens och deras sociala och emotionella färdigheter samt deras kamratrelationer har även konstaterats med barns akademiska och sociala förmågor mer allmänt (DeRosier, 2004; Høglund & Leadbeater, 2004; Ladd, 1999). De even-

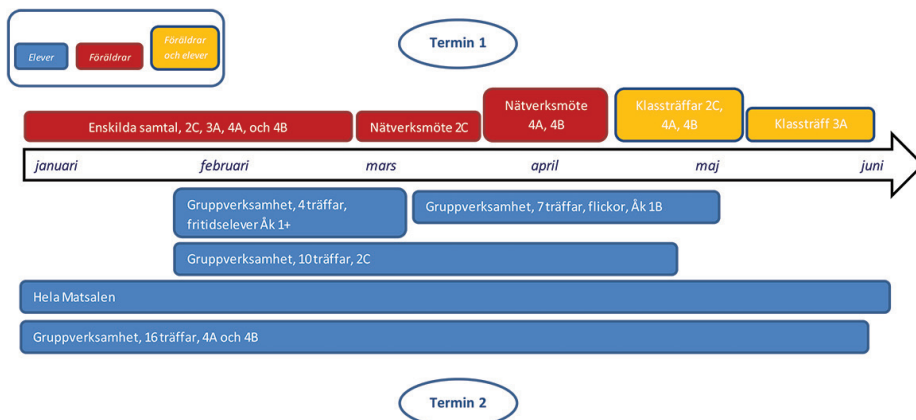
tuella sambanden mellan integration, prosocialt beteende och skolprestation var grunden för tanken att alla tre kunde påverkas av en intervention som fokuserade på det sociala samspelet mellan eleverna.

Integrationsfrämjande har länge varit ett mål inom socialt arbete i många sammanhang (Valtonen, 2012). Det finns dessutom indikationer på att socialtjänstbaserade interventioner i skolmiljö kan minska den sociala isoleringen bland utsatta studenter (Margolin, 2007). Skolbaserade program som fokuserat på socialt och emotionellt lärande har också visat sig kunna förbättra skolresultaten (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor & Schellinger, 2011) och bidra till en bättre skolmiljö genom ett ökat prosocialt beteende och en större respekt för skolans regler (Whitted & Dupper, 2005), eller båda två (Kilian & Kilian, 2011).

Målgrupp: Elever

Eleverna på Byttorpskolan har varit målgrupp för Hela Skolan-modellens största insats, en omfattande gruppverksamhet kompletterad av enskilda (eller smågrupps-) samtal vid identifikation av särskilda behov. Utifrån ett grupp-dynamiskt perspektiv var en mindre storlek på grupperna önskvärd (Vinter, 1985) och därför bedrevs gruppverksamheten i halvklass. (Under den första terminen var eleverna uppdelade i separata pojk- och flickgrupper enligt förslag från lärarna i de berörda klasserna och under termin 2 var grupperna blandade.) Målet var att öka elevernas sociala och emotionella kompetens i förhoppning om att det sociala samspelet dem emellan skulle bli mer positivt och fungera mera friktionsfritt. Därför var *värdegrundsarbete* (termin 1) och undervisning i det värdegrundsrelaterade ämnet *livskunskap* (termin 2) utgångspunkten för gruppverksamheten.

Begreppet värdegrundsarbete har använts i skolvärlden sedan 1990-talet för att referera till ”de grundläggande värden som vårt samhällsliv vilar på” (Lpo 94, s. 5) och ligger nu till grund för den svenska skolans fostranspraktik. Elevernas förmåga att vara en ”bra kompis” och kunna följa skolans regler och på så sätt ta till sig ett prosocialt handlande ansågs av projektanställda kunna stärkas av värdegrundsarbete. Samtal, samarbetsövningar och strukturerade lekar i gruppverksamheten hade avsikten att främja samhörighet mellan eleverna samt utveckla elevernas självkänsla. Aktiviteterna anpassades efter ålder och fokus i gruppverksamheten under termin 1 utvecklades från lära känna-aktiviteter till gruppförstärkning. Huvudsakligen fokuserade projektpersonalen på prosocialt beteende, dvs. barnens förmåga att ta hänsyn till andras behov och känslor för att främja ett ansvarsfullt socialt beteende (Von Tetzcher, 2005), men i vissa fall kompletterades gruppverksamheten med enskilda samtal för att hantera negativa händelser i gruppen.



Figur 2. Förhållningssätt i arbetet med eleverna.

Livskunskap har definierats som ”hur vi är mot varandra och hur vi behandlar oss själva” (Alteryd & Alteryd, 2010, p. 7) och hade introducerats på Byttorp-skolan (som ”skolans val”) redan innan Hela Skolan-projektet startade. Aktiviteten användes av projektpersonalen som en värdegrundsstärkande metod i syfte att främja elevernas sociala kompetens och därmed öka deras inbördes acceptans för personliga och kulturella olikheter. Alteryd och Alteryds *Livskunskap Förskoleklass till Åk 3* bok används som guide och aktivitetskälla för gruppverksamheten.

Målgrupp: Föräldrar

Ett nätverksperspektiv valdes som utgångspunkt för aktiviteterna med föräldrarna eftersom detta ansågs av de projektpersonal skulle kunna bidra till att involvera föräldrarna och främja integration av föräldrarna och därmed, på längre sikt, deras barn. På senare tid har nätverksarbete vanligen använts i Sverige som ett verktyg i den landstingskommunala öppenvården, oftast med målgrupperna utsatta barn, ungdomar och familjer (Forkby, 2009). I det aktuella projektet har detta tillvägagångssätt varit en källa till specifika tekniker och riktlinjer för att skapa förändring inom försöksverksamheten.

Nätverksperspektivet handlar väsentligen om att även få med personer från privata nätverk, som familj, släkt och vänner, i det psykosociala behandlingsarbetet (Burns et al., 2000). I den aktuella formen är det föräldrar och skolpersonal med en relation till en hel klass eller vissa elever som tillsammans utgör nätverket kring eleverna, och i det här arbetssättet är det problemet – eller målsättningen – som har den centrala positionen. De berörda och intresserade aktörerna samlas för att diskutera lösningar på problemet i ett strukturerat nät-

verksmöte (Klefbeck & Ogden, 2003). Specifikt för projektet var behovet av ett förbättrat skolklimat för eleverna.

Mötenas dagordning utvecklades utifrån nätverksmetoden. Förstärkningen, mobiliseringen och främjandet av en delad känsla av ansvar skulle upplevas av alla deltagare och därmed skulle maktdiskrepansen minskas genom, bland annat, en process som kallas *retribalisering* (Speck & Attneave, 1973). Syftet med retribalisering är att skapa gruppgemenskap och minska känslan av hierarki och skillnader mellan gruppdeltagarna, genom att ställa en fråga som alla ska svara på, t.ex. *Vad tyckte du var roligt när du var 9 år?*

Minskning av maktdiskrepansen ansågs som viktigt eftersom det är känt att föräldrar, särskilt föräldrar med utländsk härkomst, ofta har svårt att känna sig delaktiga och lyssnade på i skolsammanhang (Turney & Kao, 2009). Asylsökande föräldrar hanterar ibland osäkerhet genom ”att förhålla sig avvaktande till sociala kontakter” (Björnberg, 2010, s. 111). Att familjer med invandrarbakgrund kan uppleva ett behov av sociala nätverk av familj och vänner av samma slag som de hade i sitt forna land har betonats i det svenska sammanhanget (Väfors Fritz & Hjern, 2009). Dessutom tycks föräldrars sociala kontakter påverka barnens sociala kontakter (Belle, 1989). Tanken i projektet var därför att ökad social kontakt mellan föräldrar med olika härkomst skulle bana vägen för en utveckling av barnens sociala relationer i skolan. Idén att föräldrarnas engagemang i skolan har betydelse för barnens skolresultat har ett omfattande stöd i forskningsresultat från skolans värld (t.ex. Constantino, 2003).

En grundläggande teori för nätverksperspektivet är Bronfenbrenners social-ekologiska modell (1979) som beskriver beteende som en funktion av den enskilda personen och dess omgivning, och där personerna i ett visst sammanhang beskrivs som både produkter och producenter av omgivande personers utveckling. Integration beskrivs som ett ackulturationsideal som kräver ömsesidig anpassning av alla i omgivningen (Berry, Phinney, Sam, & Veder, 2006). I linje med Forsberg och Wallmarks (2002, s. 28) argument att ”genom systemteorin får nätverksterapeuten en utgångspunkt att beskriva och förstå de pågående relationerna i ett nätverk och – inte mindre viktigt – idéer och verktyg att använda sig av i behandlingsarbete”, så kan nätverksperspektivet ses i ljuset av systemteorier som t.ex. Bronfenbrenners socialekologiska systemteori. Därför tycktes nätverksarbete vara en teknik som kan kräva och främja ömsesidig respekt och förståelse, vilket är grunden för integration. Flera tidigare studier menar att ett systemekologiskt förhållningssätt, där barn och unga ses som inbäddade i ett system av relationer i olika skikt, är att föredra (Svensson, Stattin, Kerr 2011; Berry, Phinney, Sam, Vedder 2006). Detta medför att anslaget i de konkreta åtgärder som vidtogs kon-

struerades utifrån en systemekologisk grundsyn med åtgärder på, bland annat, familjenivå.

Nätverksmötena kunde också förväntas vara ett sätt att överföra *socialt kapital* (Bourdieu, 1980). Socialt kapital innebär att relationer leder till handling, vilket betyder att tillgången till resurser av olika slag kan vara relaterade till sociala kontakter. Nätverk, normer och förtroende gör det möjligt för deltagarna att agera tillsammans och mer effektivt arbeta mot gemensamma mål (Bourdieu, 1980; Putnam, 2000), huvudsakligen när nätverk av relationer finns som bygger en struktur som förenar människor med varandra (Björnberg, 2010; Coleman, 1990).

Föräldrarnas sociala kapital har visat sig ha betydelse för elevernas skolresultat (Allan & Catts, 2014; Putnam, 2000; Roth, 2013). På samma sätt kan graden av socialt kapital bland nätverk av lärare och föräldrar ha motsvarande gynnsamma effekter (Leana & Pil, 2006; Symeou, 2008). Det har konstaterats att barn med invandrarbakgrund anpassar sig till det nya samhället snabbare än föräldrarna på grund av att de får en mer omedelbar introduktion till den nya kulturen genom skolsystemet (Isajiw, 1999). I projektet fanns tanken att även låta föräldrarna dra nytta av skolan som en arena för kulturell introduktion.

För att nätverksmöten ska fungera krävs en bra uppslutning bland de inblandade parterna så att situationen som fokuseras kan beskrivas ur olika perspektiv, men också för att utveckla en känsla av gemensamhet och engagemang bland så många föräldrar som möjligt. I Hela Skolan-modellen ingick därför inför varje nätverksmöte enskilda samtal mellan projektanställda och samtliga föräldrar i de klasser som valts ut för insatsen.

Meningen var att samtalet under nätverksmötena skulle bli till en *spiralprocess* (Speck & Attneave, 1973) där var och en av de berörda först beskrev hur de uppfattade situationen på skolan och gav förslag på lösningar. En upplevelse av samhörighet och gemensamt ansvar för problemlösningen antogs resultera i att deltagarna sedan skulle bli mer benägna att överväga andras synpunkter. I linje med den förmodade spiralprocessen skulle detta i sin tur ytterligare öka känslan av samhörighet. Eftersom en tydlig och konsekvent struktur anses viktig i modellen – alla ska i tur och ordning få tillfälle att både få gehör för sina tankar och lyssna på andras – krävs en erfaren samtalsledare, i det här fallet de särskilt tillsatta socionomerna.

Sammanfattningsvis gick nätverksmötena enligt Hela Skolan-modellen ut på att plocka fram och lägga ihop enskilda pusselbitar för att få en helhetsbild av situationen i en klass och på så sätt hitta framkomliga vägar till förbättring. Idén

var med andra ord att mötena mellan föräldrarna skulle fungerade integrationsstärkande genom att främja relationer och samhörighet bland föräldrarna.

Stöd till skolpersonal

Skolpersonalen å andra sidan valdes inte som primär målgrupp för interventionerna i Hela Skolan-modellen. Istället skulle de projektpersonal ha ett partnerskap med dem, delvis för att främja förankringen av projektet. Men också för att lära ut modellens arbetsätt och synsätt så att modellen skulle kunna leva kvar bland pedagoger och annan skolpersonal när projektarbetet avslutats.

Ytterligare ett skäl till att skolpersonal, både klasslärare och ledning, deltog i nätverksmötena var att man ville främja samarbetet mellan skola och hem, vilket har visat sig vara fördelaktigt för barnens skolarbete (Christenson, 2004; Sanders, 2008; Swap, 1993). Dessutom ville man få en bredare bild av problematiken och på så sätt bidra till lösningar enligt nätverksperspektivets fokus på att mobilisera alla resurser kring problemet (Burns et al. 2000; Forsberg & Wallmark, 2002).

Under en del av projekttiden bidrog Hela Skolan-projektet till finansieringen av en resursperson med invandrabakgrund och språkkompetens inom två av de mest förekommande icke-svenska modersmålen bland barnen på Byttorp-skolan; arabiska och somaliska. Resurspersonens funktion var att stödja kommunikationen mellan föräldrar och skola, men också mellan eleverna sinsemellan⁵. Kontinuerlig tillgång till ”flerspråkiga kulturkompetenta medarbetare ... som kan fungera som en bro mellan skolan och de invandrade föräldrarna” (Herrman, Bunting, Wallin & Ericksson, 2013, s. 63) rekommenderades i slutsatserna av den studien i Västra Götalandsregionen, om invandrarkvinnors möten med skolan (ibid).

Ett annat sätt att Hela Skolan-modellen bidrog till stöd till skolpersonalen var att projektpersonalen deltog i skolans regelbundna pedagogiska kaféer. Andra aspekter av projektpersonalens medverkan var att lärarnas expertis kunde bidra till att utveckla interventionen och att projektet fick en bättre förankring bland pedagogerna (Dusenbury, Brannigan, Falco, & Lake, 2004). Dessutom deltog skolpersonalen i föreläsningar anordnade av projektet som handlade om bemötande och integration. Hela Skolan-projektets särskilt tillsätta personal fungerade i modellen även som resurs för skolpersonal som önskade stöd och tips om metoder i hantering av konflikter.

⁵ Till skillnad från projektets ursprungliga plan var resurspersonen inte insatt i projektet och dess mål, och fick inte heller någon särskild träning i ”kulturtolkning”. Personen kan därför inte liknas vid en kulturfolk.

Stöd till skolmiljön

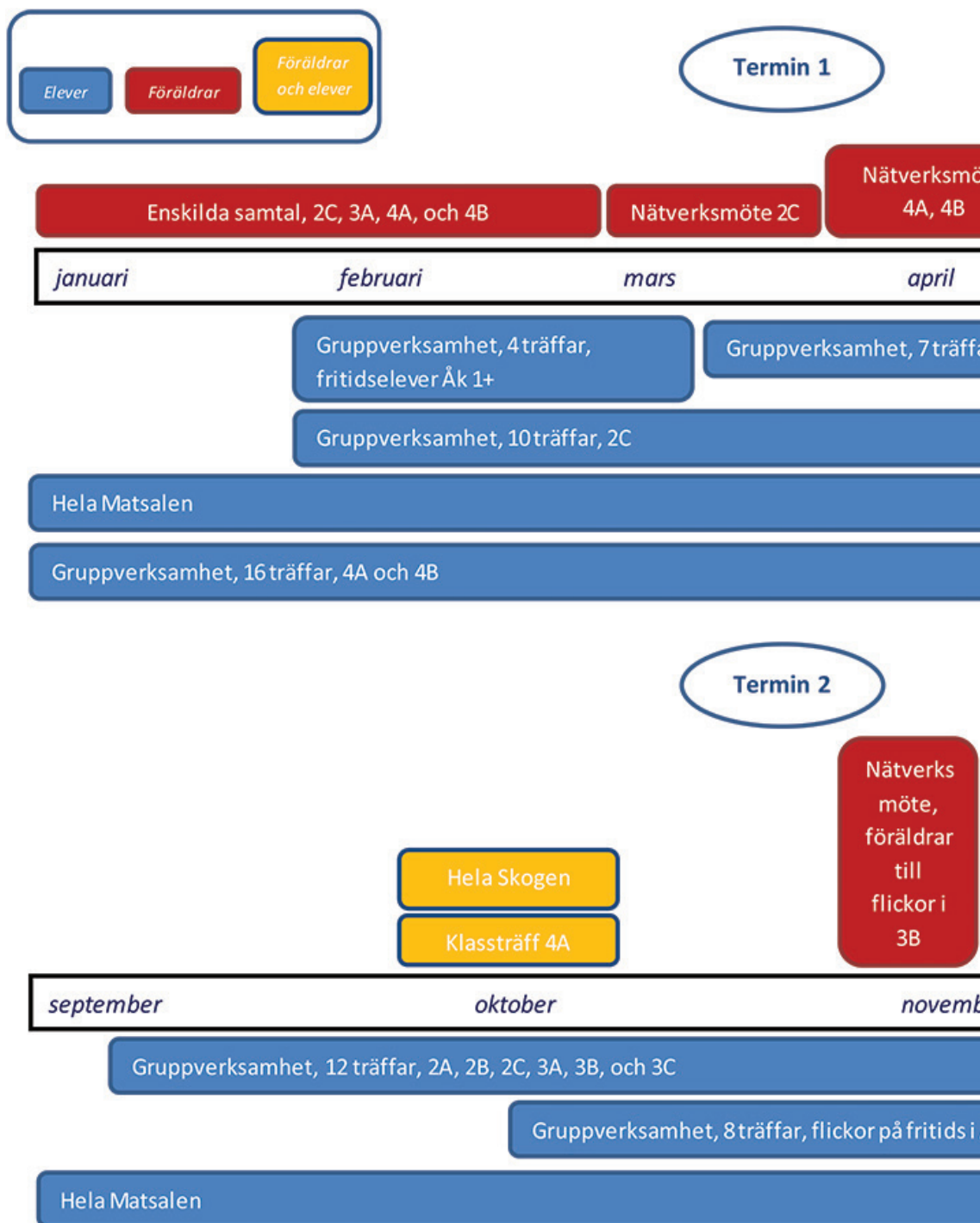
Ambitionen var att genomföra insatser inte bara på individ- och gruppnivå utan även på skolnivå, eftersom skolbaserade interventioner har visat sig ge effekt just när skolan som helhet betraktas som målet för förändringsarbetet (Horne, Stoddard, & Bell, 2007; Kilian, Fish, & Maniago, 2006). Hela Skolan-projektet hade för avsikt att stödja förändring av skolklimatet och att främja samverkan mellan de berörda parterna; elever, skolpersonal och föräldrar.

Syftet med delstödsprojektet *Hela Matsalen* var att skapa en lugnare miljö och minska konflikterna mellan olika klasser och årskurser på skolan och att dessutom främja respekten för varandra. Matsalen valdes eftersom den är en gemensam miljö för alla elever på skolan.

Delstödsprojektet *Hela Skogen* hade för avsikt att stödja skolans möjligheter till utomhusundervisning. Insatsen ansågs fungera integrationsstärkande för föräldrar och barn på skolan på olika sätt. Dels genom att skapa tillfällen till möten mellan föräldrar (och skolpersonal) i själva planeringen och byggandet, dels genom att skapa förutsättningar för familjer med invandrarbakgrund att förstå och uppskatta det svenska samhällets förhållningsätt till utomhusmiljön och naturen. Det senare var något som skolpersonalen hade lagt märke till skilde sig mycket åt mellan barn från olika bakgrund, vilket inverkade på deras förmåga att delta på lika villkor i skolverksamheten.

Projektets aktiviteter

Hela Skolan-projektets aktiviteter var inriktade på två målgrupper; elever (huvudsakligen i gruppverksamhetsform), föräldrar (i form av enskilda samtal och nätverksmöten), och elever och föräldrar tillsammans (i form av familjeträffar). Termin 1 avser vårterminen 2014 och termin 2 avser höstterminen 2014. Figur, se nästa uppslag.



Figur 3. Tidslinje för aktiviteter med målgrupperna.



ar, flickor, Åk 1B

Klassträff
Åk 5, 3C,
3B
(flickor)

Nätverksmöte 4B



Åk 3

Aktiviteter med elever som målgrupp

Värdegrund är egentligen vad det handlar om. Att vara en bra kompis.

Projektpersonal

Gruppverksamheten bestod av regelbundna 40- till 50-minutersträffar, vanligtvis veckovis under en period av 1–4 månader, med ungefär tio elever var i halvklass. Träffarna ägde vanligen rum på skolan under skoltid, men inte i elevernas vanliga klassrum, och blev en regelbunden del av skolveckan för eleverna. Ibland träffade projektpersonalen eleverna inom fritidsverksamheten, det skedde i så fall efter skoltid. Träffarna gick ut på att jobba aktivt med värdegrundsarbete genom strukturerade lekar och samarbetsövningar, som för varje träff valdes med tanke på elevernas behov. Klasser och grupper valdes ut för Hela Skolan-projektets aktiviteter efter samtal med skolledningen. Beroende på personalens tillgänglighet och gruppens behov leddes ibland grupperna av två projektanställda, ibland av en projektpersonal och någon ur skolpersonalen, och ibland av en projektpersonal ensam.

Under termin 1 var *Hoppturnet*, en gruppverksamhet på Dialogcentrum i Borås Stad, en av flera inspirationskällor till aktiviteterna. Andra aktiviteter utvecklades tillsammans med skolans kurator. Under termin 2 utvecklades värdegrundstärkande aktiviteter med utgångspunkt i livskunskap (Alteryd & Alteryd, 2010). De aktiviteter som användes i gruppverksamheten varierade också beroende på gruppens behov och ålder. Som exempel på aktiviteter kan nämnas följande:

- *Toppen och Botten*: Den här aktiviteten inledde i princip varje träff och går ut på att eleverna berättar om någonting bra och någonting mindre bra som hänt under veckan.
- *Namnlek*: Om ditt namn börjar på t.ex. A, ska du säga ett land som också börjar på A.
- *Andra strukturerade lekar*: t.ex. en förvandlingslek, dansstopp (man dansar till musiken upphör, då slutar man dansa).
- Berättelser och diskussioner om t.ex., känslor, skilsmässa, vänskap (under termin 2).
- *Affirmationer*: Avslutning med en affirmation, t.ex. ”Du är värdefull.”

Regler för gruppverksamheten utvecklades av projektpersonal inför gruppverksamheten och kommunicerades sedan regelbundet till eleverna. Följande regler användes:

Det som sägs i gruppen stannar i gruppen.

Man får tycka olika.

Vi lyssnar på varandra utan att kommentera och avbryta.

Man får säga pass.

Gruppverksamheten kompletterades med enskilda samtal eller mindre gruppträffar med 4–5 elever, då projektanställda och skolpersonalen uppfattade detta som ett behov. Sådana samtal handlade huvudsakligen om problematiskt beteende i klassrummet, orsaker till detta och hur det skulle kunna förbättras. Aktiviteter såsom *Kompispriset* (där Nobelpriset stod som modell) hade sitt ursprung i ambitionen att uppmärksamma positivt beteende.

Aktiviteter med föräldrar som målgrupp

Förutsättningen för integration är möten.

Projektpersonal

Under termin 1 träffade de projektpersonal föräldrarna till elever i vissa klasser enskilt. Klasserna valdes utifrån en behovsbedömning som skolpersonalen gjorde. Kontakten togs med familjerna genom att först skicka ett brev med en beskrivning av projektet, varpå de projektanställda ringde hem till familjerna för att komma överens om en tid. Familjerna fick välja mötesplats; antingen hemma eller på skolan. Vid behov fanns tillgång till tolk. De enskilda samtalens syfte var att berätta om Hela Skolan-projektet, resonera kring innebörden och betydelsen av begreppet integration (jfr. Berry, 1997), att diskutera föräldrarnas syn på skolklimatet, deras barns skolgång, och samarbetet mellan hem och skola för att senare kunna ta hänsyn till dessa synpunkter i projektets planerade aktiviteter. Vårdnadshavarna fick också tänka kring projektets mål och berätta om sin bild av den skolklass som deras barn gick i, samt diskutera vad som kunde göras för att åstadkomma en förbättring.

De här första mötena med familjerna ansågs av de projektanställda som en särskilt viktig del i nätverksarbetet.

Ett första möte, ett förmöte kan man kalla det, det är viktigt. Det är därför vi har lagt tid på enskilda samtal med föräldrar ... Det handlar om att få föräldrarna engagerade. Också det här att vi lyssnar, att de känner att de är viktiga och har möjlighet att påverka. Och de får se vilka vi är.

Projektpersonal

När de enskilda samtalen genomförts i en klass bjöds föräldrarna tillsammans med skolledning och klassläraren (samt tolk vid behov) in till ett nätverksmöte. Följande centrala frågeställningar togs upp under nätverksmötena: Hur fungerar det i klassen? Vad kan bli bättre? Hur går vi vidare? Mötena var förlagda till kvällstid på en vardag och varade i ungefär två timmar. Till skillnad från ett vanligt föräldramöte var avsikten att det skulle bli en dialog som utgick från var och en av mötesdeltagarna och deras synpunkter. Nätverksmötena var dessutom mycket strukturerade i sitt genomförande. Exempelvis fick deltagarna även under fikapausen en uppgift att lösa tillsammans, i syfte att underlätta för dem att lära känna nya personer i föräldragruppen. Efter att föräldrarna fått presentera sig själva inledde projektpersonalen nätverksmötena med en beskrivning av strukturen av mötet. Därefter fick alla föräldrar svara på en s.k. retribaliseringfråga, t.ex. *Vad tyckte du var roligt när du var 9 år?* Sedan följde en diskussion bland deltagarna i nätverksmötena om synen på klimatet i klassen. Inom diskussionen fick var och en, i tur och ordning, tid reserverad för att dela med sig av sina synpunkter. På så sätt garanterades det att alla fick ta del av de övrigas åsikter, vilket gav förutsättningar för en dialog.

I ett fall inkluderade nätverksmötet både elever och föräldrar. Förhoppningen, som också infriades, var att fler föräldrar därigenom skulle ha möjlighet att delta. Förslaget kom delvis från föräldrarna under de enskilda samtalen, men också från klassföreståndare.

Som resultat av diskussioner i nätverksmötena organiserade föräldrarna i vissa klasser s.k. familjeträffar på eget initiativ. Nästan samtliga familjer i dessa klasser var representerade med en eller två föräldrar, till skillnad från de vanliga föräldramötena och de första nätverksmötena. En lekplats, en brännbollsmatch, och en femkamp valdes av föräldragrupperna som aktiviteter vid dessa träffar.

Aktiviteter som stöd till skolpersonal

Skolpersonalen fick stöd i konflikthantering och i främjandet av en bättre skolmiljö genom de projektpersonalens deltagande i regelbundna pedagogiska kaféer under termin 1, formell samverkan genom gruppverksamheten, och genom informella samtal. Dessutom arrangerades vid ett par tillfällen föreläsningar på temana *Kommunikation och bemötande; Att hantera känslomässigt laddade situationer* (Annika Johansson) och *Ackulturationsstrategier och integration som förhållningssätt till det interkulturella mötet* (Andreas Ekelund). De projektanställda deltog även i fritidsmöten, föräldramöten och arbetsplatsträffar för att sätta sig in i skolans miljö och för att finnas tillgängliga som stöd till skolpersonalen.

Aktiviteter som stöd till skolmiljön

En aktivitet som genomfördes tidigt i projektet handlade om matsalen. Skolledningen såg, med utgångspunkt i elevernas synpunkter, ett strategiskt behov av att fokusera på miljön där, eftersom alla barn på skolan vistas i matsalen. De projektanställda stödde dessa förändringar genom att upprätta ett kostråd med representanter från matsalspersonal, skolpersonal, och de projektanställda själva. Som en följd av kostrådets förslag gick *Hela Matsalen* ut på fysiska förändringar i syfte att förbättra skolmiljön. Konkreta förändringar påbörjades vid början av projektåret och varade under hela projekttiden (och fortsatte även därefter). Förändringar som genomfördes innebar att bord och stolar arrangerades om, att lösa väggar sattes upp, att lunchtiderna ändrades och att planlösningen i matsalen ändrades (bl.a. så att eleverna kunde hämta sin mat från två ställen).

Ett annat tidigt förslag från pedagogerna handlade om att bygga ett vindskydd i ett naturområde i anslutning till skolans mark – delstödsprojektet benämndes *Hela Skogen*. Tanken var att skolpersonal tillsammans med elever och föräldrar skulle bygga upp vindskyddet. Arbetet försenades på grund av nya direktiv gällande bygglov och strandskydd, men kom igång och avslutades under termin 2.

Etiska överväganden

Projektet

Ambitionen var att samtliga åtgärder på individ-, grupp- och familjenivå i projektet skulle bygga helt på frivillighet och delaktighet, där åtgärder skulle utformas i samråd och samförstånd med barn, föräldrar och skolpersonal. Eventuella åtgärder riktade till enskilda personer och familjer hanterades utifrån samma sekretessregler som gäller för ordinarie socialtjänst och skolverksamhet (OSL). För föräldrar som deltog i interventionerna inriktade mot dem som målgrupp var deltagandet helt frivilligt.

Däremot var inte medverkan i projektets aktiviteter och dess generella åtgärder helt frivillig för barnen, eftersom gruppverksamheten (vars fokus var just eleverna) ägde rum under ordinarie skoltid i skolans lokaler. Gruppverksamheten i de berörda klasserna blev en gemensam och regelbunden del av skolveckan och därför hade det kanske varit svårt att ställa sig utanför och inte delta i en aktivitet, som eleverna med all sannolikhet upplevde som en obligatorisk del av skolverksamheten.

Utvärderingen

Utvärderingen hade godkänts av etikprövningsnämnden i Göteborg (dnr 592-13).

En möjlig risk med enkätundersökningarna, intervjuerna och fokusgrupperna var att de skolbarn vars föräldrar inte gett sitt aktiva godkännande till att deras barn deltog i datainsamlingarna upplevde sig som ”udda” eller ”utanför”, då de inte kunde delta aktivt vid dessa tillfällen. En annan möjlig risk var att elever kunde uppleva enkätfrågorna som besvärande när de gällde hemförhållanden (t.ex. vem eleven bor hos), självrapporterade attityder, beteenden och härkomst.

Bara elever vars föräldrar gett sitt samtycke till att deras barn deltog i utvärderingen av projektet ingick i enkätundersökningen. Även barnen informerades om att det var helt frivilligt att svara på enkätfrågorna. Enkäterna genomfördes klassvis under skoltid i de vanliga klassrummen. Eftersom flertalet elever deltog är det möjligt att enskilda barn som inte ville delta kände sig obekväma med att avstå, särskilt om de uppfattat att deras föräldrar hade gett sitt medgivande till deras medverkan i utvärderingen.

Samtliga mätresultat i utvärderingsrapporten har anonymiserats och är identifierbara endast genom en kodnyckel som förvarades separat från materialet. Alla uppgifter hanterades i enlighet med bestämmelserna enligt PUL. Vid all rapportering av utvärderingens resultat hanteras deltagarnas svar anonymt. I slutredovisningen redovisas resultat på gruppnivå så att enskilda personer inte kan identifieras.

Referenser

- Allan, J., & Catts, R. (2014). Schools, social capital and space. *Cambridge Journal of Education*, 44(2), 217–228.
- Alteryd, A., & Alteryd, S. (2010). *Livskunskap F–3*. Lund: Studentlitteratur.
- Belle, D. (Red.). (1989). *Children's social networks and social supports* (Vol. 136). John Wiley & Sons.
- Berry, J. W. (1997). Immigration, acculturation, and adaptation. *Applied Psychology*, 46(1), 5–34.
- Berry, J. W., Phinney, J. S., Sam, D. L., & Vedder, P. (2006). Immigrant youth: Acculturation, identity, and adaptation. *Applied Psychology*, 55(3), 303–332.
- Björnberg, U. (2010). Socialt kapital, tillit och resilience hos asylsökande barn och föräldrar. I Andersson, Ascher, Björnberg, Ulla, & Eastmond, *Mellan det förflutna och framtiden: Asylsökande barns välfärd, hälsa och välbefinnande*. Göteborg: Centrum för Europaforskning, Göteborgs universitet.
- Bourdieu, P. (1980). Le capital social: Notes provisoires. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 31, 2–3.
- Bradshaw, C. P., Koth, C. W., Bevans, K. B., Ialongo, N. S., & Leaf, P. J. (2008). The impact of school-wide Positive Behavioral Interventions and Supports (PBIS) on the organizational health of elementary schools. *School Psychology Quarterly*, 23, 462–473.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Burns, B. J., Schoenwald, S. K., Burchard, J. D., Faw, L., & Santos, A. B. (2000). Comprehensive community-based interventions for youth with severe emotional disorders: Multisystemic therapy and the wraparound process. *Journal of Child and Family Studies*, 9(3), 283–314.
- Cheetham, J., Fuller, R., McIvor, G., & Petch, A. (2000). Review of evaluative strategies, I *Evaluating Social Work Effectiveness*. Buckingham: Open University Press.
- Christenson, S. L. (2004). The Family-School Partnership: An Opportunity to Promote the Learning Competence of All Students. *School Psychology Review*, 3(1), 83–104.

- Coleman, J. S. (1990). *Foundations of social theory*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Constantino, S. M. (2003). *Engaging all families: Creating a positive school culture by putting research into practice*. R&L Education.
- DeRosier, M. E. (2004). Building relationships and combating bullying: Effectiveness of a school-based social skills group intervention. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 33, 196–201.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432.
- Dusenbury, L., Brannigan, R., Falco, M., & Lake, A. (2004). An exploration of fidelity of implementation in drug abuse prevention among five professional groups. *Journal of Alcohol & Drug Education*, 47(3), 4–19.
- El-Khoury, B. M., & Sundell, K. (2005). *Elevers normbrytande beteenden: resultatet från 2004 års Stockholmsenkät med elever i grundskolans årskurs 9 och gymnasiet år 2*. Forsknings- och utvecklingsenheten, Socialtjänstförvaltningen, Stockholms stad.
- Forkby, T. (2009). The power and ethics of social network intervention in working with at-risk youth. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 26(6), 545–560.
- Forsberg, G., & Wallmark, J. (2002). *Nätverksboken: Om mötets möjligheter*. Stockholm: Liber.
- Herrman, M., Bunting, L., Wallin, E., & Eriksson, M. (2013). *Mammor som kulturtolkare: En förstudie om invandrarkvinnors möten med skola i Västra Götaland*. Trollhättan: Västra Götalandsregionen Folkhälsokommitté.
- Hoglund, W. L., Leadbeater, B. J. The effects of family, school, and classroom ecologies on changes in children's social competence and emotional and behavioral problems in first grade. *Developmental Psychology*, 40, 533–544.
- Horne, A. M., Stoddard, J. L., & Bell, C.D. (2007). Group approaches to reducing aggression and bullying in school. *Group Dynamics: Theory, Research and Practice*, 11(4), 262–271.
- Isajiw, W. (1999). *Understanding Diversity: Ethnicity and Race in the Canadian Context*. Toronto; Thompson Educational Publishing.

- Johansson, S., Löfström., & Ohlsson, Ö.(2000). *Projekt som förändringsstrategi. Analys av utvecklingsprojekt inom socialtjänsten*. Stockholm: SNS Förlag.
- Kilian, J. M., & Kilian, D. W. (2011). A school intervention to increase pro-social behavior and improve academic performance of at-risk students. *Improving Schools, 14*(1), 65–83.
- Kilian, J. M., Fish, M. C., & Maniago, E. B. (2006). Making schools safe: A system-wide school intervention to increase student prosocial behaviors and enhance school climate. *Journal of Applied School Psychology, 23*(1), 1–30.
- Klefbeck, J., & Ogden, T. (2003). *Barn och nätverk: Ekologiskt perspektiv på barns utveckling och nätverksterapeutiska metoder i behandlingsarbete med barn*. Stockholm: Liber.
- Ladd, G. W. (1999). Peer relationships and social competence during early and middle childhood. *Annual Review of Psychology, 50*, 333–359.
- Leana, C. R., & Pil, F. K. (2006). Social capital and organizational performance: Evidence from urban public schools. *Organization Science, 17*(3), 353–366.
- Lpo 94. Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet. Anpassad till att också omfatta förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Mahoney, J. L., Stattin, H., & Magnusson, D. (2001). Youth recreation center participation and criminal offending: A 20-year longitudinal study of Swedish boys. *International Journal of Behavioral Development, 25*, 509–520.
- Margolin, S. (2007). Non-Aggressive Isolated and Rejected Students. School Social Work Interventions to Help Them. *School Social Work Journal, 32*(1), 46–66.
- Pavlopoulos, F., Obradavic, J., Dalla, M., Takis, N., Papathanassiou, A., & Masten, A. (2008). Immigration as a risk factor for adolescent adaptation in Greek urban schools. *European Journal of Developmental Psychology, 5*(2), 235–261.
- Putnam, R. D. (2000). *Bowling alone. The collapse and revival of American community*. New York: Simon and Schuster.
- Roth, T. (2013). The role of social capital in the explanation of educational success and educational inequalities. *Irish Educational Studies, 32*(3), 335–354.
- Sam, D. L., & Berry, J. W. (1995). Acculturative stress among young immigrants in Norway. *Scandinavian Journal of Psychology, 36*(1), 10–24.

- Sam, D. L., & Berry, J. W. (2010). Acculturation: When Individuals and Groups of Different Cultural Backgrounds Meet. *Perspectives on Psychological Science* 5 (4), 472–481.
- Sanders, M. G. (2008). How parent liaisons can help bridge the home-school gap. *The Journal of Educational Research*, 101(5), 287–298.
- SCB, Demografiska rapporter 2007:2, *Barn, boendesegregation och skolresultat*.
- Speck, R. V., & Attneave, C. L. (1973). *Family networks*. New York: Pantheon Books.
- Stadsdelsnämnden Väster (2011). *Välfärdsbokslut*. Borås.
- Swap, S. M. (1993). *Developing Home-School Partnerships: From Concepts to Practice*. Teachers' College Press: Columbia University.
- Svensson, Y., Stattin, H., & Kerr, M., (2011). In- and out-of-school peer groups of immigrant youths. *European Journal of Developmental Psychology*, 8(4), 490–507.
- Symeou, L. (2008). From school-family links to social capital: Urban and rural distinctions in teacher and parent networks in Cyprus. *Urban Education*, 43(6), 696–722.
- Turney, K., & Kao, G. (2009). Barriers to school involvement: Are immigrant parents disadvantaged? *The Journal of Educational Research*, 102(4), 257–271.
- Valtonen, M. K. (2012). *Social work and migration: Immigrant and refugee settlement and integration*. Ashgate Publishing, Ltd.
- Whitted, K. S., & Dupper, D. R. (2005). Best practices for preventing or reducing bullying in schools. *Children & Schools*, 27, 167–175.
- Vinter, R. (1985). The essential components of social group work practice. I Sundel, M. (Red.), *Individual change through small groups*, (ss. 11–34). Simon and Schuster.
- Von Tetzcher, S. (2005). *Utvecklingspsykologi. Barn- och ungdomsåren*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Väfors Fritz, M., & Hjern, A. (2009). Invandrarföräldrars behov av föräldrastödsinsatser. I Anna Sarkadi (Red.), *Föräldrastöd i Sverige idag: vad, när och hur?: rapport till Statens Folkhälsoinstitut*. Visby: Nomen.

Kapitel 3: Huvudstudien om integration, skolprestation och prosocialt beteende

Introduktion

Syftet med huvudstudien var att göra en kvantitativ utvärdering av Hela Skolan-projektets frågeställningar. Den vetenskapliga designen innebar att projektet inkluderade en skola som fick insatser; Byttorpskolan, en F–6-skola med cirka 260 elever, och en skola som fungerade som kontrollgrupp. Kontrollgruppen utgjordes av Hestra Midgårdskolan, också det en F–6-skola, som omfattade cirka 314 elever och som ligger i Byttorpskolans geografiska närhet. Hestra framstod som en lämplig kontrollgrupp eftersom den har många likheter med Byttorpskolan F–6. En av förklaringarna är att en del av eleverna på den nedlagda Norrbyskolan förflyttades till Hestra. Likheterna gällde upptagningsområdet med avseende på elevunderlagets boendeområde och socioekonomiska tillhörighet. Även om Hestra hade en något mindre andel utlandsfödda elever med svenska som andraspråk, var likheterna så stora att den bedömdes vara mest lämpad för en jämförelse med Byttorp.

Tonvikten i utvärderingen var på kvantitativa metoder där variabler av intresse för projektet mättes vid flera tillfällen. I kontrollgruppen gjordes mätningar parallellt med studiegruppen, men där genomfördes inga åtgärder eller aktiviteter inom ramen för projektet. De åtgärder som kan ha förekommit var de som skedde på skolans eller klassens eget initiativ i den ordinarie verksamheten (treatment as usual).

Metod

Huvudstudien för utvärderingen av Hela Skolan-projektet bestod av en enkätundersökning som genomfördes vid fyra tillfällen på de två skolorna (se tabell 1). Två versioner av enkäten utvecklades; en för användning bland yngre (7–9 år, med födelseår 2005–2006, eller årskurs 2–3) och en för äldre (9–14 år, med födelseår 2001–2004, eller årskurs 3–6) elever i en svensk mångkulturell grundskolemiljö. Enkäten avsåg att mäta begreppen social integration, prosocialt beteende och skolprestation. För att pröva om ökad integration hade en positiv inverkan över tid på skolresultat och prosocialt beteende analyserades modeller med en så kallad cross-lagged panel design (se figur 4) med hjälp av strukturerad ekvationsmodellering. Detta är en internationellt erkänd metod för att analysera longitudinella data med möjlighet att dra slutsatser om kausalitet. Tillräckligt många elever var inskrivna på skolorna för att ge en tillfredsställande statistisk styrka med aktuell analysmetod.

Det var dessutom av intresse att studera om aktiviteterna på Byttorp hade någon effekt på integration, prosocialt beteende samt skolprestation. För att pröva detta jämfördes enkätresultaten för vart och ett av de tre begreppen mellan de två skolorna vid olika tillfällen genom att justera för skillnader vid baslinjemätningen. För dessa analyser användes en statistisk metod kallad kovariansanalys, där vi även justerade för mätningarnas eventuella reliabilitetsskillnader mellan de två elevgrupper som jämfördes.

Tabell 1.
Genomförda enkätomgångar.

Mätningstillfälle	Tidpunkt	Månad och år	Termin	Skolläsår
T ₁	baslinje	december 2013	precis innan termin 1 började	2013–2014
T ₂	5-månaders-uppföljning	maj 2014	slutet av termin 1	2013–2014
T ₃ (och baslinje för mätningen med yngre elever)	9-månaders-uppföljning	september 2014	början av termin 2	2014–2015
T ₄	12-månaders-uppföljning	december 2014	slutet av termin 2	2014–2015

Innan baslinjemätningen genomfördes erbjöds eleverna i samtliga årskurser – från förskoleklass till årskurs sex – på Byttorp och Hestra att delta i enkätundersökningen. Den första mätningen (T₁) i enkätstudien inträffade på Byttorpskolan och det blev tydligt att enkäten var för svår för de yngre eleverna, bl.a. på grund av deras begränsade språkförmåga. Som ett resultat inkluderades bara eleverna i årskurs 2–6 i jämförelseskolan Hestras första enkätomgång. I enkätstudiens andra mätning (T₂) inkluderades endast elever i årskurs 2–6 på båda skolorna. Uppföljande analyser av instrumentens faktorstruktur och reliabilitet visade att enkäten hade en god psykometrisk kvalitet för elever i årskurs 3–6, men däremot inte för yngre elever än så. På grund av detta togs en ny, förenklad version av enkäten fram för användning bland elever i årskurs 2–3 vid T₃ och T₄, medan den ursprungliga versionen användes vid mätningstillfällena T₃ och T₄ med elever i årskurs 4–6 på båda skolorna. Bakgrundsdata, liksom mätinstrumentens egenskaper och undersökningsresultat redovisas separat för yngre och äldre elever.

Undersökning av de äldre eleverna

Deltagare

Vid T₁ besvarades enkäten av 200 barn i årskurs 3–6, födelseår 2001–2004, (114 pojkar och 86 flickor) på Byttorpskolan och Hestraskolan (för en beskrivning av deltagarnas bakgrundsdata, se tabell 2). Andelen elever som själva var födda i Sverige skilde sig inte nämnvärt mellan de två skolorna (86,5 % Byttorp, 94,4 % Hestra). När vi istället jämförde hur många av elevernas föräldrar som hade invandrat till Sverige fann vi att fler barn på Byttorpskolan (51,8 %) än på Hestra (19,1 %) hade minst en förälder som kom från ett annat land. I linje med detta talade 45,9 % av eleverna på Byttorp minst ett annat språk än svenska i hemmet (enbart eller delvis) jämfört med 21,3 % på Hestra. Ungefär var femte elev som går i svensk grundskola har utländsk bakgrund (Skolverket, 2013); därför är elevsammansättningen på Hestra mer representativ för Sverige som helhet än den på Byttorpskolan.

Tabell 2.

Bakgrundsinformation för elever i årskurs 3–6 som besvarat enkäten vid T₁, på Byttorp (n = 111) och Hestra (n = 89).

Variabel	Kategori	N		%	
		Byttorp	Hestra	Byttorp	Hestra
Kön	Pojke	65	49	58,6	55,1
	Flicka	46	40	41,4	44,9
Född i Sverige	Ja	96	84	86,5	94,4
	Nej	15	5	13,5	5,6
Minst en förälder född utomlands	Ja	57	17	51,8	19,1
	Nej	53	72	48,2	80,9
Språk som pratas hemma	Svenska	60	70	54,1	78,7
	Annat	25	5	22,5	5,6
	Alternerar	26	14	23,4	15,7
Föräldrar sammanboende	Ja	74	75	67,3	85,2
	Nej	36	13	32,7	14,8

I diagram 1 nedan redovisas en översikt av de språk förutom svenska som talas i hemmet bland elever i årskurs 3–6 på Byttorpskolan. Bland de sammanlagt 51 (45,9 %) elever på Byttorp (dessa var fördelade i två grupper om dels 25 som talade ett annat språk än svenska, och dels 26 som alternerade) som uppgav att de pratade minst ett annat språk än svenska i hemmet (endast eller delvis) talades sammanlagt 19 olika språk (sju elever pratade flera språk än svenska i hemmet).

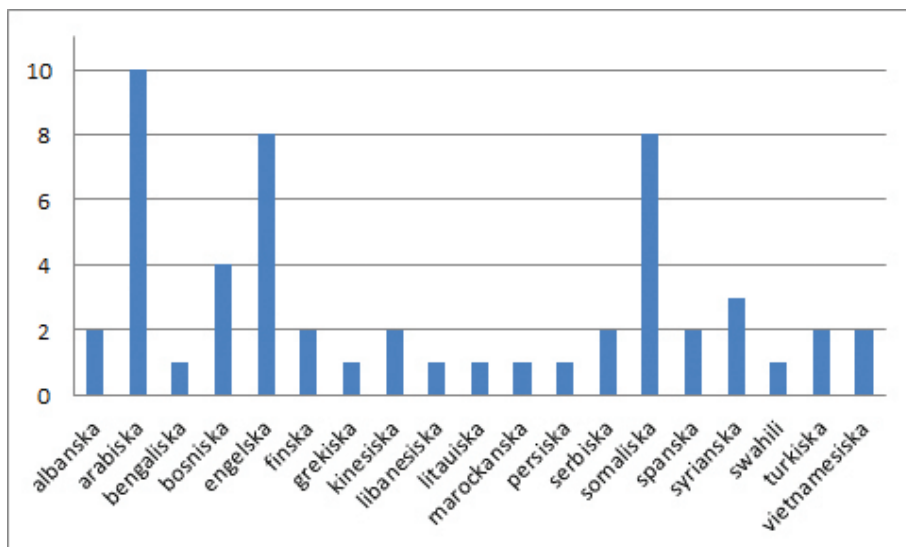


Diagram 1. Andra språk än svenska som pratats i hemmet, årskurs 3–6, Byttorp.

I diagram 2 redovisas en översikt av de språk förutom svenska som talas i hemmet bland elever i årskurs 3–6 på Hestraskolan. På Hestra uppgav 19 (21,3 %) elever att de pratade ett annat språk än svenska i sitt hem (fyra pratade två andra språk i hemmet); 13 olika språk förekom.

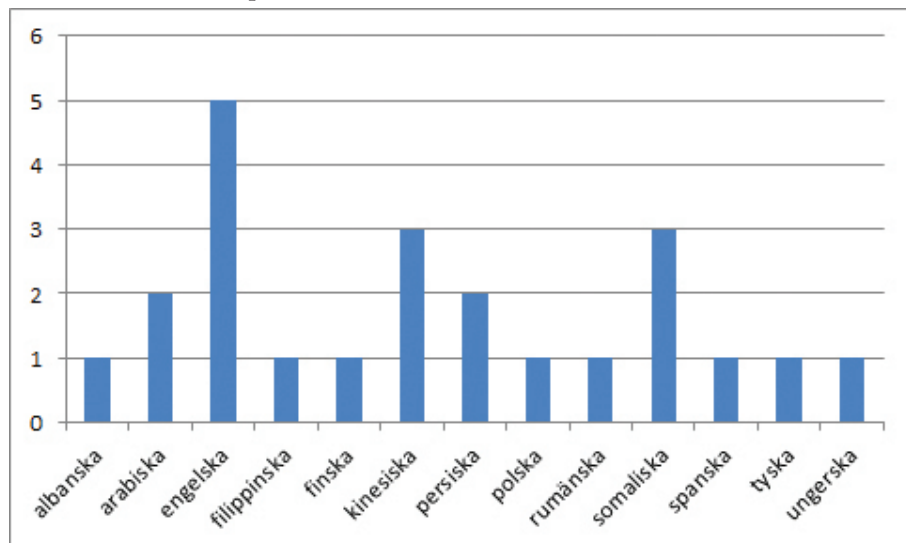


Diagram 2. Andra språk som pratats hemma, årskurs 3–6, Hestra.

I tabell 3 framgår hur många elever klasserna i årskurs 2–6 bestod av på de två skolorna. Klasstorleken vid T_1 var i genomsnitt större på Byttorpskolan (16,5 elever per klass) än på Hestraskolan (12,6 elever per klass). Skillnaden mellan skolorna var störst bland de yngre eleverna och allt mindre högre upp i årskurserna.

Tabell 3.
Genomsnittlig klasstorlek, skolåret 2013–2014.

Årskurs	Byttorp, genomsnittlig klasstorlek	Hestra, genomsnittlig klasstorlek
åk 2	17,0	14,5
åk 3	20,3	16,3
åk 4	15,5	9,5
åk 5	18,0	12,0
åk 6	11,5	10,5
Genomsnitt	16,5	12,6

Svarsfrekvens

Vid enkätstudiens första mätning var svarsfrekvensen i årskurs 3–6 på Byttorp 75 % och på Hestra 79 %. En satsning på information om projektet innebar att andelen föräldrar som medgivit att deras barn fick delta i datainsamlingen var förhållandevis hög. Dock var svarsfrekvensen lägre bland elever med invandrarbakgrund; 64 % på Byttorpskolan och 46 % på Hestra, och bland elever som ofta förekom i händelserapporter på skolan var svarsfrekvensen 64 % på Byttorp och 36 % på Hestra.

Förändringar i kohorterna

Många elever på Byttorpskolan som annars skulle ha gått kvar bytte till en annan skola under sommarlovet inför skolåret 2014–2015, alltså mellan termin 1 och termin 2 av Hela Skolan-projektet (dvs. mellan enkätomgång T_2 och T_3). Som framgår av diagram 3 förekom skolbytestrenden dock bara i vissa årskurser; närmare bestämt bland elever födda år 2003 och 2004, alltså de elever som gick från årskurs 3 till årskurs 4, och från årskurs 4 till årskurs 5 under projektperioden.

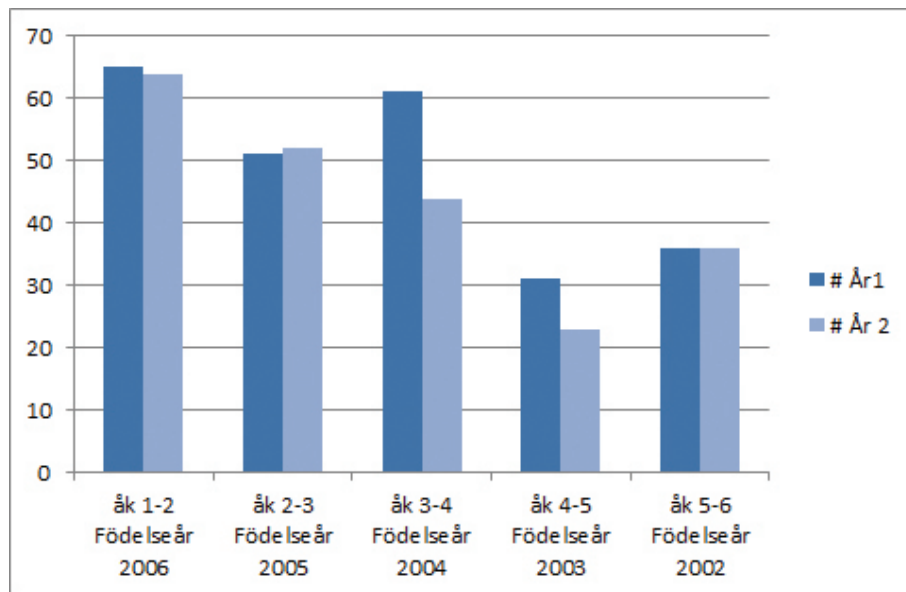


Diagram 3. Antal elever per årskurs och per år under perioderna 2013–2014 (År 1) och 2014–2015 (År 2), Byttorpskolan, årskurs 1–6.

Vid en granskning av diagram 4 framgår att elever utan invandrabakgrund var överrepresenterade bland dem som bytte till en annan skola inför årskurs 4 och 5. I kohorten med elever födda år 2004 förändrades under sommarlovet (årskurs 3 till 4) andelen elever utan invandrabakgrund från 44 % till 39 %⁴. Elevantalet i samma kohort minskade därmed med 28 %. I kohorten med elever födda år 2003 ändrades andelen elever utan invandrabakgrund under sommarlovet (årskurs 4 till 5) från 52 % till 26 %. Elevantalet för denna kohort hade inför årskurs 5 därmed minskat med 29 % och därför hade Byttorpskolan bara en klass i årskurs 5 under termin 2 av projektet istället för två under termin 1.

⁴ Friskolorna i området tog endast emot elever från och med årskurs 4.

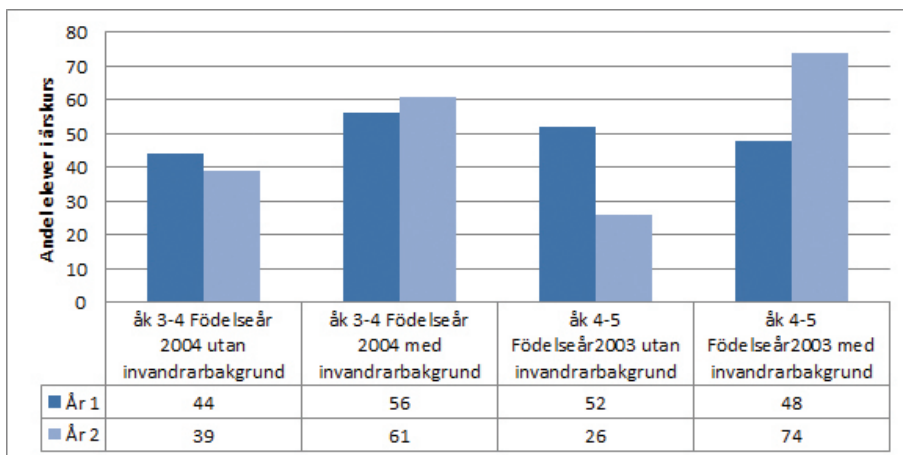


Diagram 4. Andel (procent) elever med och utan invandrarbakgrund per födelseår och per år, Byttorpskolan, födelseår 2003–2004 (alltså elever i årskurs 3 till 4 och 4 till 5 före och efter sommarlovet i mitten på Hela Skolan-projektet).

Eftersom både Byttorpskolan och Hestraskolan är F–6-skolor utgjorde kohorten med elever födda år 2001 (dvs. de som gick i årskurs 6 vid T_1 och T_2) ett naturligt bortfall mellan Hela Skolan-projektets första och andra termin.

Mätinstrument – äldre

Genomförande

Godkännandet av enkäten från etikprövningsnämnden (EPN) i Göteborg inkom i augusti 2013 (dnr 592-13). Enkätfrågorna justerades därefter i enlighet med kommentarer från EPN, vilket gjordes i samarbete med pedagoger på Byttorpskolan. Enkäten administrerades vid T_1 och T_2 av projektanställda och vid T_3 och T_4 av utvärderarna. Vid genomförandet av enkäterna fanns skolans personal till hands för stöd. Samtliga deltagare var informerade om att deltagandet var frivilligt och att svaren hanterades med sekretess. Datainsamling genomfördes klassvis. Elever som hade svårigheter att förstå det svenska språket fick extra stöd. Vid T_1 och T_3 (vid baslinje och i början på ett nytt skolår med många nya elever) fick deltagarna även svara på ett antal demografiska frågor.

Innan den första enkätomgången (T_1) ägde rum fick eleverna hem informationsbrev och samtyckesformulär på svenska, engelska, somaliska eller arabiska (klassläraren bedömde vilket språk som skulle passa varje elevs föräldrar bäst). Endast elever vars föräldrar hade svarat ja tilläts delta. Innan den tredje enkät-

omgången (T₃) genomfördes delades informationsbrev och samtyckesformulär på nytt ut till föräldrar vars barn tillkommit som elever på någon av skolorna och till föräldrar som tidigare inte svarat eller som svarat nej.

Instrumentet

Enkäten till äldre eleverna i årskurs 3–6 utformades för att vara språkmässigt enkel och lättbegriplig och innehöll följande fyra skalsteg: 4 = *stämmer precis*, 3 = *stämmer ganska bra*, 2 = *stämmer ganska dåligt*, och 1 = *stämmer inte alls*. Eftersom var och en av delskalorna utformats för att indikera positiva beteenden med höga poäng kodades negativt formulerade frågor omvänt. Frågorna utvecklades för projektet med inspiration i vissa fall från befintliga skalor. Totalt täckte enkäten för de äldre eleverna tre skilda frågeområdena: (1) *social integration*, (2) *skolprestation* och (3) *prosocialt beteende*.

Frågorna om *skolprestation* (hur eleverna upplever att de klarar skolarbetet) och *prosocialt beteende* (om man är en bra kompis och följer reglerna på skolan) formulerades med inspiration från Harters *Self-perception profile for children* (1985) och Ouviainen-Birgerstams *Jag tycker jag är* (1985). Tio frågor (fem vardera inom respektive område) valdes ut med hjälp av faktoranalys och reliabilitetstest. Inom området *social integration* (huruvida eleverna umgås med barn som har en annan bakgrund än de själva) formulerades ett antal frågor med utgångspunkt från begreppets definition enligt Sam och Berry (1995) och ett fokus på sociala aktiviteter och relationer. Fem av dem valdes ut med hjälp av faktoranalys och reliabilitetstest. Utvärderarnas ambition var att begränsa enkätens omfattning med bibehållen psykometrisk kvalitet. De psykometriska egenskaperna för de tre frågeområdena som etablerats i den aktuella studien redovisas i tabell 4.

Tabell 4.

Faktorladdningar (och Cronbachs alfa-värden) för respektive dimension, avseende mätinstrumentet med äldre elever (årskurs 3–6) vid den första enkät-omgången (T_1), båda skolorna ($N = 200$).

Item	Social integration ($\alpha = 0,82$)	Skolprestation ($\alpha = 0,71$)	Prosocialt beteende ($\alpha = 0,73$)
1. Jag gör ofta saker ihop med barn både från mitt eget land och från andra länder.	0,76	0,12	
2. Jag är oftast tillsammans med kompisar både från mitt eget land och från andra länder på rasterna.	0,74		
3. Jag har vänner både från mitt eget land och från andra länder på fritiden.	0,70		
4. Jag träffar ofta kompisar både från mitt eget land och från andra länder.	0,63	0,24	
5. Jag tycker det är lätt att vara med barn både från mitt eget land och från andra länder.	0,63	0,20	
6. Jag klarar uppgifterna på lektionerna ganska enkelt.		0,82	0,12
7. Jag är väldigt bra på skolarbete.	0,16	0,63	0,16
8. Jag brukar kunna svaren på frågorna i skolan.		0,59	
9. Jag behöver lång tid på mig med skolarbetet.*		0,49	
10. Jag är minst lika smart som mina klasskamrater.	0,21	0,43	
11. Jag får ofta tillsägelser på grund av saker jag gör på skolan.*			0,65
12. Jag gör ofta saker som jag vet att jag inte borde göra.*			0,63
13. Jag är oftast en bra kompis mot alla barn på skolan.			0,58
14. Jag gör ofta dumma saker mot andra barn på skolan.*			0,56
15. Jag följer nästan alltid reglerna på skolan.		0,15	0,56

Anm. Principal axis factoring med varimax rotation (Eigenvalues > 1). Fetstilta faktorladdningar i samma kolumn indikerar att dessa frågor ingår i samma delskala. Faktorladdningar < 0,10 redovisas ej. Frågor med omvänd kodning är markerade med *.

Korrelationsanalyser mellan de olika enkätomgångarna visade att begreppen för enkätens tre frågeområden generellt sett var ganska stabila (se tabell 5).

Tabell 5.**Test-retest-reliabilitet gällande mätinstrumentet för äldre elever.**

	T ₁ till T ₂		T ₁ till T ₃		T ₁ till T ₄	
	(5 mån)		(9 mån)		(12 mån)	
	r	N	r	N	r	N
Social integration	0,60	190	0,53	112	0,48	118
Skolprestation	0,61	190	0,44	112	0,55	118
Prosocialt beteende	0,63	190	0,58	112	0,67	117

Anm. För samtliga korrelationskoefficienter (Pearson, tvåsidiga test) var $p < 0,001$.

Validering

Nationella prov och validering av skolprestation

För att validera elevernas självskattade skolprestation användes de nationella provresultaten i matematik från senare delen av termin 2 (vår 2013) för elever i årskurs 3 och 6 på Byttorpskolan. Ämnet matematik valdes dels på grund av att de olika delmomentens gemensamma resultat hade en acceptabel reliabilitet och dels för att färdigheter inom matematik har störst prognosförmåga för senare skolresultat (Duncan, m.fl., 2007).

I årskurs 3 (för uppgifter om bakgrundsdata, se tabell 6) är elevernas resultat i nationella provet antingen "nått kunskapsmålen" eller "ej nått kunskapsmålen". Resultaten från nationella provet användes för att validera enkätresultatet från den andra omgången (T₂) som även den genomfördes under senare delen av termin 2. Reliabiliteten för de sju delmomenten i matematik var för årskurs 3 mycket god (Cronbachs alfa = 0,79). En korrelationsanalys (Pearson) visade att sambandet mellan elevernas prestation på det nationella provet i matematik och enkätsvaren gällande skolprestation var relativt starkt ($r = 0,45$, $n = 43$, $p < 0,01$, tvåsidigt test), vilket tyder på att enkätens frågor om elevernas självskattade skolprestation tillsammans utgör ett instrument som mäter deras skolprestation med acceptabel träffsäkerhet (validitet).

Tabell 6.
Bakgrundsdata för undersökningsgruppen i årskurs 3 (N = 43).

Variabel	Kategori	n	Andel (%)
Kön	Pojke	28	65,1
	Flicka	15	34,9
En eller både föräldrar född utomlands	Ja	19	44,2
	Nej	24	55,8
Föräldrar samboende	Ja	28	65,1
	Nej	15	34,9

I årskurs 6 (för uppgifter om bakgrundsdata, se tabell 7) får eleverna endast ett betyg i respektive ämne på det nationella provet. Varje ämne bedöms på en 6-gradig betygsskala (A–F). Även i årskurs 6 visade en korrelationsanalys (Pearson) att det fanns ett samband mellan självskattad skolprestation och resultatet i det nationella provet i matematik ($r = 0,62$, $n = 14$, $p < 0,05$, tväsidigt test). Att sambandet här var ännu starkare än i årskurs 3 visar med desto större övertygelse att enkätfrågorna gällande självskattad skolprestation kan användas för att mäta skolprestation med acceptabel träffsäkerhet (validitet).

Tabell 7.
Bakgrundsdata för undersökningsgruppen i årskurs 6 (N = 14).

Variabel	Kategori	n	Andel (%)
Kön	Pojke	8	42,9
	Flicka	6	47,1
En eller både föräldrar född utomlands	Ja	7	50,0
	Nej	7	50,0
Föräldrar samboende	Ja	8	57,1
	Nej	5	35,7

Tillbudsrapporter och validering av prosocialt beteende

Elevernas självskattade prosociala beteende validerades vid den andra enkätomgången (T_2) genom att analysera sambandet med skolornas tillbudsrapporter under andra hälften av termin 1 (från 22 mars fram till 13 juni). På både skolorna skrevs tillbudsrapporter när någon skolpersonal observerade en incident som ansågs innebära en verbal kränkning, fysisk kränkning, skadegörelse eller annat. Det antal gånger som en elev i årskurs 3–6 förekom i tillbudsrapporterna under den aktuella tidsperioden korrelerade negativt med självskattat prosocialt beteende ($r = -0,40$, $n = 192$, $p < 0,001$, tväsidigt test). Med andra ord så svarade de elever

som förekom oftare i incidentrapporterna att de hade svårt att följa reglerna och vara en bra kompis, dvs. de visade mindre grad av prosocialt beteende.

Undersökning av de yngre eleverna

Deltagare

I årskurs 2–3 (födelseår 2005–2006) deltog 152 elever (för bakgrundsdata, se tabell 8) på båda skolorna i den tredje enkätomgången (T₃) genom att besvara en förenklad enkät. Den nya versionen av enkäten anpassades till de yngre barnen som under termin 2 skulle vara i fokus för insatserna. Andelen elever som själva var födda i Sverige skilde sig inte nämnvärt åt mellan de två skolorna (81,1 % Byttorp, 87,0 % Hestra). När vi jämförde hur många av elevernas föräldrar som hade invandrat till Sverige så var det fler barn på Byttorpskolan (60,0 %) än på Hestra (23,4 %) som hade minst en förälder från ett annat land. I linje med detta talade 57,3 % av eleverna på Byttorp minst ett annat språk än svenska i hemmet (enbart eller delvis) jämfört med 30,3 % på Hestra. Svarsfrekvensen på Byttorpskolan var 64 % och på Hestra 66 %.

Tabell 8.
Bakgrundsdata för elever i årskurs 2–3 som besvarat enkäten vid den tredje enkätomgången (T₃).

Variabel	Kategori	N		Andel (%)	
		Byttorp	Hestra	Byttorp	Hestra
Kön	Pojke	40	47	46,7	61,0
	Flicka	35	30	53,3	39,0
Född i Sverige	Ja	60	67	81,1	87,0
	Nej	14	10	18,9	13,0
En eller både föräldrar född utomlands	Ja	45	18	60,0	23,4
	Nej	30	59	40,0	76,6
Språk som pratas hemma	Svenska	32	53	42,7	69,7
	Annat	27	10	36,0	13,2
	Alternerar	16	13	21,3	17,1
Föräldrar samboende	Ja	57	60	76,0	77,9
	Nej	18	17	24,0	22,1

Mätinstrument – yngre

Genomförande

Vid genomförandet av enkäterna fanns skolans personal och projektets forskningspersonal till hands för stöd. Samtliga deltagare var informerade om att deltagandet var frivilligt och att svaren hanterades med sekretess. Datainsamlingarna genomfördes klassvis genom att frågorna lästes upp högt för eleverna. Enkäten innehöll följande fyra skalsteg: 4 = *aldrig*, 3 = *sällan*, 2 = *ofta*, och 1 = *alltid*. Enkäten för yngre elever genomfördes två gånger; första gången i september innan gruppverksamheten drog igång, och andra gången i december samma år i samband med att gruppverksamheten avslutades.

Instrumentet

Enkäten för yngre elever var en förenklad och förkortad version av den enkät som användes med de äldre eleverna och den innehöll bara två begreppsområden; *social integration* och *prosocialt beteende*. Frågorna om social integration modifierades med ledning av resultaten från de kvalitativa intervjuerna där de äldre eleverna⁵ med invandrarbakgrund hade problem att relatera till uttrycket ”mitt eget land”. Versionen för yngre barn modifierades därför så att eleverna besvarade frågor om huruvida de umgås med barn som har föräldrar från samma land eller andra länder än sina egna föräldrar.

Antalet variabler reducerades successivt inom varje frågeområde med målsättningen att åstadkomma en acceptabel psykometrisk kvalitet med avseende på faktorstruktur och reliabilitet. Av samma anledning delades frågorna om social integration upp i två skilda mätskalor (vänner i andra etniska grupper respektive vänner i ursprungsgruppen). De psykometriska egenskaperna med faktorladdningar och reliabilitet inom respektive frågeområde redovisas i tabell 9. (Se nästa sida.)

⁵ Se kapitel 5.

Tabell 9.

Faktorladdningar (och Cronbachs alfa-värden) för respektive dimension, avseende mätinstrumentet för yngre elever (årskurs 2–3) vid den tredje enkätomgången (T₃, baslinje för den här versionen av enkäten), både skolorna. N = 152.

Item	Prosocialt beteende ($\alpha = 0,64$)	Vänner i andra kulturella grupper ($\alpha = 0,64$)	Vänner i ursprungskulturen ($\alpha = 0,62$)
1. Jag gör dumma saker mot andra barn på skolan.*	0,68	0,27	-0,14
2. Lärarna säger till mig på grund av saker som jag gör på skolan.*	0,54		-0,10
3. Jag är snäll mot alla barn på skolan.	0,53		
4. Jag bråkar eller retas med andra barn på skolan.*	0,51	0,43	
5. Jag följer reglerna på skolan.	0,26		
6. Jag trivs med barn som har föräldrar från andra länder än mina egna föräldrar.	-0,23	0,74	0,12
7. På rasterna är jag tillsammans med kompisar som har föräldrar från andra länder än mina egna föräldrar.	-0,37	0,65	0,14
8. Jag leker med kompisar som kan språk som jag inte kan.	-0,32	0,34	
9. På rasterna är jag tillsammans med kompisar som har föräldrar från samma länder som mina egna föräldrar.		-0,27	0,74
10. På fritiden är jag tillsammans med kompisar som har föräldrar från samma länder som mina egna föräldrar.	0,15	-0,11	0,54
11. Jag trivs med barn som har föräldrar från samma länder som mina egna föräldrar.	0,25	0,23	0,49

Anm. Principal axis factoring med varimax rotation (Eigenvalues > 1). Fetstilta faktorladdningar i samma kolumn indikerar att dessa frågor ingår i samma delskala. Faktorladdningar < 0,10 redovisas ej. Frågor med omvänd kodning är markerade med *.

Analys och resultat

Resultaten redovisas med utgångspunkt från följande två syften:

- Att jämföra interventionsskolan och kontrollskolan med avseende på utvecklingen av studiens tre frågeområden (dvs. social integration, pro-socialt beteende och skolprestation) vid olika tidpunkter under Hela Skolan-projektet, med hänsyn till att elevgrupperna på de två skolorna inte var likställda genom slumpmässig fördelning.
- Att testa vilket inflytande social integration har över tid på prosocialt beteende och skolprestation.

Äldre

Medelvärden

Resultaten visar att bland eleverna, med födelseår 2001–2004, i årskurs 3–6 fanns det en ökande trend över tid för social integration (se diagram 7) och prosocialt beteende (se diagram 5) på båda skolorna. På Byttorp (interventionsskolan) var trenden positiv även för elevernas skolprestation, men däremot inte på Hestra (jämförelseskolan) där eleverna skattade sig själva som allt sämre i skolarbetet från T₁ till T₄ (se diagram 6).

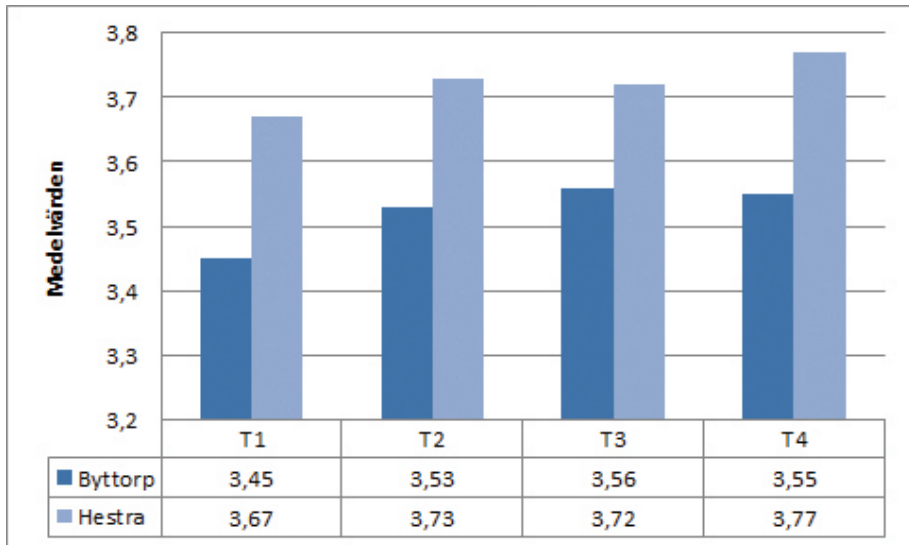


Diagram 5. Medelvärden för prosocialt beteende, årskurs 3–6, T₁–T₄.

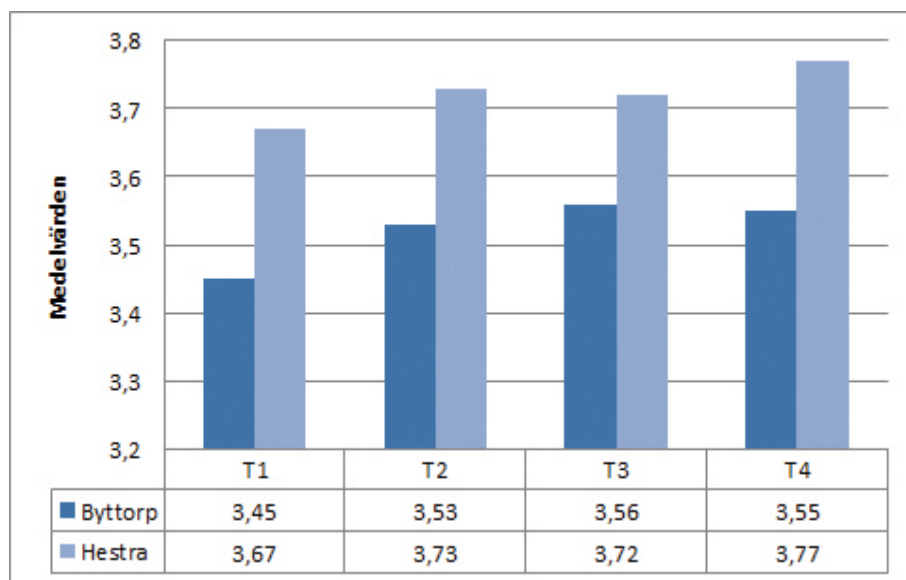


Diagram 6. Medelvärden för skolprestation, årskurs 3–6, T₁–T₄.

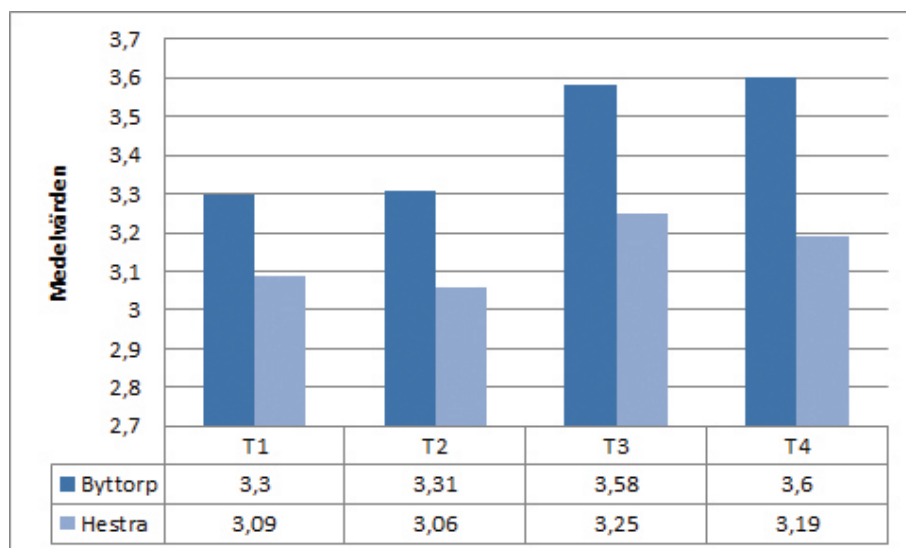


Diagram 7. Medelvärden för social integration, årskurs 3–6, T₁–T₄.

Kovariansanalys

Huvudstudiens första syfte var att jämföra interventionsskolan och kontrollskolan med avseende på utvecklingen av studiens tre frågeområden vid olika tidpunkter. Dessa jämförelser gjordes med hjälp av kovariansanalys (ANCOVA) där vi kontrollerade initiala skillnader (dvs. vid baslinjemätningen) för det frågeområde som analyserades. Mellangruppsfaktorn bestod av elever i årskurs 3–6 på Byttorp- och Hestraskolan (vid enkätomgång tre och fyra inkluderades elever i årskurs 4–6). För varje frågeområde (social integration, prosocialt beteende och skolprestation) gjordes jämförelser avseende den första (T_2 , 5 månader), andra (T_3 , 9 månader), och tredje (T_4 , 12 månader) uppföljningen. Enligt rekommendationer för analyser av kvasiexperimentella data med före- och eftermätning (Trochim & Donnelly, 2006) justerades även för gruppkillnader i reliabilitet vid baslinjemätningen. Innan analyserna genomfördes gjordes en granskning för att säkerställa att sambanden mellan kovarianten och de beroende variablerna var linjära och att regressionslinjernas lutningar var homogena (Miller & Chapman, 2001).

I tabell 10 redovisas resultaten av jämförelserna mellan interventionsskolan Byttorp och kontrollgruppskolan Hestra med samtliga elever, med födelseår 2001–2004, i årskurs 3–6 som deltog. Från T_1 till T_4 blev social integration *högre* på Byttorp ($p < 0,01$). Från T_1 till T_2 och T_1 till T_3 fanns det ingen förändring gentemot kontrollskolan, och inte heller för skolprestation och prosocialt beteende för samtliga tillfällen. Effekt-storleken, η^2 , ger en bild av hur stora effekterna är, oavsett om de var statistiskt signifikanta. Värdet kan variera mellan 0 och 1, och som en tumregel brukar 0,02 anses som lågt, 0,13 som medelhögt, och 0,26 som högt.

Tabell 10.

Resultat av enkätstudiens jämförelser (ANCOVA) mellan Byttorp- och Hestraskolans samtliga elever i årskurs 3–6 (födelseår 2001–2004).

	T_1 till T_2		T_1 till T_3		T_1 till T_4	
	Från baslinje till 5-månaders-uppföljning		Från baslinje till 9-månaders-uppföljning		Från baslinje till 12-månaders-uppföljning	
	$F(1, 187)$	η^2	$F(1, 109)$	η^2	$F(1, 115)$	η^2
Social integration	1,31	0,01	3,14	0,03	6,84*	0,06
Skolprestation	0,88	0,01	1,00	0,01	2,79	0,02
Prosocialt beteende	0,00	0,00	0,02	0,00	0,43	0,00

* $p < 0,01$

Analysen av varje enskild enkätomgång gjordes även specifikt för elever med födelseår 2003, där Byttorps elever deltog i gruppverksamhet under termin 1, när de gick i årskurs 4 (se tabell 11). Vid en närmare granskning av tabell 11 framgår att inga skillnader kunde noteras när det gällde skolprestation och integration. För prosocialt beteende däremot var skillnaden mellan skolorna statistiskt säkerställd vid den sista enkätomgången (T_4), men tvärt emot förväntningarna var skillnaden till Hestraskolans fördel (se diagram 8).

Tabell 11.
Resultat av enkätstudiens jämförelser (ANCOVA) mellan Byttorp- och Hestraskolans elever i årskurs 4 till 5 (födelseår 2003).

	T_1 till T_2		T_1 till T_3		T_1 till T_4	
	Från baslinje till 5-månaders uppföljning		Från baslinje till 9-månaders uppföljning		Från baslinje till 12-månaders uppföljning	
	$F(1, 36)$	η^2	$F(1, 28)$	η^2	$F(1, 30)$	η^2
Social integration	0,22	0,01	1,70	0,06	1,28	0,04
Skolprestation	0,65	0,02	3,95	0,12	1,68	0,05
Prosocialt beteende	0,38	0,01	0,01	0,00	4,78*	0,14

* $p < 0,05$

En granskning av diagram 8 visar också att medelvärdena för prosocialt beteende bland dessa elever, med födelseår 2003, på Byttorp ökade under den period då de deltog i gruppverksamheten (mellan T_1 och T_2), samtidigt som motsvarande värden var stabila bland eleverna på Hestra. Det kan därför vara frestande att dra slutsatsen att gruppverksamheten hade en positiv effekt på elevernas prosociala beteende. Det är dock fråga om en skenbar effekt, eftersom förändringen inte är statistiskt säkerställd när nödvändiga statistiska justeringar gjorts för att analyserna ska ge ett rättvisande resultat.

Det framgår också av diagram 8 en försämring i prosocialt beteende bland Byttorps elever med födelseår 2003 (årskurs 4 under termin 1) (se även tabell 11). Samtidigt syns en förbättring bland eleverna på Byttorp födda år 2002 (årskurs 5 under termin 1) (se även tabell 12) från T_1 till T_4 .

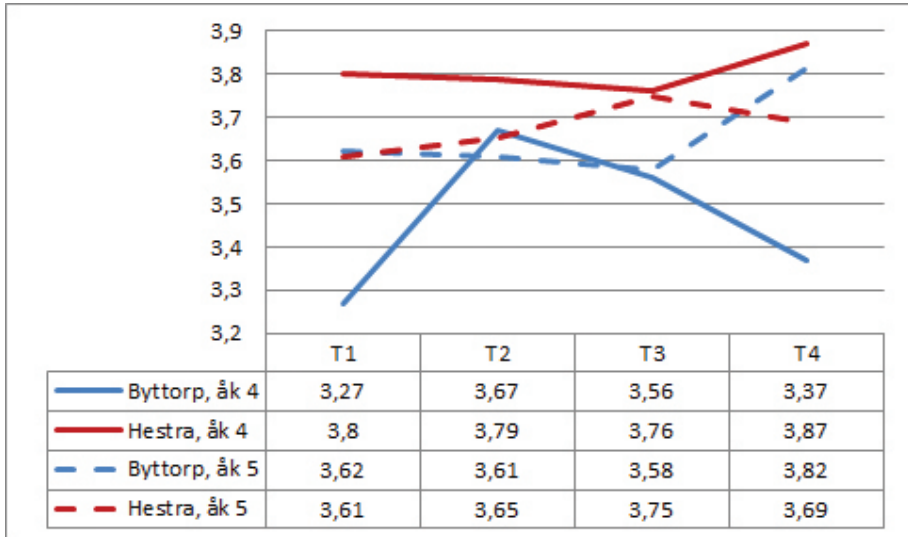


Diagram 8. Medelvärden för prosocialt beteende för eleverna i årskurs 4 till 5 (födelseår 2003) och årskurs 5 till 6 (födelseår 2002).

För att närmare undersöka förändringarna under Hela Skolan-projektets hela period (från T_1 till T_4) analyserades data även per årskurs eftersom olika årskurser fick olika insatser. Resultaten redovisas i tabell 12.

Tabell 12.

Resultat av enkätstudiens jämförelser (ANCOVA) mellan Byttorp- och Hestraskolans elever från den första (T_1) till den sista (T_4) enkätomgången, redovisat per födelseår.

	T_1 till T_4		T_1 till T_4		T_1 till T_4	
	Skolprestation		Prosocialt beteende		Social integration	
	$F(df)$	η^2	$F(df)$	η^2	$F(df)$	η^2
Årskurs 3 till 4	2,44 (1,45)	0,05	1,04 (1,45)	0,02	1,28 (1,28)	0,03
Födelseår 2004						
Årskurs 4 till 5	1,68 (1,30)	0,05	4,78*(1,29)	0,14	1,28 (1,30)	0,04
Födelseår 2003						
Årskurs 5 till 6	0,46 (1,34)	0,01	10,9** (1,34)	0,24	5,18* (1,34)	0,13
Födelseår 2002						

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

För eleverna med födelseår 2004, som gick i årskurs 3 under projektets första termin, där insatserna under termin 1 hade fokuserats på enskilda samtal med föräldrar i en av tre klasserna och ett nätverksmöte och en familjeträff under termin 2 med två av klasserna, visade jämförelserna mellan skolorna inte några skillnader.

För eleverna med födelseår 2003, som gick i årskurs 4 under projektets första termin, där insatserna hade fokuserats på gruppverksamhet i halvklass och nätverksmöte under termin 1 och en familjeträff med en klass under termin 2, visade jämförelserna mellan skolorna inte heller några skillnader.

För eleverna med födelseår 2002, som gick i årskurs 5 under projektets första termin och som inte fick några riktade insatser, ser vi en förbättring inom social integration från T_1 till T_4 (diagram 9).

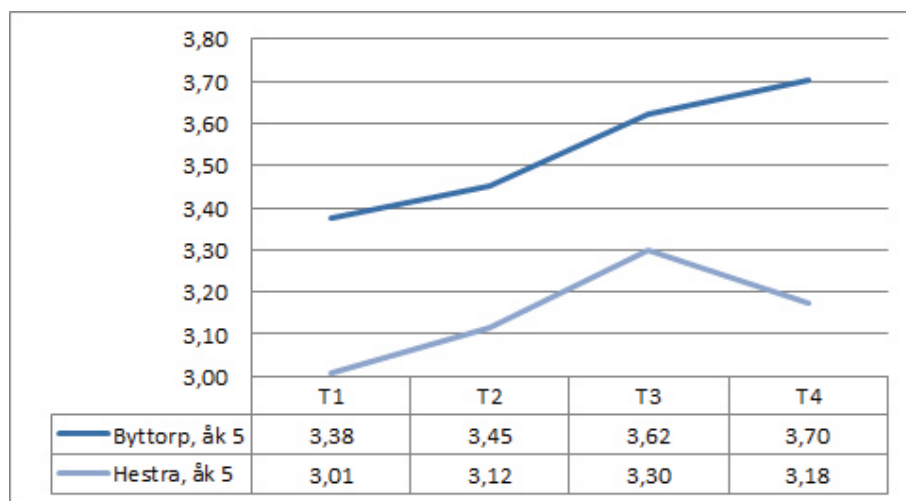


Diagram 9. Medelvärden för social integration för eleverna i årskurs 5 till 6 (födelseår 2002).

Strukturerad ekvationsmodellering

Huvudstudiens andra syfte var att testa vilket inflytande social integration har över tid på prosocialt beteende och skolprestation. För detta ändamål analyserades data med hjälp av strukturrekvationsmodellering med manifesta variabler, med tillämpning i Mplus version 7.11 (Muthén & Muthén, 2013). Bivariata korrelationer mellan variablerna i den data som modellen testas mot redovisas i tabell 13. Begreppen *skolprestation*, *prosocialt beteende* och *social integration* ingick i modellen för den första (T_1) respektive fjärde (T_4) enkätomgången som genomfördes 12 månader senare. Modellens design framgår av figur 1. En design använ-

des som kontrollerade både stabilitet över tid och tvärsnittssamband sinsemellan för de tre begreppsvariablerna. För att utforma en modell som motsvarade syftet att testa inverkan av social integration på de två andra variablerna ingick även två separata diagonala stigar från social integration vid T₁ till respektive skolprestation och prosocialt beteende vid T₄. Eftersom det fanns skillnader mellan de två skolorna som ingick i datainsamlingen, inte minst p.g.a. det pågående projektet, kontrollerade vi också designeffekter genom att skapa en binär variabel för skoltillhörighet som laddade på var och en av de variabler som ingick i modellen.

Tabell 13.

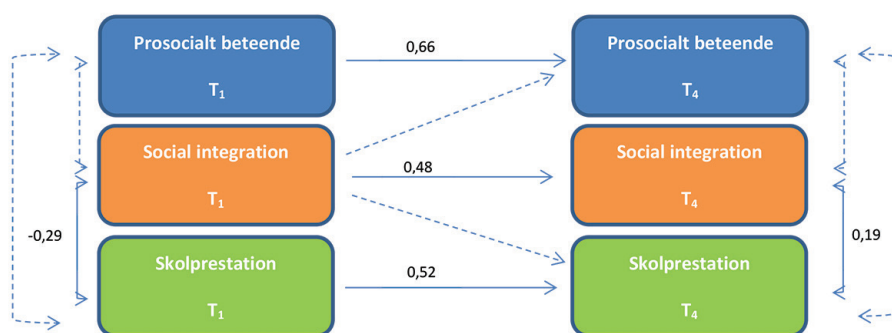
Bivariata korrelationer och standardavvikelser för undersökningens variabler (N = 117).

Variabel	2	3	4	5	6	SD
1. Skolprestation (T1)	0,27**	0,25**	0,55**	0,15	0,02	0,50
2. Prosocialt beteende (T1)		0,01	0,23*	0,67**	-0,11	0,53
3. Social integration (T1)			0,31**	-0,01	0,48**	0,70
4. Skolprestation (T4)				0,23**	0,23**	0,47
5. Prosocialt beteende (T4)					-0,09	0,50
6. Social Integration (T4)						0,62

***p < .001; **p < .01; *p < .05

Modellens överensstämmelse med data testades med hjälp av skattningsmetoden "maximum likelihood estimation" med "robust standard error" (MLR), som klarar av att hantera data som inte är normalfördelade. Resultatet analyserades med hjälp av två utvärderingsmått som benämns "Comparative Fit Index" (CFI) och "Root Mean Square Error of Approximation" (RMSEA). Dessutom redo-visas χ^2 -värdet med tillhörande frihetsgrader. Med CFI (Bentler, 1990; McDonald & Marsh, 1990) skattas hur korrekt den aktuella modellen är i förhållande till en baslinjemodell och värdet kan variera mellan 0 och 1. CFI-värden på 0,95 eller högre brukar anses som en mycket god överensstämmelse. RMSEA (Browne & Cudeck, 1993; Steiger, Shapiro, & Browne, 1985) skattar hur stor skillnaden är mellan den modell som testas och den data som samlats in. Ett RMSEA-värde på 0,08 eller lägre anses vanligtvis som acceptabelt och den översta godtagbara gränsen som brukar uppges är 0,10. Resultaten visade att modellens överensstämmelse med data var acceptabel, $\chi^2(4, N = 117) = 6,78$, CFI = 0,98, RMSEA = 0,08 (90 % KI = 0,00-0,17), varför det blir relevant att gå vidare och studera resultat för enskilda samband.

Resultaten för enskilda samband redovisas i figur 1. Där framgår att inflytandet av social integration vid T_1 på respektive skolprestation och prosocialt beteende vid T_4 inte var statistiskt säkerställt. När det gäller skolprestation var dock sambandet inte långt ifrån att vara statistisk signifikant ($\beta = 0,16, p = 0,06$). Det väcker tanken att sambandet kanske hade varit signifikant om stickprovet varit större eller om modellen inte kontrollerats för variationer i skolprestation. Det senare testades genom att pröva en motsvarande modell som inte innehöll variabeln prosocialt beteende vid någon av de två tidpunkterna. Slutsatsen från denna modell (som inte kontrollerade för variationer i prosocialt beteende) var dock desamma som för den som redovisas i figur 1.



Figur 4. Strukturerad modell av relationer mellan skolprestation, prosocialt beteende, och social integration över T_1 till T_4 ($N = 117$). Streckad linje betyder att relationen inte var statistiskt signifikant.

Yngre

Resultaten för yngre elever med födelseår 2005–2006, som gick i årskurs 2–3, redovisas i tabell 14. Eftersom enkäten för yngre elever endast användes vid den tredje (T_3) och fjärde enkätomgången (T_4) gäller dessa resultat för Hela Skolanprojektets andra termin. Över denna period sjönk medelvärdena för prosocialt beteende på båda skolorna och den skillnad som kvarstod vid T_4 var i motsats till förväntningarna till Hestras fördel (se diagram 10). I analyserna av årskurs 2–3 från den tredje (T_3) till den fjärde (T_4) enkätomgången framgick i övrigt inga skillnader.

Tabell 14.

Resultat av enkätstudiens jämförelser (ANCOVA) mellan Byttorp- och Hestra-skolans elever i årskurs 2–3 från den tredje (T_3) till den sista (T_4) enkätomgången.

	F (df)	p	η^2
Vänner i andra kulturella grupper	0,12 (1, 125)	0,73	0,00
Vänner i ursprungskulturen	2,13 (1,124)	0,15	0,02
Prosocialt beteende	4,34 (1,125)	0,04	0,03

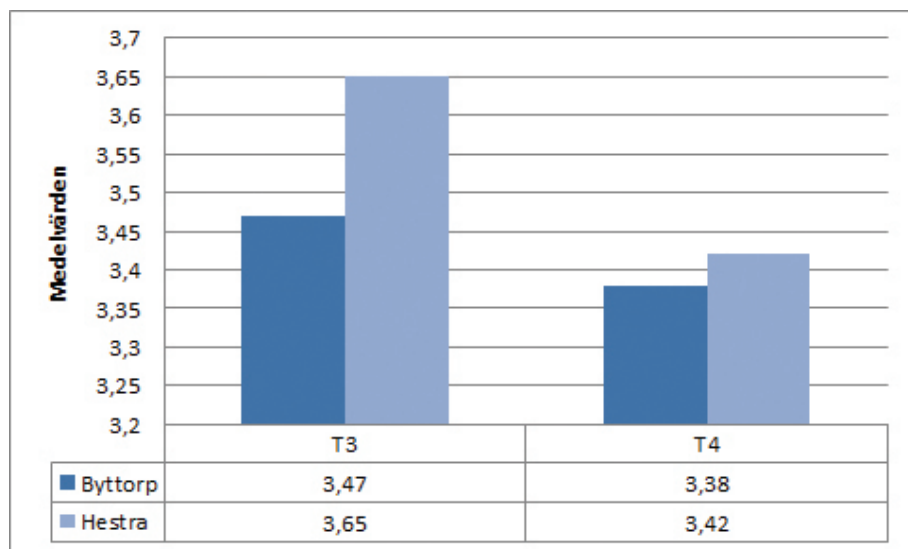


Diagram 10. Medelvärden, prosocialt beteende, årskurs 2 och 3, T_3 - T_4 .

Sammanfattning av resultaten i relation till projektets aktiviteter

- Förändringar i integration hade ingen inverkan över tid på vare sig prosocialt beteende eller skolprestation enligt studiens analyser med strukturerad ekvationsmodellering.
- Bland elever i årskurs 3–6 ökade social integration på Byttorpskolan jämfört med Hestra mellan projektets första (T₁) och sista (T₄) enkätomgång, en period på 12 månader. Den här effekten verkar dock ha orsakats av bara en årskurs, årskurs 5.
- För de av Byttorpskolans elever som fick mest insatser (årskurs 4 under projektets första termin, där både gruppverksamhet och nätverksmöte med föräldrar genomfördes) *försämrades* däremot resultatet för prosocialt beteende mellan T₁ och T₄ jämfört med motsvarande årskurs på Hestra.
- För de av Byttorpskolans elever som fick minst insatser (årskurs 5, som inte fick några riktade insatser) ökade både prosocialt beteende och social integration från T₁ till T₄.
- I skolornas yngre årskurser (årskurs 2–3), vilka på Byttorp gick i en veckovis gruppverksamhet under projektets andra termin, försämrades enkätresultatet avseende prosocialt beteende bland Byttorpskolans elever jämfört med Hestraskolans elever från baslinjen till mätningen tre månader därefter.

Diskussion

Huvudstudiens syfte var att avgöra vilka av projektets olika aktiviteter som kunde ha effekt på elevernas sociala integration, prosociala beteende och skolprestation, samt undersöka huruvida ökad integration hade någon inverkan på prosocialt beteende och skolprestation. Att utveckla ett passande mätinstrument för dessa frågeställningar var också ett av projektets mål.

En av projektets ursprungliga frågeställningar var om ökad social integration bland eleverna över tid skulle vara relaterat till en förbättrad skolprestation och prosocialt beteende. Det har vi inget belägg för i resultaten, kanske för att för få deltagare var med i studien och att det enbart pågick under två terminer. Annan forskning med barn i samma ålder har visat att skolprestation predicerar barns sociala kompetens och prosociala beteende (Chen, Rubin, & Li, 1997; Welsh, Parke, Widaman, & O'Neil, 2001). I Hela Skolan-projektet gällde frågeställ-

ningen inflytandet av social integration snarare än av skolprestation, men någon sådan effekt kunde inte fastställas.

När det gällde effekter av projektets aktiviteter kunde ingen statistiskt signifikant förbättring av prosocialt beteende eller skolprestation konstateras. För mellanstadieeleverna var det först vid 12-månadersuppföljningen som en signifikant skillnad fanns mellan grupperna. I linje med projektets intention gällde denna effekt social integration som var till Byttorpskolans fördel. Det är dock svårt att dra några säkra slutsatser om vilka av projektets aktiviteter, såsom gruppverksamhet eller nätverksmöten med föräldrar, som kan ha bidragit till effekten. Flera olika insatser har använts med olika elevgrupper och ingen av dem fick riktade insatser under hela projektperioden (från T_1 fram till T_4). Däremot bidrog projektpersonal med stöd till skolpersonal på olika sätt under hela projektperioden. Vid en närmare analys av separata årskurser verkar det dock som att årskurs 5 under termin 1 (födelseår 2002) ligger bakom den totala effekten. Detta är anmärkningsvärt eftersom detta är en elevgrupp som inte fick några riktade insatser alls. Därför kan vi inte dra några slutsatser om att förbättringen av social integration skulle vara ett resultat av någon av projektets riktade insatser, såsom gruppverksamhet med värdegrundstema eller nätverksarbete med föräldrarna.

Vid 12-månadersuppföljningen ser vi till och med en minskning av prosocialt beteende i en av Byttorps mellanstadieårskurser som hade fått omfattande insatser på såväl individuell-, grupp- och familjenivå. Här är det intressant att notera att även om skillnaden jämfört med kontrollskolan inte var statistiskt signifikant, så ökade prosocialt beteende faktiskt vid avslutningen av aktiviteterna och avtog därefter under sommarlovet och den följande terminen då gruppen inte fick några riktade insatser. Mer tid hade möjligen behövts för att kunna åstadkomma en mer ihållande effekt. I en annan skolbaserad intervention i Sverige som hade liknande *syfte* (bland annat att öka elevers sociala kompetens och empati), *upplägg* (två 45-minutersträffar per vecka med specialutbildade personal), och *deltagare* (elever i övre grundskoleåldern) behövdes några år för att insatserna skulle få någon påvisbar effekt (Kimber, Sandell, & Bremberg, 2008). En metaanalys av skolbaserade interventionsprogram och studier rörande barns psykiska hälsa visar att kortsiktiga förebyggande insatser, i bästa fall, producerar tidsbegränsade fördelar för riskgrupper, medan fleråriga program är mer benägna att främja varaktiga fördelar (Greenberg, Domitrovich, & Bumbarger, 2001, s. 32).

Att prosocialt beteende i många fall sjönk efter att interventionerna avslutats kan möjligen betraktas som ett tecken på att aktiviteterna hade en gynnsam effekt. Det har hävdats att fullt stöd för en interventionseffekt inom ramen för socialt arbete kräver en återgång till baslinjevärdet när interventionen tas bort

(Cheetham, Fuller, McIvor, & Petch, 2000, s. 24), vilket nära nog var fallet här. Samtidigt kan vi notera att den här kohorten, elever med födelseår 2003, i årskurs 4 till 5, genomgick stora förändringar under projektperioden. Från den ena terminen till den andra minskade antalet elever utan invandrarbakgrund från halva klassen till en fjärdedel, vilket innebar att två klasser i årskurs 4 slogs ihop till en enda klass i årskurs 5. Denna förändring i klasskonstellation kan ha bidragit till ökad orolighet bland eleverna.

Självbilden bland Byttorpskolans elever kan också ha påverkats negativt av uppfattningen att Hela Skolan-projektets gruppverksamhet hade sitt ursprung i elevernas bråkiga och besvärliga beteende⁶. Barns självkänsla är i stor utsträckning utsatt för vuxnas omdömen (Harter, 1993) och vuxnas negativa omdömen har satts i samband med ökat normbrytande beteende (Adams, Robertson, & Grey-Ray, 2003). Om barnen därför uppfattade att vuxna på skolan tyckte att de inte följde reglerna och skötte sig ordentligt finns en risk att de har internaliserat omgivningens omdömen och svarat i enlighet med denna uppfattning i enkätundersökningen. Studier med något äldre barn har visat att kamratgruppsinterventioner avsedda för att minska problematiskt beteende snarare har förstärkt problembeteenden i högriskgrupper (Dishion, McCord, & Poulin, 1999).

Resonemang om design

Att utveckla mätinstrument som kunde användas bland barn för att mäta de tre frågeområdena som projektet i grund och botten fokuserade var också en viktig målsättning. Analyser av faktorstruktur och reliabilitet visar att instrumenten fungerade⁷. I enkäten avsedd för årskurs 3–6 kunde dessutom frågeområdena *skolprestation* och *prosocialt beteende* valideras mot händelser i barnens verkliga skolmiljö. Även frågorna om *social integration* fungerade bra med hänsyn till reliabilitet och faktoranalys. Men här vill vi uppmärksamma att dessa frågor inte kan tillskrivas samma övertygande validitet. Eftersom ett flertal etniska grupper fanns representerade på båda skolorna måste frågorna om social integration snarare tolkas som graden av multietnisk vänskap (om man har vänner med en annan bakgrund än man själv). Det innebär att en ökning av social integration enligt enkäten, förutom integration som ackulturationsstrategi i Berrys (1997) mening, även kan innebära ett större socialt utbyte de olika invandrargrupperna sinsemellan.

Att konstruera generella enkätfrågor som mäter integration oberoende av kontext, framförallt avseende etnisk/kulturell sammansättning, är en utmanande

⁶ Se kapitel 4 för mer om elevernas upplevelse av gruppverksamheten.

⁷ Däremot kan förslag på förbättring läsas i kapitel 5.

uppgift. De instrument som förekommer utgår vanligen ifrån att det finns en homogen grupp elever med invandrarbakgrund och en grupp elever som tillhör den dominerande kulturen. Genom att enbart tillfråga elevgruppen med invandrarbakgrund hur de förhåller sig till den dominerande kulturen utan att samtidigt ställa motsvarande frågor till eleverna utan invandrarbakgrund, blir det enklare att formulera entydiga frågor. Nackdelen är begränsningar i flexibilitet, eftersom flera versioner av frågeformuläret måste användas, eller att elever pekats ut genom att vara de enda som får, alternativt inte får, besvara enkäten.

Social integration, definierat som i Hela Skolan-projektets enkät, kan trots allt anses förmedla en begränsning med avseende på utanförskap och social selektivitet. Dessutom är det till viss del rimligt att tro att mångfald i vänskap (att man har vänner med olika bakgrunder) är relaterat till en positiv attityd till mångfald i vänskap. Det är t.ex. vanligt förekommande i forskningslitteraturen att människors beteende (såväl som kognition och känslor) används för att ”läsa av” deras attityder (Conrey & Smith, 2007; De Houwer, Gawronski, & Barnes-Holmes, 2013; Eagly & Chaiken, 1993). Hur eleverna själva resonerade om begreppet vänskap framgår av kapitel 4.

En viktig fråga för kvaliteten och tolkningsbarheten i varje kvantitativ undersökning gäller bortfallet. Även om andelen elever som deltog var relativt stor noteras att bortfallet i enkätstudien på både interventionsskolan och jämförelseskolan var högre bland elever med invandrarbakgrund än bland dem utan invandrarbakgrund. Detta hör inte till ovanligheterna i liknande undersökningsgrupper (Stoop, Billiet, Koch, & Fitzgerald, 2010)⁸. Bortfallet var dessutom särskilt högt bland elever som förekom ofta i skolornas tillbudsrapporter, särskilt på Hestra. Tidigare forskning har visat att elever vars föräldrar gett sina barn tillstånd att delta i forskning om känsliga frågor oftast har bättre sociala förutsättningar (Anderman, Cheadle, Curry, Diehr, Shultz, & Wagner, 1995). Utvärderingen hade naturligtvis vunnit i kvalitet om fler elever med sämre sociala förutsättningar hade deltagit i enkätundersökningen, eftersom vi då hade kunnat dra säkrare slutsatser utifrån ett bredare underlag.

Utgångspunkten för studien var att kunna jämföra två skolor med liknande förutsättningar och elevunderlag. I själva verket skilde sig förutsättningarna på skolorna åt inom olika områden, vilket ofta är fallet vid undersökningar som genomförs i miljöer med praktiska verksamheter. Hestraskolan ansågs passa bäst som jämförelseskola på grund av att den i störst utsträckning liknade Byttorpsskolan gällande dess geografiska närhet, antalet studenter, och inte minst på grund av den gemensamma erfarenheten av att ta emot elever från den nedlagda Norrbysskolan.

⁸ I kapitel 6 redovisar vi vissa av de här föräldrarnas tänkande kring samtycke till enkätstudien.

En punkt där skolorna skilde sig åt gällde andelen elever med invandrabakgrund. Eftersom majoriteten av eleverna på den nedlagda Norrbyskolan valde Byttorp framför Hestra, var andelen elever med invandrabakgrund högre på Byttorp än på Hestra. Elevgrupperna med invandrabakgrund var heller inte av samma karaktär. Av de språk som talades på Byttorp dominerades invandrargruppen av arabiska och somaliska – i Sverige är detta exempel på två grupper där det ofta av historiska skäl uppstår ”konflikter mellan grupper med olika etnisk tillhörighet” (Appelqvist, 2000, s.213) – medan engelska och somaliska var de dominerande språken som talades bland motsvarande elevgrupp på Hestra.

En annan punkt där de två skolorna skilde sig åt var klasstorlekarna, som i genomsnitt var större på Byttorp. Mindre klasstorlekar i grundskolan har visat sig ha ett samband med bättre måluppfyllelse (Blatchford & Mortimore, 1994). I en svensk undersökning visade sig mindre klasstorlekar också vara relaterat till bättre självförtroende och uthållighet bland eleverna (Fredriksson, Oosterbeek, & Öckert, 2012).

Skolklimatet under projekttiden var ytterligare en punkt där skolorna skilde sig åt. Rektorn på Hestra beskrev året som ett av de lugnaste någonsin, medan det var tvärtom på Byttorp. Incidentrapporternas omfattning ger stöd för dessa uppfattningar. På Byttorp rapporterade skolpersonalen cirka 2,2 gånger fler incidenter av bråk mellan eleverna än på Hestra, trots att Hestras elevunderlag var 20 % större. Även elevernas skolprestation skilde sig åt mellan de två skolorna. Enligt Skolverkets statistik för 2014 års nationella prov i matematik hade eleverna i årskurs 6 genomsnittspoängen 14,5 på Hestra och 11 på Byttorp (genomsnitt för kommunens elever i årskurs 6 var 13,2)⁹.

Även kohorterna inom skolorna skilde sig åt över tid, från baslinjen till de senare uppföljningsmätningarna. Förändringarna skedde dels på grund av att många elever lämnade Byttorp för att gå på en annan skola, och dels för att nya elever tillkom (oftast nyanlända). Trots att vi jämförde samma individer över tid i våra analyser av enkätdata, ändrades klasskonstellationerna i övrigt till viss del. Dessutom är det viktigt att notera att sommarlovet mitt i studien utgjorde ett långt uppehåll i projektets aktiviteter och i elevernas vistelse med varandra i gruppform. Det är känt att sommarlovet påverkar grundskoleelevernas skolprestation negativt (Cooper, Nye, Charlton, Lindsay, & Greathouse, 1996). Det är dessutom sannolikt att förändringarna i klasskonstellationer även innebar förändringar i de sociala relationerna mellan eleverna.

⁹ Koncentration av elever med invandrabakgrund har konstaterats ha en negativ effekt på elevernas skolprestation i, till exempel, Danmark (Jensen & Rasmussen, 2011).

I undersökningar som genomförs i praktiska verksamheter är det vanligt att det inte går att randomisera deltagarna till de grupper som ska jämföras. I denna typ av design (dvs. så kallade kvasiexperiment, med icke lika kontrollgrupp) kommer grupperna att skilja sig åt i vissa avseenden även om de matchats mot varandra med avseende på variabler som är centrala för den aktuella undersökningen. Därför kan faktorer utanför Hela Skolan-projektet ha påverkat eleverna på de två skolorna *på olika sätt* och *olika mycket*. Resultaten från studier av det här slaget bör med andra ord alltid tolkas med viss försiktighet eftersom yttre faktorer kan påverka resultaten, i vissa fall till projektets fördel och ibland till dess nackdel.

Sammanfattningsvis

Ökningen av social integration på Byttorpskolan under projektets hela period har ingen uppenbar grund i projektets aktiviteter. Hela Skolan-projektets gruppperksamhet verkar inte ha bidragit till någon förbättring gällande elevernas sociala integration, prosociala beteende eller skolprestation. Enligt resultaten kan ingen rekommendation ges för arbete i halvklassform avseende värdegrundsarbete med elever i grundskoleåldern för att förbättra integration, prosocialt beteende, eller skolprestation. Att dra några säkra slutsatser om projektets andra stora aktivitet, dvs. nätverksmöten med föräldrar, låter sig inte göras i den här studien, eftersom projektets design innebar att inga hela klasser omfattades av enbart den insatsen. Därför går det inte att skilja ut vilka specifika effekter just den insatsen eventuellt kan ha haft.

Även om utvärderingsresultaten inte självklart kan kopplas till projektets specifika aktiviteter kan det inte uteslutas att de har sin grund i de olika insatsernas implementation eller utformning. En undersökning av hur aktiviteterna uppfattades av deltagare och skolpersonal redovisas i kapitel 4, 6, och 7. Det är också viktigt att beakta att elevgrupperna på de två skolorna inte var likställda genom slumpmässig fördelning och att faktorer utanför Hela Skolan-projektet (t.ex. sommarlovet, nya klasskamrater) kan ha påverkat eleverna på de två skolorna på olika sätt och olika mycket. Den lägre svarsfrekvensen bland barn med invandrarbakgrund begränsar också generaliserbarheten av resultaten, och även den korta projekttiden har givetvis haft stor betydelse.

Referenser

- Adams, M. S., Robertson, C. T., & Gray-Ray, P. (2003). Labeling and delinquency. *Adolescence*, 38(149), 171–186.
- Anderman, C., Cheadle, A., Curry, S., Diehr, P., Shultz, L., & Wagner, E. (1995). Selection bias related to parental consent in school-based survey research. *Evaluation Review*, 19(6), 663–674.
- Appelqvist, M., (2000). Flyktningmottagandet och den svenska välfärdsstaten under 1990-talet i SOU 2000:37, *Välfärdens förutsättningar. Arbetsmarknad, demografi och segregation*, Antologi, Kommittén Välfärdsbokslut. Redaktör: Johan Fritzell.
- Berry, J. W. (1997). Immigration, acculturation, and adaptation. *Applied psychology*, 46(1), 5–34.
- Bentler, P. M. (1990). Comparative Fit Indexes in structural models. *Psychological Bulletin*, 107(2), 238–246.
- Blatchford, P., & Mortimore, P. (1994). The Issue of Class Size for Young-Children in Schools – What Can We Learn From Research. *Oxford Review of Education*, 20(4), 411–428.
- Browne, M. W., & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. I K. A. Bollen & J. S. Long (Red.), *Testing structural equation models* (ss. 136–162). Newbury Park, CA: Sage.
- Cheetham, J., Fuller, R., McIvor, G., & Petch, A. (2000). Review of evaluative strategies, I *Evaluating Social Work Effectiveness*. Buckingham: Open University Press.
- Chen, X., Rubin, K. H., & Li, D. (1997). Relation between academic achievement and social adjustment: Evidence from Chinese children. *Developmental psychology*, 33(3), 518–525.
- Conrey, F. R., & Smith, E. R. (2007). Attitude representation: Attitudes as patterns in a distributed, connectionist representational system. *Social Cognition*, 25, 718–735.
- Cooper, H., Nye, B., Charlton, K., Lindsay, J., & Greathouse, S. (1996). The effects of summer vacation on achievement test scores: A narrative and meta-analytic review. *Review of Educational Research*, 66(3), 227–268.

- De Houwer, J., Gawronski, B., & Barnes-Holmes, D. (2013). A functional-cognitive framework for attitude research. *European Review of Social Psychology*, 24(1), 252–287.
- Dishion, T. J., McCord, J., & Poulin, F. (1999). When interventions harm: Peer groups and problem behavior. *American Psychologist*, 54(9), 755–764.
- Duncan, G. J., Dowsett, C. J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A. C., Klebanov, P., & Japel, C. (2007). School readiness and later achievement. *Developmental psychology*, 43(6), 1428–1446.
- Eagly, A. H., & Chaiken, S. (1993). *The psychology of attitudes*. Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.
- Fredriksson, P., Oosterbeek, H., & Öckert, B. (2012). *Långsiktiga effekter av mindre klasser*. Rapport från IFAU: Institut för arbetsmarknad- och utbildningspolitisk utvärdering.
- Greenberg, M., Domitrovich, C., Bumbarger, B. (2001). The prevention of mental disorders in school-aged children: current state of the field. *Preventative Treatment*, 4(1).
- Harter, S. (1985). *Manual for the Self-Perception Profile for Children*. Denver: University of Denver.
- Harter, S. (1993). Causes and consequences of low self-esteem in children and adolescents. In *Self-esteem* (ss. 87–116). Springer US.
- Jensen, P., & Rasmussen, A. W. (2011). The effect of immigrant concentration in schools on native and immigrant children's reading and math skills. *Economics of Education Review*, 30, 1503–1515.
- Kimber, B., Sandell, R., & Bremberg, S. (2008) Social and emotional training in Swedish schools for the promotion of mental health: an effectiveness study of 5 years of intervention. *Health Education Research*, 23(6), 931–940.
- McDonald, R. P., & Marsh, H. W. (1990). Choosing a multivariate model: Non-centrality and goodness of fit. *Psychological Bulletin*, 107(2), 247–255.
- Miller, G. A., & Chapman, J. P. (2001). Misunderstanding analysis of covariance. *Journal of abnormal psychology*, 110(1), 40–48.
- Muthén, L. K., & Muthén, B. O. (2013). *Mplus user's guide* (7th ed.). Los Angeles, CA: Author.

Ouvinen-Birgerstam, P. (1985). *Jag tycker jag är Manual*. Stockholm: Psykologiförlaget.

Sam, D. L., & Berry, J. W. (1995). Acculturative stress among young immigrants in Norway. *Scandinavian Journal of Psychology*, 36(1), 10–24.

Skolverket. (2013). *Barn, elever och personal*. Riksnivå. Sveriges officiella statistik om förskola, skola och vuxenutbildning Del 2, 2013, Rapport 388. Stockholm.

Steiger, J. H., Shapiro, A., & Browne, M. W. (1985). On the multivariate asymptotic distribution of sequential chi-square statistics. *Psychometrika*, 50, 253–264.

Stoop, I., Billiet, J., Koch, A., & Fitzgerald, R. (2010). *Improving survey response: Lessons learned from the European Social Survey*. John Wiley & Sons.

Trochim, W. M. K., & Donnelly, J. P. (2006). *Research Methods knowledge base*. Thomson, OH: Atomicdog Publishing.

Welsh, M., Parke, R. D., Widaman, K., & O'Neil, R. (2001). Linkages between children's social and academic competence: A longitudinal analysis. *Journal of School Psychology*, 39(6), 463–482.

Kapitel 4:

Delstudie A. Elevperspektivet – yngre

Introduktion

Under termin 2 av Hela Skolan-projektet inriktades interventionen huvudsakligen mot yngre elever, årskurs 2–3 (födelseår 2005–2006). I det här kapitlet är det just dessa elever som är i fokus. Undersökningarna hade följande två syften:

(1) Att ge en bild av elevernas faktiska etniska integration utifrån vilka de umgås med.

(2) Att ta reda på hur eleverna upplevde och uppfattade de interventioner i projektet som var avsedda för dem.

Eftersom de två syftena undersöktes vid samma tidpunkt och med samma elever redovisas först en gemensam beskrivning av deltagarna. Frågeställningarna och metoderna för de två syftena är däremot helt skilda och presenteras därför separat i del 1 (enskilda intervjuer, sid. 76–88) respektive del 2 (fokusgrupper, sid. 88–93).

Deltagare

23 elever, elva flickor och tolv pojkar, födda år 2005–2006 deltog. Alla sex klasser i årskurs 2–3 på Byttorpskolan var representerade. Bland de tolv eleverna med invandrarbakgrund var spridningen stor avseende modersmål och geografiskt ursprung: Somalia (två elever), Vietnam (två elever), Turkiet (två elever), Eritrea, Irak, Kosovo, Serbien, Indien och Vitryssland. Elva uppgav att de pratade minst ett annat språk än svenska hemma. Av de tolv eleverna med invandrarbakgrund var fem födda utomlands, medan övriga sju uppgav att de hade minst en förälder som var född utomlands. Eleverna som deltog i delstudien var representativa för sina klasser gällande bakgrund och modersmål, m.m.

Datasamlingen skedde vid slutet av termin 2 av Hela Skolan-projektet, i december 2014. Musiksalen på Byttorpskolan valdes som plats för datasamlingen för att undvika direkta kopplingar till rummet där eleverna hade varit med i Hela Skolan-projektets insatser, och till elevernas klassrum för att minska känslan av att behöva ”presteras”. Eftersom eleverna hade deltagit i Hela Skolan-projektets sista interventionstillfälle bara några dagar tidigare hade de erfarenheterna därifrån färskt i minnet, vilket sannolikt underlättade för dem att återge sina upplevelser (Barlow, Jolley, & Hallam, 2011).

Alla var informerade om att deltagandet var frivilligt och fick välja om de ville lämna klassrummet för att delta i fokusgruppen och i enskilda intervjuer. De fick

också veta att de inte behövde delta i båda delarna om de inte ville. Alla deltagarna informerades även om att svaren skulle hanteras och presenteras så att deras identitet inte skulle kunna avslöjas. Informationen framfördes på ett barnvänligt språk där alla begrepp beskrevs på ett tydligt och konkret sätt för att garantera att barnen förstod vad de gav sitt samtycke till. Alla som var inbjudna valde att vara med och bara en elev valde att inte delta i båda momenten. Samtliga deltagare hade samtycke från föräldrarna för att besvara både skriftliga och muntliga frågor i samband med utvärderingen av Hela Skolan-projektet. Inga föräldrar var närvarande eftersom intervjuerna ägde rum på skoltid i skolans lokaler.

Projektets externa utvärderare som höll i intervjuerna var bekanta för barnen sedan klassrumsenkäter och observationer av Hela Skolan-projektets insatser genomförts. Eftersom upprepade kontakter med vuxna utvärderare/forskare kan öka barns trygghet och tillit vid datasamlingar bedömdes detta som en fördel (Irwin & Johnson, 2005; Spratling, Coke, & Minick, 2012). Utvärderaren hade också erfarenhet av att arbeta med barn genom sin ordinarie anställning som lärare i samma kommun, vilket även det var en fördel i sammanhanget (Spratling, Coke, & Minick, 2012). I inledningen av fokusgrupperna förklarades för eleverna att det inte fanns några rätta eller felaktiga svar på frågorna. För att underbygga en känsla av samarbete med utvärderaren förklarades också att utvärderarna ville ha deras hjälp för att lära sig mer om hur skolan kan bli bra för barn (Christensen, 2004; Gibson, 2012). Intervjuerna, både enskilda för del 1 och i fokusgrupperna för del 2, spelades in och transkriberades.

Del 1: Integration och vänskap hos yngre elever

Metod

Integration och vänskap hos elever födda år 2005–2006, årskurs 2–3, bestod av en deltagande visuell forskningsmetod där eleverna fick i uppgift att ”rita en teckning på temat *Jag och mina kompisar på rast*”. Om barnen önskade mer vägledning förklarade utvärderaren att eleven skulle rita en teckning av ”dig och dina bästa kompisar, den personen eller de personer du leker med mest på rasterna”.

Metoden att ge barn i uppgift att rita bilder som visar olika aspekter av deras dagliga liv har använts både för att bygga upp förtroende för forskningspersonal och som datakälla (Young & Barrett, 2001; Yuen, 2004). Att utgå från barnens reflektioner över sin skola och sina vänner vid intervjuerna var ett medvetet val för att involvera barnen i forskningsprocessen (Kortesluoma, Hentinen, & Nikkonen, 2003). Eftersom metoden är både inkluderande och interaktiv undviks i möjligaste mån hierarkier mellan forskare och deltagare. Därmed blir arbetet mer demokratiskt och etiskt till sin karaktär (Literat, 2013), vilket är särskilt viktigt

i forskning med barn (Christensen, & James, 2000; Lindsay, 1999). Att reflektera över sina upplevelser genom att rita bilder har visat sig underlätta för barn att berätta om händelser förknippade med starka känslor (MacLeod, Gross, & Hayne, 2013), vilket vänskap och raster på skolan ibland kan vara.

Den här metoden valdes dessutom med hänsyn till de elever som inte hade svenska som modersmål och därmed möjligtvis inte behärskade det svenska språket till fullo (Literat, 2013; Merriman & Guerin, 2006). Bilderna kompletterades med traditionella intervjuer för att få mer variation i barnens beskrivningar av sina upplevelser (Clark, 2001). För att testa instruktionerna till den visuella metoden tjänade två barn i motsvarande ålder som ”barnexperter” och pilotstudiedeltagare enligt rekommendationer för kvalitativa datainsamlingar med barn (Spratling, Coke, & Minick, 2012).

Vid datasamlingen satt varje elev för sig själv och ritade med färgpennor i tio minuter, varpå de berättade för utvärderaren om sin teckning. Beroende på berättelsen fick eleverna uppföljningsfrågor från intervjuaren, t.ex. *Kan du berätta mer om dina kompisar?, Vad gör ni ihop?, Hur är ni lika och på vilket sätt är ni olika?* eller *Varför tycker ni om att vara ihop?* Insamlingen varade i sammanlagt cirka 15 minuter per deltagare inklusive ritande och intervju.

Elevernas teckningar var både en datakälla och en utgångspunkt för de enskilda intervjuerna. Intervjuerna och teckningarna kompletterades med elevernas svar på utvärderingens enkätstudie gällande ålder, födelseland, etnisk bakgrund och modersmål, för att kunna analysera dessa demografiska uppgifter gentemot elevernas nämnda vänner och skolklass som helhet. När en elev nämnde en kompis muntligt eller i bildform (de flesta elever skrev kompisarnas namn ovanför dem i bilden), kunde vi ta reda på den angivna kompisens demografiska uppgifter från enkätundersökningen (för de eleverna som hade deltagit), som t.ex. kön, ålder, födelseland, etnisk bakgrund, och modersmål. Dessa datakällor utgör grunden för innehållsanalysen för delstudien om integration av skolans yngre elever.

Resultat

Resultatet kommer från analysen av data från den visuella forskningsmetoden, *Jag och mina kompisar på rast*, elevernas berättelser kring den visuella texten, och den demografiska informationen om deltagarna och deras kompisar. Först presenteras resultatet av de enskilda intervjuerna. Därefter presenteras vissa teckningar med en analys av innehållet. Då presenterar vi de demografiska karakteristikerna av deltagare gentemot deras angivna kompisar och ”bästa kompisar”. Sedan följer en vertikal analys av deltagares resultat enligt årskurs och härkomst. Sist vävs de olika analyserna samman i en övergripande resultat och analys.

Resultatet från intervjuerna

Gemensamma aktiviteter eller intressen är elevernas vanligaste svar på varför deras vänner faktiskt är deras vänner. ”Vi gillar väldigt många samma saker” uppgav en flicka. En pojke förklarade sin teckning, ”Det är A och det är jag. A och jag brukar leka Star Wars ibland.” En elev berättade att hon lekte med sin bästis både på skolan och hemma: ”Vi brukar alltid leka med varandra och går hem till varandra”. ”Nästan hela klassen spelar fotboll” uppgav en pojke. En annan pojke noterade att han deltog i många aktiviteter med kompisar under rasten: ”Vi spelar fotboll, vi jagar varandra, vi kör Dunken och ...” Flickor svarade oftare så här: ”Vi brukar prata och så brukar vi leka ibland.”

Både pojkar och flickor var medvetna om könsgrupperingar. Enligt en flicka: ”Vi håller på med en klubb, det är bara tjejer. Inga killar, det är bara tjejer.” Gemensamma aktiviteter och intressen var relaterade till könsindelningarna.

Likheter och olikheter i utseende kom också upp i beskrivningar av kompisar, särskilt bland flickor. En flicka sa: ”Det är nästan samma hårfärg vi har”. Flickor med invandrarbakgrund som hade fysiska likheter med kompisar uppgav att andra blandade ihop dem, se figur 6. Längden var också anmärkningsvärt för eleverna, som en tjej sa: ”B, hon är lite mindre än mig.” En pojke noterade ”Jag är lång, jag är stark ... jag kan brotta ner dem, det är enkelt.”

Likheter och olikheter i språk/etnisk bakgrund visade sig också vara ett medvetet inslag i vänskapen för vissa elever. Enligt en tjej var hennes kompis: ”... ifrån ett annat land. Jag är inte från samma land som hon, men C kan prata samma språk som jag.” En annan flicka uppgav att hennes bästa kompis ”är från ett annat land.”

Gruppstabilitet var ett annat tema som visade sig genom elevernas språkval. Eleverna berättade att de ”brukar” eller ”alltid” är ihop med de angivna vännerna. Som en pojke sa så var de, när de lekte: ”ibland några andra, men det är typ alltid vi.”

Resultatet från teckningarna

22 barn ritade bilder på temat *Jag och mina kompisar på rast* och intervjuades sedan om sina vänner med utgångspunkt från sina teckningar. Här presenteras ett urval av elevernas teckningar tillsammans med analyser och jämförelser med de andra källorna i utvärderingen.



Figur 5. Teckning på temat *Jag och mina kompisar på rast.*

Den här teckningen har ritats av en pojke i årskurs 3 med invandrabakgrund och föreställer en fotbollsmatch. Enligt eleven finns det två lag. I elevens lag fanns bara andra pojkar med utländskt bakgrund. I det andra laget finns etniskt svenska pojkar, samt en flicka med svensk bakgrund. Trots att fotboll som rastaktivitet här tycks vara positivt för sammanhållningen, framgår också att lagindelningen präglas av brister i social integration, såväl etniskt som könsmässigt. De flesta av pojkarnas teckningar handlade om gruppaktiviteter såsom fotboll eller "Dunken".



Figur 6. Teckning på temat *Jag och mina kompisar på rast.*

Den här teckningen har ritats av en flicka i årskurs 3 med föräldrar med bakgrund i Asien. Hon nämner två vänner; en flicka med föräldrar från samma asiatiska land och en annan flicka med bakgrund i Mellanöstern. Hon berättar att "Jag är i skola bara och leker med mina bästa kompisar.// A och jag, vi är lika och B och jag är bara kompisar. [Jag är] lik A i håret och ansiktet. Alla frökisar blandar ihop oss. Tror att vi är syskon eller tvillingar. Det är tråkigt." Detta är ett exempel på att eleverna är medvetna om fysiska likheter och att de i många fall – men inte alltid – delar etnisk bakgrund med sina nära kamrater. Den här bilden är ganska representativ för flickorna i studien, eftersom de allra flesta av dem ritade och beskrev kompisar med fysiska likheter.



Figur 7. Teckning på temat *Jag och mina kompisar på rast.*

Den här bilden har ritats av en flicka i årskurs 2 utan invandrarbakgrund. Hon nämner en bästa vän, en flicka som föddes i Afrika. "Jag och C, vi brukar vara i klätterställningen. Vi är också i skolgården och leker. Vi gillar mycket samma. Hon är från ett annat land." Det framgår av hennes beskrivning att hon är medveten om kompisens bakgrund, men det som verkar vara viktigast för henne är deras gemensamma intressen. Den här eleven var en av två etniskt svenska elever, av sammanlagt elva deltagare, som enbart nämnde kompisar som hade en annan etnisk tillhörighet än svensk. På det sättet kan den här teckningen betecknas som unik.

Resultatet från den demografiska delen av enkätstudien för deltagare och angivna kompisar

En genomgång av bakgrunden bland de barn som eleverna uppgett som sina vänner visade att valet av vänner kännetecknades av social segregation.

- 83 % av eleverna (10 av 12) *med* invandrabakgrund nämnde *enbart* vänner som *också* hade invandrabakgrund.
- 54 % av eleverna (6 av 11) *utan* invandrabakgrund nämnde *enbart* vänner som *inte heller* hade invandrabakgrund.
- 50 % av eleverna (6 av 12) *med* invandrabakgrund nämnde minst en vän som de delade etnisk tillhörighet med (dvs. hade föräldrar som var födda i samma land).
- Bland eleverna (oavsett om de själva hade invandrabakgrund eller ej) som nämnde vänner med en *annan bakgrund* än vad de själva hade var vännernas bakgrund mycket skiftande.
- Elever *med* invandrabakgrund rapporterade en större andel vänner med en annan etnisk tillhörighet än de själva än elever *utan* invandrabakgrund (se diagram 1).

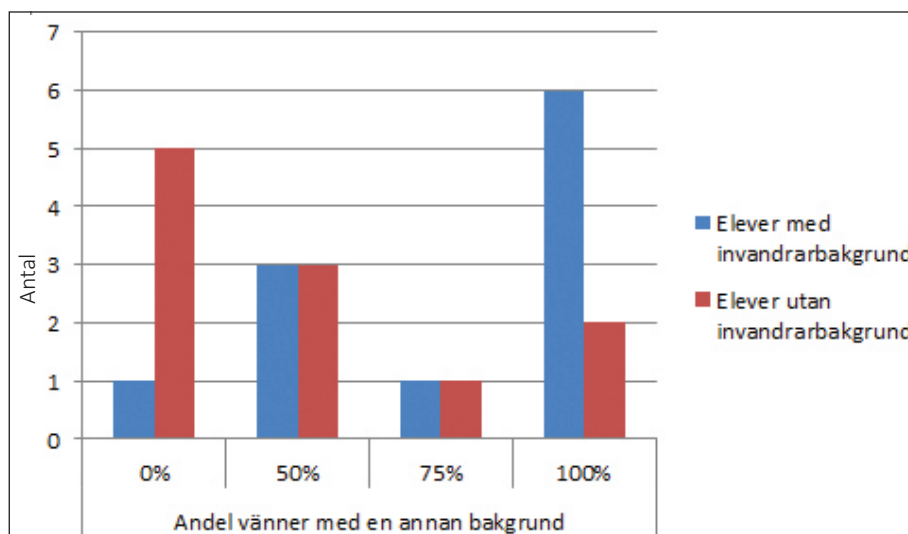


Diagram 11. Antal elever som rapporterat olika andelar vänner med en annan bakgrund än eleven själv. N = 22. Procentsatsen av andel vänner med en annan bakgrund har avrundats till den närmaste kvartilen.

Men som ”bästa kompis” däremot, väljer 63 % av eleverna i den här delstudien någon som har samma, eller nära relaterad etnisk tillhörighet (t.ex. Serbien och Bosnien). Detta var typiskt för elever både med och utan invandrabakgrund. Elever i årskurs 3 var mindre benägna att nämna vänner med annan etnisk tillhörighet (75 %) än elever i årskurs 2 (82 %). När det gällde elevens *bästa kompis* var skillnaden mellan årskurs 3 (0 % med annan etnisk tillhörighet) och årskurs 2 (75 % med annan etnisk tillhörighet) ännu tydligare. Värt att notera är också att elever i årskurs 2 utan invandrabakgrund var mer benägna att säga att de hade en bästa kompis överhuvudtaget (sex deltagare) än elever med invandrabakgrund (två deltagare).

Resultatet från sammanställningen enligt årskurs och härkomst

Dessa intervjuer tillsammans med bildanalys och elevernas (och deras nämnda kompisars) demografiska uppgifter ligger till grund för sammanställningen som följer i tabell 15. De olika deltagarkategorierna (i vårt fall årskurs 2 och årskurs 3, respektive med/utan invandrabakgrund), innebär att materialet lämpar sig för en så kallad vertikal analys (Rausch, 1998). Det betyder att de ämnen som framkommer presenteras separat för de olika kategorierna, medan likheter redovisas i diskussionen.

Tabell 15.
Resultat av intervjuer/bildanalys per grupp.

	Årskurs 2	Årskurs 3
Med invandrarbakgrund	<p>Alla rapporterar bara nära kompisar som också har invandrarbakgrund; inga elever utan invandrarbakgrund nämns som en bästa kompis man leker med på rast.</p> <p>Vännerna har oftast bakgrund från en relaterad del av världen (t.ex. Afrika eller Balkan) och de flesta går i samma klass.</p> <p>Några elever utan invandrarbakgrund nämns som någon man kanske skulle spela fotboll med, men inte som en kompis.</p> <p>Pojkar namnge bara pojkar som vänner och flickor namnge bara flickor som vänner. Klubbar för bara flickor eller pojkar nämns.</p> <p>Pojkar beskriver sina vänner som de som tycker om att göra samma fysiska aktivitet med, t.ex. fotboll.</p> <p>Flickor uppger att de pratar och leker mest med sina kompisar.</p>	<p>Flickorna rapporterar bara nära kompisar som också har invandrarbakgrund.</p> <p>Inga elever utan invandrarbakgrund nämns som en bästa kompis man leker med på rast.</p> <p>Vännerna har oftast bakgrund från en relaterad världsdel (t.ex. Mellanöstern, Asien) och de flesta går i samma klass.</p> <p>Flickorna uppger att de pratar, leker, leker Dunken (en form av kurrögömma) och spelar fotboll ihop med sina kompisar.</p> <p>Pojkarna spelar fotboll eller leker Dunken med sina kompisar och har oftast kompisar som också har invandrarbakgrund. Barn som inte har invandrarbakgrund och flickor spelar oftast i ett annat lag.</p> <p>Några elever utan invandrarbakgrund och ett par flickor nämns av pojkar som någon man kanske skulle spela fotboll med, men inte som en kompis.</p>
Utan invandrarbakgrund	<p>Flickor rapporterar att de leker och pratar med sina kompisar.</p> <p>Pojkar uppger att de leker Dunken eller leker en annan specifik fysisk lek med kompisar.</p> <p>Två flickor nämner bara en kompis och en av dem har invandrarbakgrund och en har inte det; båda flickorna säger att de är vänner med den personen eftersom de tycker om att göra samma saker.</p> <p>Flickornas kompisar är 50 % andra tjejer utan invandrarbakgrund och 50 % andra flickor med invandrarbakgrund.</p> <p>66 % av pojkarnas Dunken-medspelare har invandrarbakgrund. Bara pojkar rapporterar att de leker Dunken.</p>	<p>När man leker med någon med invandrarbakgrund är det på fotbollsplanen. Oftast spelar de barnen i ett annat lag, men inte alltid.</p> <p>Eleverna berättar att de har kompisar som kan ett språk som inte de kan, men ingen har en bästis som kan ett språk som de inte kan.</p> <p>Pojkar nämner bara pojkar som vänner och flickor nämner bara flickor som vänner (undantaget är när man pratar om vem man spelar fotboll med, men då är det andra könet med i ett annat lag.)</p> <p>Pojkar beskriver sina vänner som de som tycker om att göra samma fysiska aktivitet eller samma lek.</p> <p>Flickor uppger att de pratar mest med sina bästa kompisar och att de gillar samma saker.</p>

Sammanfattande resultat

Vänner och integration

- Eleverna leker huvudsakligen med elever som de delar etnisk bakgrund med, inte bara vad gäller svensk och icke-svensk bakgrund. Likheter gällande modersmål eller världsdel visade sig också spela en viss roll.
- Enligt eleverna var val av kompisar grundade huvudsakligen på gemensamma intressen i rastaktiviteter. Även kön hade betydelse för barnens val av kamrater.
- Delade gruppaktiviteter, i synnerhet fotboll och ”Dunken”, verkade ha störst potential för social integration i relation till etnisk bakgrund och även till kön för både pojkar och flickor, med det viktiga undantaget att lagindelningen ibland präglades av en bristfällig integration.
- Elever i årskurs 2 visade tecken på bättre social integration avseende vänner med annan etnisk bakgrund än elever i årskurs 3.

Diskussion

En omfattande mängd forskningsresultat visar att vänskap bildas utifrån likheter. Geografisk närhet, social kompetens, gemensamma intressen och likheter avseende socioekonomisk och sociokulturell bakgrund, språk, personlighet, kön, beteenden och intellektuell kapacitet hör till de faktorer som har studerats i relation till hur barn väljer sina vänner (t.ex. Aboud, Mendelson, & Purdy, 2003; Haselager, Hartup, van Lieshout, & Riksen-Walraven, 1998; Ladd, 2005; Nangle, Erdley, Zeff, Stanchfield, & Gold, 2004; Newcomb & Bagwell, 1995).

När det gäller vänskap särskilt över etniska gränser finns forskningsresultat som visar att prosocialt beteende (i form av sällskaplighet och ledarskap) har en särskild betydelse (Kawabata & Crick, 2010, s. 48). I den här delstudien ser vi att sociokulturell bakgrund verkar ha stor betydelse för elevernas vänskapsbildning, vilket även framgår i en betydande mängd annan forskning (t.ex. Hamm, Brown, & Heck, 2005; Kao & Joyner, 2004; Nesdale, 2008). Utifrån ett sociologiskt perspektiv för Moody (2001, s. 680) följande resonemang:

... när omständigheterna i övrigt är lika och människor har möjlighet att välja relationer inom sin egen sociokulturella grupp, så gör de också det ... detta blir som mest framträdande när heterogeniteten befinner sig på en medelnivå där en minoritet skulle kunna hota majoritetens dominerande ställning. Om en liknande dynamik är aktiv i skolan, så skulle vi förvänta oss att se en större vänskapssegregation i skolor där heterogenitet är måttligt hög.

”Måttligt hög” heterogenitet beskriver situationen i Byttorpskolans årskurs 2–3 på ett träffande sätt, eftersom 60 % av eleverna hade minst en förälder som var född utomlands (från 30 olika länder). Att minst 50 % av eleverna ändå verkade söka sig till elever med föräldrar från samma land, indikerar att etnisk härkomst spelade en avgörande roll i vänskapsbildning även i denna grupp.

Detta betyder inte nödvändigtvis att eleverna inte är integrerade i Berrys (1997) mening, eftersom det inte säger något om elevernas faktiska attityder till det interkulturella mötet. Det kan däremot vara ett tecken på social selektivitet, vilket kan vara relevant för både social integration och prosocialt beteende eftersom vänskap över etniska gränser har associerats med mindre fördomar och större social kompetens hos barn (Aboud & Levy, 2000; Hunter & Elias, 1999; Lease & Balke, 2005).

Relativt få barn nämnde spontant likheter och olikheter med sina klasskompisar avseende härkomst; eleverna var möjligtvis omedvetna om eller ovilliga att nämna sådana saker, eller så tyckte de inte att det var viktigt. Att barn inte fäster så stor vikt vid den typen av skillnader/likheter är en trend som noterats tidigare i en liknande svensk undersökning av elevers syn på social integration (Jonsson & Gharaie, 2010). Detta har betydelse för hur elevernas svar på vissa av enkätfrågorna ska tolkas, som t.ex. *Jag trivs med barn som har föräldrar från andra länder än mina egna föräldrar* (se kapitel 3). (Slutsatserna om multietniskt kamratskap i den här delstudien grundade sig på demografisk information från enkäterna.)

Vad kamraterna talade för språk verkade vara en naturligare utgångspunkt för eleverna när de resonerade om etnisk bakgrund. Samtliga deltagare talade svenska tillräckligt väl för att kunna delta i intervjuerna, men det ingår inte i denna studie att undersöka hur väl eleverna på skolorna i allmänhet behärskade språket. En svensk undersökning av grundskoleelevers interetniska relationer visade att elever som klasskamraterna bedömde som sämre på det svenska språket också ansågs ha mindre social kompetens (Vedder & O’Dowd, 1999). Detta är en omständighet som utgör ett hinder för interetnisk vänskap utöver de som kan uppstå när man försöker umgås med någon som man har svårt att kommunicera med.

Att de något äldre eleverna visade en mindre tendens till multietnisk vänskap är i linje med annan forskning (Pica-Smith, 2011). Denna tendens kan ha att göra med att barns vänskapskrets minskar med ökande ålder och mognad alltför eftersom likheter i aktiviteter och värderingar får större betydelse (Fehr, 2000).

Vårt att notera är att elever utan invandrarbakgrund oftare uppgav att de hade en bästa kompis överhuvudtaget. 40 procent av eleverna i samtliga klasser hade enbart etniskt svensk bakgrund. Bland de övriga eleverna fanns en mycket stor

mångfald avseende etnisk tillhörighet. Om vi utgår från att eleverna i första hand skapade vänskapsband med elever som hade liknande bakgrund som de själva, vilket våra resultat indikerar, var ”utbudet” av elever med svensk bakgrund större än elever med, till exempel, vietnamesisk eller turkisk bakgrund. Vissa elever var den enda ”representanten” för sin etniska grupp i sin klass. Intim kamratskap av hög kvalitet (jfr. uttrycket ”bästa vänner”), har möjligtvis bättre förutsättningar att skapas mellan klasskamrater med liknande bakgrund (Aboud, Mendelson, & Purdy, 2003).

Ingenting i resultaten tyder på att vare sig etnisk härkomst eller språk låg till grund för ett medvetet val när eleverna skaffade vänner. Tidigare svenska undersökningar visar att vänskap kan bildas utifrån etnicitet trots att eleverna själva anser att etnicitet inte spelar någon roll (Addo, Petersson & Svensson, 2003). I överensstämmelse med annan forskning (Aboud & Mendelson, 1996) så uttryckte eleverna snarare att fritidsintressen och könstillhörighet hörde till de mer avgörande faktorerna när det gällde vänskap. Att flickorna rapporterade färre men starkare vänskapsrelationer (bästa vänner jämfört med lek med de andra barnen som råkade tycka om samma lek) är också det helt i överensstämmelse med annan forskning (Kistner, Metzler, Gatlin, & Risi, 1993).

Data i den här delstudien tyder på att de relationer som eleverna beskrev var ömsesidiga snarare än ensidiga. I samtliga fall där den intervjuade elevens bästa vän också deltog i delstudien, bekräftades vänskapen av den elev som omnämns som bästa vän. Hur ömsesidigheten i vänskapen eleverna emellan uppfattades i övrigt vet vi inte. Vi vet heller inte hur eleverna tolkade uppgiften att rita en teckning på temat *Jag och mina kompisar på rast*. Det kan inte uteslutas att eleverna har ett mycket kortsiktigt perspektiv på vänskap och använt benämningen bästa vän för den kamrat de tillbringat de senaste rasterna med samma dag som intervjun genomfördes. Många av eleverna uttrycker i sina berättelser en viss gruppstabilitet i vänskapskretsen (att de ”brukar” eller ”alltid” är ihop med de angivna vännerna). Vi tror därför att elevernas beskrivningar representerar relativt etablerade vänskapsrelationer.

Vid analyser av rastaktiviteter som innebar någon form av lagindelning (som t.ex. fotboll) har vi betraktat barn som konsekvent beskrevs tillhöra ”det andra laget” än den intervjuade själv, som mindre nära vänner än de barn som beskrevs tillhöra ”samma lag”. Detta är ett antagande behäftat med relativt stor osäkerhet, men det var påtagligt vanligare att pojkar som spelade lagidrott på rasten beskrev flickor (oavsett bakgrund) eller pojkar med annan etnisk bakgrund som spelare i ”det andra laget”. Man kan fundera över om detta kan ha sin grund i elever-

nas deltagande i lagsporter på fritiden. Lagindelningar vid fritidsaktiviteter är oftast geografiskt baserade, och många bostadsområden i staden är relativt segregerade. Barnen kanske helt enkelt ville spela ihop med dem de brukar spela med. Deltagande i idrott och andra fritidsaktiviteter kan ibland förstärka segregerade tendenser mellan studenter (Carter, 2012; Epstein, 1985). Men ett visst mått av struktur eller välriktade insatser vid icke-akademiska aktiviteter har visat sig kunna styra blandningen av elever mot ökad integration (Quiroz, Gonzalez, and Frank, 1996) och har på så sätt kunnat främja ett integrerat skolklimat (Moody, 2001).

Sammanfattningsvis framträder i den här delstudien mönster i vänskapsbanden bland eleverna på Byttorpskolan som i tidigare forskning beskrivits som vanligt förekommande för barn i den här åldern. Mer specifikt framgår att vänskap är vanligare mellan barn med samma etnicitet, att även kön och intressen spelar en viktig roll och att tendensen att ha vänner med en annan bakgrund minskar med ökad ålder. Resultaten har betydelse för hur frågor till barn angående vänskap över sociokulturella gränser lämpligen bör utformas. Trots att barns medvetenhet om andra barns etniska bakgrund är begränsad, tycks de vara desto mer medvetna om andra barns språkkunskaper och utseende.

Del 2: Upplevelser av Hela Skolan-projektets insatser bland yngre elever

Metod

Den andra delen av delstudien med elever födda år 2005–2006, i årskurs 2–3, genomfördes genom semi-strukturerade fokusgruppintervjuer. Syftet var att ta reda på hur eleverna uppfattade och upplevde de interventioner i projektet som var avsedda för dem. Fokusgrupper valdes för att understödja barnens engagemang och skapa en socialt trygg situation (Kortesluoma, Hentinen, & Nikkonen, 2003; Spratling, Coke, & Minick, 2012). Varje grupp hade fem–sex elever enligt rekommendationer för den aktuella åldern (7–9 år) (Eder & Fingerson, 2002). Grupperna var homogena med avseende på elevernas årskurs och sociokulturella bakgrund eftersom gemensamma karakteristika inom respektive grupp har visat sig vara viktigt vid fokusgruppintervjuer (Knodel, 1993). Resultatet blev två grupper med elever från olika klasser i årskurs 2; en grupp med, och en utan invandrabakgrund; och ett liknande upplägg med eleverna i årskurs 3.

Med utgångspunkt i den intervjuguide som användes var det utvärderarens målsättning att vara reflekterande, flexibel och kreativ för att ta hänsyn till deltagarnas utvecklingsnivå (Gibson, 2012). Alla elever fick turas om att svara (om

de ville) på frågor om projektets intervention (benämnd livskunskap under termin 2) som de hade deltagit i en gång per vecka under terminen. Utrymme för diskussion deltagarna sinsemellan fanns också. Utvärderaren bidrog med struktur i diskussionerna med följdfrågor och verbala och kroppsliga signaler (Stone & Lamanek, 1990). Fokus för intervjufrågorna var elevernas erfarenhet, åsikter, känslor och kunskaper om projektets insatser; vad de gjorde i grupperna, vad de gillade, hur gruppen var i jämförelse med klassrummet, vad de lärt sig, varför eleverna trodde att de hade sådana grupper, och vilka effekter de trodde att deltagandet i grupperna kunde ha. Fokusgrupperna varade i 20–30 minuter. Mer information om den intervention som riktades mot de här eleverna finns i kapitel 2.

De transkriberade fokusgruppsintervjuerna analyserades med tematisk analys enligt Braun och Clarke (2006). Transkriptionerna granskades först upprepade gånger för att identifiera mönster, varpå initiala koder skapades för de minsta meningsbärande delarna i texten. Koderna kombinerades sedan för att skapa teman, som reviderades efter ytterligare granskning. De teman som skapats utvärderas därefter för att avgöra vilka av dem som bidrog till att skapa förståelse av barnens erfarenheter av projektets insatser.

Resultat

Nedan beskrivs kategorier under temat *Upplevelse av Hela Skolan-projektets insatser bland yngre elever*.

Eleverna som problem

Det framkom i samtliga fokusgrupper att eleverna uppfattade anledningen till att de fick delta i Hela Skolan-projektets insatser var att deras klasser var bråkiga och besvärliga. Några elever i årskurs 3 med invandrarbakgrund svarade så här på frågan *Varför har ni de här grupperna?:*

Elev A: Jag vet! För att vi bråkar så mycket.

Elev B: Och att vara snäll.

”Bråk” var alltså, enligt eleverna, utgångspunkten för interventionerna. Projektpersonalens tillfälliga extraträffar med vissa elever i den ena klassen bekräftade elevernas uppfattning att kontakt med projektpersonalen hade sitt ursprung i önskade sociala beteenden, och att projektpersonalens funktion var att hjälpa eleverna att förbättra sitt beteende: ”Det blir bråk i klassen, och de [projektpersonalen] får prata med tjejerna. De blir ovänner och sedan vänner igen” sa en årskurs 3-elev med invandrarbakgrund. Elevernas beskrivningar av lärdomarna de fått från interventionerna handlade också om temat *Eleverna som problem*. En

flicka utan invandrarbakgrund i årskurs 2 beskrev vänskap som ”att vara vänner, att vara snälla mot vänner, och inte slå, inte retas ...”. En pojke med invandrarbakgrund i samma årskurs berättade att han hade lärt sig att ”inte bråka och inte slåss och man ska hjälpa andra som ramlar.” Han hade med andra ord uppmärksammat att prosocialt beteende inte bara innebär att undvika att bråka, utan också att aktivt hjälpa andra.

En framträdande del av interventionen var de berättelser som beskrev barn i olika sociala situationer, vilka lästes och diskuterades med avsikten att få gruppdeltagarna att reflektera över sig själv. En deltagare gjorde kopplingar mellan berättelserna och insatsens målsättning att förändra beteenden: ”[de läser] så vi kan kanske göra hur de gjorde i sagan” sa en elev i årskurs 3 utan invandrarbakgrund. På så sätt uppfattade eleverna att aktiviteten fungerade som ett verktyg för att förändra beteende.

Förutsebarhet

Insatsens upprepade träffar med liknande upplägg varje gång var också ett genomgående tema i samtliga fokusgrupper. En elev från årskurs 2 med invandrarbakgrund beskrev träffarna på följande sätt: ”Vi säger Toppen och Botten ... och sedan också prata om någonting, hon kan läsa lite och sedan kör vi på frågor”.

Att varje träff hade ett liknande upplägg omnämndes av några elever som negativt: ”Det är tråkigare på livskunskapsgruppen för att i klassen ... vi kan göra olika saker” istället för de liknande aktiviteter varje gång i livskunskap. Vissa elever tyckte inte heller om att behöva upprepa aktiviteter de inte gillade, vilket en elev från årskurs 2 med invandrarbakgrund uttryckte med följande ord: ”Man lär sig bara att sitta och lyssna på sagorna.” Andra elever rapporterade att de tyckte om uppläget: ”Jag tycker om livskunskapsgruppen för att vi ska göra roliga grejer där då.” En påtaglig konsekvens av uppläget var att eleverna visste vad de kunde förvänta sig under träffarna i livskunskapen.

Gruppens påverkan

Ett annat tema som framträdde var den ömsesidiga påverkan som kan uppstå när man träffas i en grupp. I fokusgrupperna ingick elever från olika klasser (t.ex. 3A, 3B, och 3C) i samma årskurs. Interventionerna skedde emellertid klassvis i halvklassform och det framkom att de olika halvklasserna förhöll sig till livskunskapsaktiviteterna på olika sätt. Elever i vissa klasser upplevde att det var rörigt i den vanliga klassen men inte under interventionen, medan andra elever beskrev situationen precis tvärtom – att det var rörigt under interventionen men inte i den vanliga klassen.

Två elever i årskurs 2 utan invandrabakgrund jämförde livskunskap med det vanliga klassrummet så här:

Elev A: När vi är i klassrummet så skriker alla jättehögt men inte i livskunskap.

Elev B: Jag skulle säga typ samma sak. För mycket prat. Men i livskunskapen ... vi lyssnar på dem.

Men för elever från andra klasser var skillnaden att i livskunskapsgruppen var det dominerande beteendet störande. Några årskurs 3-elever med invandrabakgrund diskuterade förhållandena på livskunskap som:

Elev C: Lite stökigt. Det är stökigt i [livskunskapsgruppen].

Elev D: Det är det fulaste. Det är inte superroligt där.

Elev E: De springer och är stökiga.

Resultatet visar med tydlighet att samma upplägg kan, trots att alla deltagare delar samma uppfattning om syftet, innebära att aktiviteten upplevs på väldigt olika sätt och att attityderna till insatserna i stor utsträckning kan skilja sig åt.

Sammanfattande resultat

Eleverna som problem

- Eleverna uppfattade det som att anledningen till att de fick delta i Hela Skolan-projektets insatser var att deras klasser var bråkiga och besvärliga.
- Eleverna trodde att kontakt med projektpersonalen hade sitt ursprung i att de var bråkiga, och att projektpersonalens funktion var att hjälpa eleverna att förändra sitt beteende.
- Elever uppmärksammade att prosocialt beteende inte bara innebär att undvika att bråka, utan också att aktivt hjälpa andra.
- Eleverna uppfattade att gruppverksamheten fungerade som ett verktyg för att förändra beteende.

Förutsebarhet

- Eleverna visste, på gott och ont, vad de kunde förvänta sig under träffarna.

Gruppens påverkan

- Trots samma upplägg och trots att deltagarna delade samma uppfattning om syftet, kunde aktiviteten upplevas på väldigt olika sätt. Attityderna till insatserna skiljde sig åt i stor utsträckning.

Diskussion

Syftet med fokusgrupperna var att ta reda på hur Byttorpskolans lågstadielever upplevde och uppfattade det värdegrundsarbete de hade deltagit i under termin 2, dvs. undervisning och diskussioner i ämnet *livskunskap*. Eleverna uttryckte att ”stökighet” i deras klasser var anledningen till att de valts ut att delta i aktiviteten. De beskrev också denna gruppverksamhet som förutsägbar och strukturerad. Dock fanns det variationer i attityderna till insatsen, delvis beroende på vilket klimat som rådde i de olika grupperna.

Trots projektets avsikt att i första hand fokusera på och främja positiva beteenden, och trots projektpersonalens fokus på positiv förstärkning under träffarna, upplevde eleverna insatsen som en konsekvens av deras eget negativa beteende. Detta kan ha påverkat elevernas självbild negativt eftersom barn påverkas av de attityder som de uppfattar att närstående vuxna har om dem (Harter, 1993; se även kapitel 3 för en närmare diskussion om hur detta kan ha haft betydelse för resultaten i enkätstudien). Eleverna hade också en tydlig uppfattning om att målet med aktiviteten var beteendeförändring. Mycket har skrivits om beteendeförändringar bland skolbarn och om hur olika konsekvenser, negativa såväl som positiva, påverkar barn (Bacon, 1990; Cameron & Pierce, 1994; Maag, 2001; Wielkiewicz, 1995). Om barnen uppfattade gruppverksamheten som en konsekvens av att skolpersonalen ansåg deras beteende som problematiskt, och därmed som indirekt kritik, kan det ha påverkat elevernas attityd till gruppverksamhetens innehåll och mål.

Det framkom i intervjuerna med skolpersonal att i vissa fall väcktes starka känslor som behövde följas upp och bearbetas (se kapitel 7). I fokusgrupperna med eleverna framkom inte detta; eleverna beskrev inga ”följder”, vare sig negativa eller positiva, av att delta i gruppverksamheten.

Eleverna beskrev gruppverksamheten som strukturerad och förutsägbar i högre grad än andra aktiviteter (klassundervisning, rast, m.m.) på skolan. Det var ett medvetet val av projektpersonalen att vara konsekventa i genomförandet av träffarna med eleverna. Trots att varje träff i de olika grupperna genomfördes på samma sätt och trots små variationer i uppfattningarna om aktivitetens syfte, rapporterade deltagarna vitt skilda erfarenheter av att delta.

Elevernas skiftande attityder till insatserna i de olika grupperna framkom också. Det har visat sig att barns beteende i en grupp kan se mycket olika ut beroende på vilka normer som dominerar grupp dynamiken (Nesdale & Lawson, 2011; Salmivalli & Voeten, 2004). Beteendenormerna i de olika halvklassgrupperna verkade skilja sig åt, vilket därmed skulle kunna vara en förklaring till att även upplevelserna skilde sig åt i de olika grupperna.

Sammanfattningsvis har vi med hjälp av fokusgrupper försökt att få en bild av lågstadielevernas upplevelser av Hela Skolan-projektets gruppverksamhet med värdegrundstema som pågick regelbundet under en hel skoltermin. Det viktigaste resultatet från den här delstudien är att eleverna uppfattade aktiviteten som en konsekvens av att skolpersonalen såg ett behov av att komma till rätta med problematiska beteenden. Att liknande uppfattningar bland barn kan befästa en negativ självbild kan vara en av flera förklaringar till att gruppverksamhetens förmodade positiva effekter uteblev.

Referenser

- About, F., & Mendelson, M. (1996). Determinants of friendship selection and quality: Developmental perspectives. I Bukowski, W. M., Newcomb, A. F., & Hartup, W. W. (Red.), *The company they keep: Friendships in childhood and adolescence*. (ss. 87–112) New York: Cambridge University Press.
- About, F. E., & Levy, S. R. (2000). Interventions to reduce prejudice and discrimination in children and adolescents. I Oskamp, S., (Red.), *Reducing prejudice and discrimination* (ss. 269–293). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- About, F., Mendelson, M., & Purdy, K. (2003). Cross-race peer relations and friendship quality. *International Journal of Behavioral Development*, 27(2), 165–173.
- Addo, T., Peterson, A., & Svensson, L. (2003). *Ungdomar i vardagens väv – En socio-logisk studie av ungdomars gruppbildande i en storstadsförort*. Lund: Studentlitteratur.
- Bacon, E. H. (1990). Using negative consequences effectively. *Intervention in School and Clinic*, 25(5), 599–611.
- Barlow, C., Jolley, R., & Hallam, J. (2011). Drawings as Memory Aids: Optimising the Drawing Methods to Facilitate Young Children's Recall. *Applied Cognitive Psychology*, 25, 480–487.
- Berry, J. W. (1997). Immigration, acculturation, and adaptation. *Applied psychology*, 46(1), 5–34.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology* 3(2), 77–101.
- Cameron, J., & Pierce, W. D. (1994). Reinforcement, reward, and intrinsic motivation: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 64, 363–423.
- Carter, P. L. (2012). *Stubborn roots: Race, culture, and inequality in US and South African schools*. Oxford University Press.
- Christensen, P., & James, A. (2000). Researching Children and Childhood: Cultures of Communication. I Christensen, P. & James, A. (Red.), *Research with Children: Perspectives and Practices*. (ss. 1–8). Falmer Press: London.
- Christensen, P. H. (2004). Children's participation in ethnographic research: Issues of power and representation. *Children and Society*, 18, 165–176.

- Clark, A. (2001). How to listen to very young children: The mosaic approach. *Child Care in Practice*, 7(4), 333–341.
- Eder, D., & Fingerson, L. (2002). Interviewing children and adolescents. I J.F. Gubrium & J.A. Holstein (Red.), *Handbook of interview research: Context and method* (ss. 181–201). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Epstein, J. L. (1985). After the Bus Arrives: Resegregation in Desegregated Schools. *Journal of Social Issues*, 41, 23–43.
- Fehr, B. (2000). The life cycle of friendship. I C. Hendrick & S.S. Hendrick (red). *Close relationships: A sourcebook*, (ss. 71–82). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Gibson, J. (2012). Interviews and Focus Groups With Children: Methods That Match Children's Developing Competencies. *Journal of Family Theory & Review*, 4, 148–159.
- Guest, G., & MacQueen, N. (2012). Introduction to Thematic Analysis. *Applied Thematic Analysis*.
- Hamm, J. V., Bradford Brown, B., & Heck, D. J. (2005). Bridging the Ethnic Divide: Student and School Characteristics in African American, Asian-Descent, Latino, and White Adolescents' Cross-Ethnic Friend Nominations. *Journal of Research on Adolescence*, 15(1), 21–46.
- Harter, S. (1993). Causes and consequences of low self-esteem in children and adolescents. *I Self-esteem* (ss. 87–116). Springer US.
- Haselager, G. J. T., Hartup, W. W., van Lieshout, C. F. M., & Riksen-Walraven, J. M. A. (1998). Similarities between friends and nonfriends in middle childhood. *Child Development*, 69, 1198–1208.
- Hunter, L., & Elias, M. J. (1999). Interracial friendships, multicultural sensitivity, and social competence: How are they related? *Journal of Applied Developmental Psychology*, 20(4), 551–573.
- Irwin, L. G., & Johnson, J. (2005). Interviewing children: Explicating our practices and dilemmas. *Qualitative Health Research*, 15, 821–831.
- Jonsson, L., & Gharaie, B. (2010). *Ungdomar och social integration i Malmö: En kvantitativ och kvalitativ studie om ungdomars upplevelser av och syn på social integration i deras vardag*. Malmö högskola.
- Kao, G., & Joyner, K. (2004). Do race and ethnicity matter among friends?. *The Sociological Quarterly*, 45(3), 557–573.

- Kawabata, Y., & Crick, N. R. (2010). The antecedents of friendships in moderately diverse classrooms: Social preference, social impact, and social behavior. *International Journal of Behavioral Development, 35*(1), 48–57.
- Kistner, J., Metzler, A., Gatlin, D., & Risi, S. (1993). Classroom racial proportions and children's peer relations: Race and gender effects. *Journal of Educational Psychology, 85*(3), 446–452.
- Knodel, J. (1993). The design and analysis of focus group studies: A practical approach. *Successful focus groups: Advancing the state of the art, 1*, 35–50.
- Kortessluoma, R. L., Hentinen, M., & Nikkonen, M. (2003). Conducting a qualitative child interview: methodological considerations. *Journal of Advanced Nursing, 42*(5), 434–441.
- Ladd, G. W. (2005). *Children's peer relations and social competence: A century of progress*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Lease, A. M., & Blake, J. J. (2005). A Comparison of Majority-race Children With and Without a Minority-race Friend. *Social Development, 14*(1), 20–41.
- Lindsay, G. (1999). Researching children's perspectives: ethical issues. I Lewis, A. & Lindsay, G. (Red.), *Researching Children's Perspectives*. (ss. 3–20). Open University Press: Buckingham.
- Literat, I. (2013). Participatory mapping with urban youth: The visual elicitation of socio-spatial research data. *Learning, Media and Technology, 38*(2), 198–216.
- Maag, J. W. (2001). Rewarded by punishment: Reflections on the disuse of positive reinforcement in schools. *Exceptional children, 67*(2), 173–186.
- MacLeod, E., Gross, J., & Hayne, H. (2013). The Clinical and Forensic Value of Information that Children Report While Drawing. *Applied Cognitive Psychology, 27*, 564–573.
- Mayring, P. (2000). Qualitative content analysis. *Qualitative Social Research, 1*(2).
- Merriman, B., & Guerin, S. (2006). Using children's drawings as data in child-centred research. *The Irish Journal of Psychology, 27*(1–2), 48–57.
- Moody, J. (2001). Race, school integration, and friendship segregation in America. *American Journal of Sociology, 107*(3), 679–716.
- Nangle, D. W., Erdley, C. A., Zeff, K. R., Stanchfield, L. L., & Gold, J. A. (2004). Opposites do not attract: Social status and behavioral-style concordances

- and discordances among children and the peers who like or dislike them. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 32, 425–434.
- Nesdale, D. (2008). Peer group rejection and children's intergroup prejudice. I Levy, S., & Killen, M. (Red.), *Intergroup attitudes and relations in childhood through adulthood*, (ss. 32–46). Oxford University Press.
- Nesdale, D., & Lawson, M. J. (2011). Social groups and Children's intergroup attitudes: Can school norms moderate the effects of social group norms? *Child Development*, 82(5), 1594–1606.
- Newcomb, A. F., & Bagwell, C. L. (1995). Children's friendship relations: A meta-analytic review. *Psychological bulletin*, 117(2), 306–347.
- Pica-Smith, C. (2011). Children's perceptions of interethnic and interracial friendships in a multiethnic school context. *Journal of Research in Childhood Education*, 25(2), 119–132.
- Quiroz, P. A., Gonzalez, N. F., & Frank, K. A. (1996). Carving a Niche in the High School Social Structure: Formal and Informal Constraints on Participation in the Extracurriculum. *Research in Sociology of Education*, 11, 93–120.
- Rausch, M. (1998). Analyzing and Reporting Focus Group Results. I Kreuger, R., (Red.), *Analyzing and Reporting Focus Group Results (Focus Group Kit)*. Thousand Oaks: Sage.
- Salmivalli, C., & Voeten, M. (2004). Connections between attitudes, group norms, and behaviour in bullying situations. *International Journal of Behavioral Development*, 28(3), 246–258.
- Sparker A. (2005). Narrative analysis: exploring the whats and hows of personal stories. I I. Holloway (Red.), *Qualitative Research in Health Care*. Berkshire: Open University Press.
- Spratling, R., Coke, S., & Minick, P. (2012). Qualitative data collection with children. *Applied Nursing Research*, 25(1), 47–53.
- Stone, W. L. & Lemanek, K. L. (1990). Developmental issues in children's self-reports. I A. M. La Greca (Red.), *Through the eyes of the child: Obtaining self-reports from children and adolescents*, (ss. 18–56). Boston: Allyn & Bacon.
- Vedder, P., & O'Dowd, M. (1999). Swedish primary school pupils' inter-ethnic relationships. *Scandinavian Journal of Psychology*, 40(3), 221–228.

Wielkiewicz, R. M. (1995). *Behavior management in the schools: Principles and procedures* (2:a ed.). Boston: Allyn and Bacon.

Yuen, F. (2004). "It was fun ... I liked drawing my thoughts": Using Drawings as a Part of the Focus Group Process with Children. *Journal of Leisure Research*, 36, 461–482.

Kapitel 5: Delstudie B.

Elevperspektivet – äldre

Introduktion och metod

Elever i årskurs 4 och 6, med födelseår 2001 och 2003, intervjuades vid slutet av termin 1 för att undersöka närmare hur de uppfattade frasen *mitt eget land och ... andra länder* som förekom bland frågorna i huvudstudiens enkätformulär, som t.ex. *Jag gör ofta saker ihop med barn både från mitt eget land och från andra länder*. Nio elever (tre flickor och sex pojkar) i åldern 10 till 14 år intervjuades. Två av dem hade ingen invandrarbakgrund, fem var andra generationens invandrare, och två elever hade flyttat till Sverige under de senaste två åren.

Geografiskt var spridningen stor avseende elevernas invandrarbakgrund, då Montenegro, Litauen, Kina, Iran, Syrien, Bosnien, Libanon och Vietnam fanns representerade (två elever hade föräldrar från två olika länder, t.ex. Sverige och Iran). Eleverna ställdes muntligen inför några av enkätfrågorna som innehöll frasen *mitt eget land och ... andra länder* och ombads för varje enkätfråga som lästes upp berätta vilket land de tänkte på som ”mitt eget land” i enkätfrågan. Uppföljningsfrågor ställdes för att få en utförligare beskrivning av hur eleverna tänkte kring vilket land de identifierade sig med när de tog ställning till enkätfrågorna.

Resultat

Bland de intervjuade eleverna utan invandrarbakgrund fanns det ett omedelbart och entydigt svar på frågan avseende vilket land som uppfattades som ”mitt land”; Sverige.

Bland elever med invandrarbakgrund däremot, utlandsfödda eller ej, fanns det en osäkerhet gällande vilket land som uppfattades som ”mitt land”. Svaren uttryckes oftast i kvantitativa termer. Eleverna kunde t.ex. uttrycka det som att de kände sig ”halvsvenska” och att det därför var svårt att bestämma vilket land de skulle identifiera sig med när de besvarade frågorna i enkäten.

En svenskfödd elev med utlandsfödda föräldrar som båda emigrerat från samma land förklarade att det inte var Sverige han tänkte på som ”sitt eget land” när han funderade på frågorna i enkäten.

Jag är ifrån Montenegro. Jag är inte så mycket [svensk], kanske 25 % svensk.

EA

En annan svenskfödd elev, även hon med utlandsfödda föräldrar som båda emigrerat från samma land, uppgav istället att det var Sverige som var hennes land.

Jag bara tänker på Sverige.

ED

Huruvida Sverige var det land som eleven identifierade sig med verkade vara relaterat till elevens attityd till, eller förmåga att behärska, det svenska språket. Flickan som citeras i ovanstående exempel förklarar det så här:

Det är roligt att vara svensk. För att man träffar ju vänner, de är ju svenn – de pratar ju svenska. Men om inte jag vet det, svenska, hur ska jag annars kunna få de som vänner?

ED

Många elever med invandrarbakgrund besvarade initialt frågorna om vilket land de tänkte på med ”Jag vet inte”, trots att de hade besvarat enkätfrågorna vid två tidigare tillfällen, senast bara några veckor tidigare. Vissa elever hade svårt att välja ett ” eget land” att identifiera sig med, vilket krävdes för att kunna besvara enkätfrågorna om integration.

Bosnien. Och Sverige. Jag är född i Sverige men det känns som jag är bosnisk. För att jag pratar mycket på bosniska med mina föräldrar.

EE

Även en relativt nyanländ elev som uppgav svårigheter med det svenska språket och att han inte hade några vänskapsrelationer med elever utan invandrarbakgrund, hade svårt att bestämma vilket land han skulle identifiera sig med.

Kanske halv-halv [svensk]. 50-50.

EG

Diskussion

Eleverna med invandrarbakgrund befann sig sedan en längre eller kortare tid i en social miljö som var både flerspråkig och mångkulturell. De befann sig dessutom i en livfas där deras identitetsutveckling ännu bara börjat (Bancroft & Machover, 1990; Berzonsky, 2014; Kiang & Baldelomar, 2014). Att de kunde ha svårt, eller medvetet undvek, att ta ställning till sin egen kulturella identitet eller att de kunde se sig själva som medlemmar av flera sociokulturella grupper samtidigt, är i själva verket helt naturligt (LaFromboise, Coleman, & Gerton, 1993; Schlegel, 2012). Slutsatsen är att grundformuleringen av de enkätfrågor som handlade om kulturell identitet inte var relevant.

Enkätfrågornas formuleringar kan sägas spegla projektgruppens föreställning-

ar, som kanske inte motsvarade elevernas egna uppfattningar eller upplevelser av sociokulturell identitet. Dilemmat är en väl känd svårighet vid utvärderingar av interventioner i tillämpade miljöer (Cheetham, Fuller, McIvor, & Petch, 2000). Att eleverna hade svårt att ta ställning till sin egen etniska identitet tydliggör utmaningen i att formulera frågor som avser att mäta integration. En lösning skulle kunna vara att inledningsvis be eleverna fundera på vilket land (eller etnisk grupp) de identifierar sig mest med (som i Phinneys, 1992, Multigroup Ethnic Identity Measure) och därefter instruera dem att besvara frågorna med detta land/identitet i åtanke. Ett reliabelt mått på integration, eller multietnisk vänskap, kräver emellertid att eleverna också har en klar uppfattning om sina kamraters bakgrund. Som ett alternativ skulle frågorna därför istället kunna formuleras (som i den enkät som användes med de yngre eleverna) med utgångspunkt från föräldrarnas härkomst snarare än elevernas.

Referenser

- Bancroft, J., & Machover, R. J. (Red.), (1990). *Adolescence and Puberty*. Cary, NC, USA: Oxford University Press, Incorporated.
- Berzonsky, M. D. (2014). Identity Processes. I R. J. R. Levesque, *Encyclopedia of Adolescence*. (ss. 1363–1369). New York: Springer.
- Cheetham, J., Fuller, R., McIvor, G, & Petch, A. (2000). Review of evaluative strategies, I J. Cheetham, R. Fuller, G. McIvor & A. Petch (Red.), *Evaluating Social Work Effectiveness*. Buckingham: Open University Press.
- LaFromboise, T., Coleman, H. L., & Gerton, J. (1993). Psychological impact of biculturalism: evidence and theory. *Psychological bulletin*, 114(3), 395–412.
- Kiang, L. & Baldelomar, O. A. (2014). Ethnic Identity Formation. I Levesque (Red.), *Encyclopedia of Adolescence*. (ss. 860–870). New York: Springer.
- Phinney, J. S. (1992). The multigroup ethnic identity measure: a new scale for use with diverse groups. *Journal of Adolescent Research*, 7(2), 156–176.
- Schlegel, A. (2012). Perspectives on Adolescent Identity. I Hewlett, B. L. (Red.), *Routledge Studies in Anthropology, Volume 7: Adolescent Identity: Evolutionary, Developmental and Cultural Perspectives*. (ss. 301–332). New York, NY, USA: Routledge.

Kapitel 6: Delstudie C. Föräldraperspektivet

Introduktion och metod

Under hösten 2014 intervjuades nio föräldrar, sex kvinnor och tre män, angående deras erfarenheter av att ha, eller ha haft ett barn som elev på Byttorpskolan under den period som Hela Skolan-projektet pågick. Mer specifikt handlade intervjuerna om föräldrarnas perspektiv på följande frågor:

- Varför valde föräldrarna att delta i nätverksmötena?
- Vad tyckte föräldrarna om nätverksmötena?
- Hur tänkte föräldrarna kring samtycke till barnens deltagande i enkätstudien?
- Hur tänkte föräldrarna kring skolbyte?
- Vad visste och tyckte föräldrarna om Hela Skolan-projektet och modellen generellt?

Intervjuerna var semistrukturerade och tolk användes vid behov. Intervjuerna spelades in och transkriberades, med ett undantag (enligt önskemål från intervjupersonen själv). Intervjuerna varade mellan 20 och 90 minuter och ägde rum på en plats som föräldrarna valde, antingen i deras hem eller i FoU Sjuhärad Vårlders lokaler på Högskolan i Borås. En deltagare intervjuades via telefon enligt eget önskemål. Nio slumpmässigt utvalda familjer till nuvarande eller före detta elever på skolan kontaktades, varav sju tackade ja till en intervju, antingen tillsammans med den andra föräldern (i två fall) eller enskilt. Föräldrar till barn i alla årskurser utom årskurs 1 och 4 under termin 2 inkluderades och totalt 15 elever representerades genom föräldrarna. Transkriptionerna från intervjuerna analyserades genom upprepade genomläsningar och jämförelser. Beskrivning av de intervjuade personerna ges i tabell nedan.

Tabell 1.
Beskrivning av de intervjuade föräldrarna.

Intervjuperson	FA	FB	FC	FD	FE	FF	FG	FH	FI
Kön	Kvinna	Man	Kvinna	Kvinna	Kvinna	Man	Kvinna	Kvinna	Man
Födelseland	Sverige	Sverige	Sverige	Somalia	Bosnien	Somalia	Sverige	Sverige	Sverige
Andra generationens invandrare	Nej	Ja	Nej	*	*	*	Nej	Nej	Nej
Har barn kvar på skolan vid intervju tillfället	Nej	Nej	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja
Flyttat barn till en annan skola	Ja	Ja	Ja	Nej	Nej	Ja	Nej	Nej	Nej
Planerar att flytta barn till en annan skola	*	*	Ja	Nej	Ja	Ja	Kanske	Kanske	Kanske
Deltagande i Hela Skolan-projektet	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja
	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Nej	Ja	Ja	Ja
	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Nej	Nej	Ja	Ja
Samtycke till barnens deltagande i enkätundersökningen?	Ja	Ja	Ja	Nej	Ja	Nej	Ja	Ja	Ja

Föräldrarna intervjuades om Hela Skolan-projektets föräldrainriktade insatser (enskilda samtal, nätverksmöte, och familjeträffar) för att förstå vad som motiverade dem att delta i nätverksmötena och hur de upplevde de olika insatserna. Nedan beskrivs de kategorier som identifierades under temana *Motiv till att delta* och *Uppfattningar om interventionerna*.

Vi ville även förstå orsakerna bättre till bortfallet vid datasamlingarna för utvärderingen av Hela Skolan-projektet, som var högre bland föräldrar med invandrabakgrund jämfört med föräldrar utan invandrabakgrund. Resultatet presenteras i kategorier med illustrerande citat under temana *Brister* samt *Delaktighet*. Föräldrars tankar kring skolbyte – om det redan hade genomförts, om det planerades eller inte planerades – beskrivs i kategorier med illustrerande citat under temat *Barnens behov*. Olika anledningar till att byta skola alternativt låta sitt barn stanna beskrivs.

Föräldrarnas kunskap och uppfattningar om Hela Skolan-projektet som helhet framkom också i intervjuerna och redovisas i punktform med citat.

Resultat

Varför valde föräldrarna att delta i ett nätverksmöte?

Motiv för att delta

Föräldraplikt

Föräldrar uppgav att de valde att delta i nätverksmötet för att de kände att det var deras plikt som förälder. De tyckte att det var ett sätt att ta ansvar för barnens förutsättningar i skolan genom att vara delaktiga. Dessutom uttryckte några föräldrar förståelse för att ett nätverksmöte inte skulle fungera utan bra uppslutning, och det var därför deras plikt att närvara. En förälder med invandrabakgrund kände därutöver att han hade ett ansvar att vara en positiv förebild för mer nyanlända föräldrar gällande föräldraengagemang i skolan och att bidra till ökad kommunikation på grund av hans språkliga och kulturella kunskaper.

Varje förälder bör göra sånt, bör komma till ett sånt möte, för att det är väldigt viktigt och effektivt att ha den här gruppdynamiken // Jag skämdes litegrann att jag har varit halvborta från [skolan de senaste åren] ... Och jag har lovat mig själv att bli lite mer engagerad. Innerst inne kändes det som, nej, jag har inte gjort mitt ansvar. Och jag måste göra det. För barnen. Det finns andra föräldrar som inte har den möjligheten [på grund av språk] eller kunskap om samhället ... och de ser mig, att jag inte har någonting att göra med skolan, kanske gör de samma sak. Jag engagerar mig så jag kan bidra lite med språket, med att vara som en bro mellan skolan och föräldrar eller något liknande.

FF

Enskilda samtal främjade motivation

Inför varje nätverksmöte hade varje förälder/föräldrapar i klassen ett enskilt möte med projektpersonalen. Samtliga intervjuade föräldrar fick då ett gott intryck av projektpersonalen och projektet, vilket inspirerade dem att delta i nätverksmötet. En bidragande orsak till att de deltog var också att de förstod syftet med projektet och att de tycktes kunna få gehör för sina egna synpunkter.

Det kändes som man fick gehör för det man tänkte och det man tyckte och det kändes som ja, dom var väl lite inne på samma eller lite just det här vad man behövde jobba med, det kändes som även om dom kanske inte la in så mycket egna åsikter så kändes det ändå som att det var dom grejerna dom ville jobba med också som dom tyckte var viktiga.

FG

De var mycket drivande. De var målmedvetna. De har engagerat mig. De visade föräldrarna dess värde och hur viktigt det är att föräldrarna ska delta.

FF

Äntligen hände det någonting

En del av föräldrarna hade redan varit engagerade på olika sätt i frågor rörande skolklimatet under några år. De hade skrivit brev, pratat med skolpersonal, närvarat i skolan, träffat politiker, och väldigt ofta diskuterat med andra föräldrar kring deras barns skolupplevelse och vilka förändringar de skulle vilja se. För dessa föräldrar var Hela Skolan-projektet välkommet och sågs som ett tecken på att deras oro äntligen togs på allvar och att kommunen började ta tag i frågan på ett konkret sätt. Det verkade inte spela någon stor roll exakt vilka insatser det kunde bli fråga om, föräldrarna var redan engagerade och deltagandet i aktiviteter som erbjöds föräldrarna genom projektet upplevdes som en naturlig fortsättning i deras engagemang.

Jag [har] ju pratat med en del andra föräldrar i klassen ... då pratar man om ... hur länge ska man ha tålamod ... om det inte blir några åtgärder vad gör vi då och hur länge väntar man innan man gör nånting åt ...// Vi var bara jätteglada att det hände nånting, det var jätteviktigt!"

FG

Informera skolan om problem

Även mer uppgivna föräldrar som redan hade bestämt sig för att deras barn skulle byta skola efter sommarlovet på grund av skolklimatet valde att delta i interventionerna. Dessa föräldrar beskrev sig som tveksamma till om förändringsarbetet på skolan skedde fort nog och ansåg dessutom att deras barn redan hade gått igenom för mycket för att kunna stanna på skolan. Men de såg också nät-

verksmötet som ett tillfälle att informera projektpersonalen och därmed skolan om hur deras barn upplever situationen.

Jag tycker att de ska få reda på de missförhållandena.

FB

Vad tyckte föräldrarna om nätverksmötena?

Uppfattningar om interventionerna

Bra idé, men det kom för sent

Det framkom från samtliga deltagare att nätverksmötena hade ett bra upplägg och var ett bra initiativ. Det framkom också lika tydligt att många föräldrar tyckte att interventionen kom för sent för att kunna bidra till ett förbättrat skolklimat. De menade att problemen hade hunnit fördjupas under en längre tid, men också att sådana förhållanden tar tid att förändra och för sina barns skull ville de inte vänta längre.

Det var för sent, det var ett jättebra initiativ, det var lowvärt, positivt, men det kom för sent [för att förändra skolklimatet för mitt barn]. Jag tror att hade detta kommit tidigare så kunde det ha blivit nånting rätt bra men för oss var det för sent ... ja det tar tid men den där tiden är för dyrbar, den där tiden den blir ganska lång och hur lång tid ska vi ge det? Det är väl just det där att så länge mitt barn går där det är ju hans eller hennes tid i skolan.

FC

Dålig och ojämn uppslutning

Vissa av föräldrarna som deltog på klassens nätverksmöten beskrev uppslutningen som beklagansvärt låg och icke-representativ för klassens föräldrar. Flera av de intervjuade menade att de flesta som deltog på nätverksmötet var de som brukade komma på föräldramötena. En annan synpunkt var att deltagarna på nätverksmötena inte var representativa för klassen som helhet när det gällde etnisk bakgrund och skolans upptagningsområde.

Det kom inte så många av de vi inte kände från Norrby.

FA

Vissa föräldrar tyckte att den dåliga uppslutningen försvårade den gruppdynamiska process som är nödvändig vid ett nätverksmöte. De menade att det saknades många av de olika erfarenheter, åsikter och bilder av skolan som skulle kunna ha bidragit till en helhetsbild vid mötet. Föräldrar som såg nätverksmötet som ett sätt att främja engagemanget i skolan bland föräldrar som tidigare inte varit engagerade blev besvikna eftersom denna möjlighet tycktes ha gått till spillo. På

olika sätt var uppfattningen att de föräldrar som verkligen ”behövde” närvara inte kom.

Det var bra, men det var för lite föräldrar. Inte många föräldrar kom. Och den var inte lika effektiv, det hade varit bra om alla föräldrar eller majoriteten kom. Det var bara engagerade föräldrar som brukar komma till varje möte och vill diskutera vad som händer i skolan. Har man engagerat sig en gång och har foten in i skolan, blir det lättare att delta sedan. Man kommer ju bara. Men har man inte varit där, och inte engagerat sig, så blir det lite svårt att delta ... Men om man bara sitter i enskilt samtal, om man bara pratar om mitt barn, då blir det inte lika mycket effekt. Med den här gruppdynamiken blir man påverkad av andra föräldrar.

FF

En utgångspunkt för ökad integration

Några föräldrar, både med och utan invandrabakgrund, beskrev hur deltagandet i ett nätverksmöte hade lett till ökad kontakt med och förståelse för föräldrar med andra bakgrunder.

När föräldrar träffas och barnen med, kanske tror barnen att det är okej att olika sorters människor är tillsammans. Jag har lärt känna en svensk kvinna som är mamma till min sons kompis på grund av att vi träffades på nätverksmötet.

FD

Alla fick berätta om när de var åtta, nio år vad de gjorde då, vad de lekte, var de bodde, alla föräldrar fick göra det här. Då tänkte man ju att det var ju faktiskt rätt så lika, många lekte samma lekar och sen bodde man absolut över hela världen men många lekte samma lekar och ja, man märkte att man var kanske rätt lika ändå, vilket var naturligtvis meningen med det kan jag tänka mig.

FG

Krävande

Deltagande i nätverksmöte beskrevs som krävande tidsmässigt, planeringsmässigt, och i vissa fall även känslomässigt. Att boka in ett möte en vardagkväll fungerar inte av olika anledningar rent praktiskt.

Det är jättesvårt, för på dan jobbar ju folk och på kvällarna, då är det liksom, ja, är man ensamstående och inte har nån att passa barnen, det blir ju lite svårt, men samtidigt det är klart man kan ju försöka va delaktiga, absolut ... det handlar om ens egna barn [men] det är ju saker som man inte kan rå över.

FE

Dessutom upplevdes det som en belastning för föräldrarna att de själva skulle bedriva planeringen av familjeträffarna, en förväntan som föräldrarna kände från projektpersonalen som en följd av nätverksmötet. Oro uttrycktes över att behöva ringa andra föräldrar som kanske saknade språkkunskaper i svenska.

Det kändes som man ville lägga över väldigt mycket på oss föräldrar ... vi som skulle ringa upp dom andra föräldrarna för att bjuda in till [familjeträffen efter nätverksmötet] då kände man så här jaha ska jag ringa upp somaliska föräldrar som inte kan prata svenska och hur ska jag göra mig förstådd där? ... Det kanske var en jättebra anledning att det skulle vara vi föräldrar som drev det men jag kan tänka mig att det blir svårt att få föräldrar att ställa upp på det då för att det är ingen som orkar kanske riktigt driva det ... det är väl inget konstigt att ringa människor man inte känner, det är väl inte det men det är klart, förstår inte dom vad jag säger heller blir det väldigt krångligt.

FG

Språksvårigheter

Både svensk- och utlandsfödda föräldrar uttryckte språksvårigheter som ett hinder under nätverksmötena. Det beskrevs hur delaktighet och samhörighet försvårades på grund av de olika språken bland föräldrarna.

Då sitter det en hop med folk som inte förstår nånting och så har dom en tolk som översätter ... det kan vara svårt att engagera dem i saker och ting i och med det att göra sig förstådd, jag förstår dem, jag har också varit i den sitsen. När man inte kan formulera sig och inte kan uttrycka hur man tycker och tänker.

FE

Även om behovet av tolkar var accepterat som en hjälp för de föräldrar som inte behärskade svenska, framkom det att tolkarnas närvaro uppfattades som störande i praktiken. Det handlade om att den muntliga kommunikationen hade svårt att nå igenom bruset som simultantolkningen orsakade när tolkarna tolkade samtidigt som deltagare pratade. Besvären var så stora att flera föräldrar funderade på att bege sig hem innan mötet var slut eller inte närvara alls vid nästa tillfälle.

Det var jättesvårt att höra vad föräldrar sa för ... jag tror det var fyra tolkar som mest och då satt ju dom där och pratade ... ja jag höll på att gå därifrån alltså ... för att det gick inte att fatta vad [projektpersonalen] sa. För att det är jättebra att de har tolkar men det funkar ju inte när [alla] pratar samtidigt.

FB

Hur tänkte föräldrar kring samtycke till barnens deltagande i enkätstudien?

Brister

Tillitsbrister

En nyanländ förälder som inte gav samtycke till sitt barns deltagande beskrev att beslutet grundades på en avsaknad av tillit till skolan. Hon berättade om en händelse på en annan skola där hon och hennes barn upplevt mötet med personalen

på ett mycket negativt sätt, vilket gjorde att förtroendet för skolan hade förstörts. Därför svarade familjen nej till elevens deltagande i utvärderingsdelen av Hela Skolan-projektet. Beslutet togs alltså inte bara av föräldern.

Efter detta vill min son inte prata med människor på skolan. Han har inget tillit till skolan. Han läste brevet, det var på somaliska, och sa, "Mamma, du kan prata med dem, inte jag." Han ville inte intervjuas.

FD

Kommunikationsbrister

Utlandsfödda föräldrar uttryckte ett behov av andra rutiner för kommunikation mellan skola och hem, både i allmänhet och specifikt när det gällde projektets upplägg. Informationsbrevet om Hela Skolan-projektet beskrevs som för långt och otydligt för utlandsfödda föräldrar utan kunskap om hur liknande projekt brukar fungera. Dessa föräldrar uttryckte ett behov av en "kulturtolk" som kunde förklara upplägget i ett svenskt kulturellt sammanhang. Bättre rutiner för att förklara hur både systemet i skolan och hur forskningsprojektet fungerade och vilka förväntningar som fanns på föräldrarna beskrevs som nödvändiga.

Det här [informationsbrevet] är mycket, mycket text. Det är också en nackdel med massa text. Och det kommer från en främmande enhet.// Det ändrar inte systemet att bara skicka information och sedan tackar man ja eller nej. Det fungerar kanske för svenska föräldrar, men inte föräldrar från andra länder.// Nyanlända är försiktiga och om de inte har bra kunskap om hur man läser en lång text, även om det är på modersmålet, språket och upplägg är främmande, och de förstår inte innebörden. // Om de inte vet vad det handlar om, de säger bara Nej, nej, nej tack.// En kulturtolk behövs egentligen i ett sånt här projekt för att förklara det svenska samhället. Om projektet hade haft en sån kulturtolk hade det underlättat jättemycket.

FF

I hemlandet hade vi krig och människor inte hade möjlighet att utbilda sig. Utbildade föräldrar lämnar sina barn till skolan och inte förstår skolan.

FD

Att informationsbrevet och samtyckesformulären skickades hem med eleverna påpekades som problematiskt, dels för hur informationsmaterialets status uppfattades, men också rent praktiskt. Eftersom barn inte alltid är så pålitliga som brevbärare upplevdes det som orättvist att anförtro dem med en sådan uppgift.

Det är proffsigare att skicka det med posten för barnen ska ju inte ha ett sånt ansvar att överlämna lappar till föräldrarna ... Det kanske tas mer på allvar om det kommer hem i brevlådan.

FE

Delaktighet

Viljan att kunna bidra

Många föräldrar som hade gett sitt samtycke beskrev sin reaktion till informationsbrevet och samtyckesformulären som omedelbart och otvivelaktigt positiv. Att låta barnen medverka genom enkäter och intervjuer ansågs som ett sätt att bidra till Hela Skolan-projektet och till en förbättring av situationen på skolan. Även här ansågs barnen som delaktiga i beslutet att delta eller inte.

Ja, det sa vi direkt, det är klart hon ska va med ... sen får hon bestämma själv om hon känner att det inte känns bra för henne ... Det är viktigt för [henne] och viktigt för framtiden och alla barnen och ... Då kan man va med och påverka om en får va med.

FH

Hur tänkte föräldrarna kring skolbyte?

Barnens behov

Överväganden inför eventuellt skolbyte: Barn behöver ett bra skolklimat

Skolklimatet framkom som en viktig anledning till familjernas beslut att byta från Byttorpskolan till någon annan skola. Elevernas behov av ett bättre skolklimat beskrevs som den enskilt viktigaste faktorn för beslutet, ibland på elevens initiativ och ibland på föräldrarnas. Några föräldrar berättade att deras barn hade mått dåligt både fysiskt och psykiskt på grund av skolklimatet.

Det var ett sånt hårt klimat att dom slogs och att han blev slagen och han var ledsen och så. Det var det och hårda ord ... han hade mycket huvudvärk då med mera och magvärk. Han fick gå ifrån ibland faktiskt för att han... ja när det blev för högljutt han fick så ont i huvet och så ... Ja, väldigt ofta var det faktiskt.//
Man kanske ångrar att man inte bytte tidigare.

FA

Det framkom att föräldrar upplevde skolklimatet som kaotiskt, och verbalt och fysiskt våldsamt. Dessa slutsatser baserades på barnens berättelser, men i vissa fall också på föräldrarnas egna skolbesök. Dessutom uppfattade många föräldrar att skolpersonalen under de senaste åren hade utvecklat en hög toleransnivå för ett problematiskt skolklimat och att det inte fanns tillräckligt med åtgärder för att hantera situationen.

Det är en miljö som jag aldrig skulle acceptera om jag vore i den arbetsmiljön.//
Till slut blir det normalt och om man lever i en destruktiv relation kan det ju också bli normalt.

FC

Överväganden inför eventuellt skolbyte: Barn behöver lära sig

Som skäl till skolbyte nämndes bland annat lärarbyten, en stor andel klasskamrater med sämre förutsättningar till framgång i skola (t.ex. nyanlända elever), det problematiska sociala samspelet som tog mycket tid från undervisning, och "stökighet" som lett till att det inte gick att genomföra musik- eller bildlektioner. Uppfattningen var att dessa faktorer lett till att barnen inte fick den utbildning de behövde och hade rätt till. Föräldrarna la stor vikt vid att deras barn behövde rätt förutsättningar för att lyckas med skolarbetet.

Där har man känt ... att de inte får arbetsro, att de inte lär sig tillräckligt mycket.

FG

Vad man väljer är ett bra resultat, att barnen lär sig någonting. När jag sitter hemma och bara pratar [med mitt barn] om vad som har hänt, då finns det inte utrymme att prata om utbildning, det akademiska, det är bara "Varför har du gjort det, skulle du inte ha gjort det, nu har läraren klagat på dig igen"... det känns vår tid tar så mycket av sån här diskussion istället för att fokusera på pedagogiken.

FF

Hur stor del [av] undervisningstid till det här att, att prata om socialt, sociala spelet och regler och så vidare och då kan man som förälder känna den här frustrationen "Hjälp, det går åt väldigt, väldigt mycket tid till det som borde ha getts till deras kunskapsutveckling i ämnen!"

FC

Överväganden inför eventuellt skolbyte: Barn behöver vänner

Barns behov av vänner framstod som en avgörande orsak då föräldrarna övervägde skolbyte. Därför tog man även hänsyn till hur andra familjer tagit ställning i frågan. Oftast spelade könsfördelningen i klassen en stor roll. Eftersom allt färre flickor är inskrivna i de äldre årskurserna blev vänskap med dem som fanns kvar viktigt för flickorna.

Om hon hade haft mycket kompisar där ... hade inte hon velat byta.

FA

[Dottern] har ju tre kompisar i klassen ... skulle det vara att alla de flyttar då kanske det inte är så roligt för [henne] att vara kvar.

FH

Föräldrarna beskrev hur de planerade skolbyte i dialog med varandra för att fylla barnens behov av vänner, samtidigt som barnens andra behov, t.ex. av ett bättre skolklimat vägdes in i beslutet.

Att ett eventuellt skolbyte är någonting som helst görs tillsammans med kompisar var med andra ord både ett skäl till stanna kvar på skolan och att byta till en annan.

När det gäller vår dotter där hade vi en samsyn, vi var [med] de bästa kamraterna och deras familjer, vi var överens och då blir det att bryta upp, ja man har ju trots allt vänner och det är också viktigt.

FC

Överväganden inför eventuellt skolbyte: Barnen behöver kontinuitet

Stabilitet och kontinuitet avseende klasskamrater och geografiskt område påpekades som en viktig anledning till att stanna kvar på samma skola. Föräldrarna såg en risk i att byta skola eftersom den nya skolan kanske inte heller passade barnet. Dessutom tyckte några att det var rätt att barnen gick i en skola som fanns i området där de är bosatta.

Vi [bor] så nära och alltihop, nära att gå fram och tillbaka ... och så tänker man, så flyttar man till en annan skola då ska man dra upp och så ska de börja om och sen kanske inte det blir bra och så ska man byta igen ... Det är ju inte bra för barnen att dra upp dom hela tiden heller tycker inte jag.

FH

En förälder till en tidigare elev på den numera nedlagda Norrbyskolan ansåg att kommunens nedläggningsbeslut och andra föräldrars val att byta skola bidrog till att göra hennes sons skolgång instabil med ständigt skiftande klasskonstellationer.

Det största problemet i skolan är att svenska barn flyttar och det är bara invandrarbarn kvar i skolan ... Det känns inte bra, de barnen fick lära känna varandra, nu kommer nya elever hela tiden, det kan bli missförstånd. Min son känner sig inte trygg. Han flyttade till en ny skola och nu de andra eleverna flyttar iväg. Varför flyttar de svenska barnen? Någonting stämmer inte. Det är viktigt att barnen lära känna varandra för att integreras. De berättade för oss att det var därför de stängde Norrbyskolan. Nu är det samma problem igen.

FD

Överväganden inför eventuellt skolbyte: Hopp

Hopp om en positiv förändring eller tecken på en sådan beskrevs som anledningar till att inte byta skola även om situationen på skolan ansågs problematisk. Kommunikation med skolpersonal angående förändringar och strategier bidrog till känslor av hoppfullhet.

Och så har vi ju önskat och hoppats att det ska fungera för att vi vill att det ska fungera och att [hon] ska få gå på Byttorpskolan.

FI

Det var verkligen i elfte timmen där på vårterminen ... så beslöt vi att vi skulle ge det ett år till och se om ... det blir bättre för då hade vi fått löften också [från rektorn] ... då sa han att det skulle bli nya arbetslag och det skulle ske mycket förbättringar och då satte vi vårt hopp till det.

FC

Vad visste och tyckte föräldrarna om Hela Skolan-projektet och modellen generellt?

Föräldrarna i studien hade *varierande kunskap om projektet* och gav olika bilder av vad projektet handlade om. Vissa trodde att projektet enbart handlade om socialt beteende, andra förstod att även integrationsfrågor var i fokus och bara en visste att ökad skolprestation också var ett mål för projektet.

De intervjuade var överlag *positivt inställda* till projektet.

[Dottern] tycker det är bra och då är det bra.

FH

Projektet *förbättrade skolklimatet* enligt flertalet av föräldrarna.

Hela Skolan-projektet har jobbat speciellt med den klassen ... och gett ett bra resultat. // Det är jätteskönt, det känns som det har gått åt rätt håll.

FG

Vissa ställde sig *frågande till förändringsarbetets hållbarhet* efter projekttidens slut.

Det signalerar, tänker jag, till personal ... [att] man går in och, ja, kör ... punktmarkering och det har ingenting med mig att göra.

FC

De ursprungliga eller egentliga problemen på skolan kunde inte lösas av projektet, ansåg flera föräldrar. Föräldrar trodde att roten till problemen snarare låg i elevernas hemförhållanden, övriga föräldrars åsikter och attityder, lärarnas bristande färdigheter och resurser för att jobba med elever med olika kulturell bakgrund, och inte minst på den plötsliga sammanslagningen av elever från Norrbyskolan och Byttorpskolan.

Man kan inte bara sätta ihop jättemycket barn ... [med] olika bakgrunder utan att de får hjälp. // Det blev jättedumt och det gick jättefort.

FG

Något ytterligare hade behövts för att lösa problematiken på skolan enligt de intervjuade föräldrarna. Förslag på idéer inkluderade projekt som ägs av skolpersonalen och inte initierats uppifrån och utifrån i organisationen, kompetensutveckling i interkulturell kommunikation för skolpersonal, fokus på

integration redan från förskoleåldern, bättre förebilder för nyanlända elever innan de kommer in till de vanliga klassrummen, ommöblering av klassrummen för att minska spring och rörighet, och projektpersonal med en kulturell bakgrund som speglar målgruppen.

Tyvärr i många av sådana projekt finns det inte någon förebild i projektet som kommer från samma land som människor som projektet handlar om.

FF

Sammanfattning av resultaten

Föräldrar valde att delta i nätverksmöten eftersom de kände en föräldraplikt. Några ville också informera skolan om problem. Föräldrar uttryckte att de var glada att det äntligen hände någonting gällande problematiken i skolan. Projektpersonalens enskilda samtal med föräldrarna främjade motivationen att delta.

Nätverksmötena uppfattades som ett bra initiativ, men som kom för sent. Det positiva med nätverksmötena var att de kunde vara en utgångspunkt för ökad integration av föräldrar, och möjligtvis också för deras barn, samt för föräldrar med eller utan invandrarbakgrund. För föräldrar med invandrarbakgrund kunde nätverksmöten också bidra till ökat föräldraengagemang och förståelse för den svenska skolan. Det negativa var bristande och ojämn uppslutning, språksvårigheter gällande tolkar, och att mötena upplevdes som krävande.

Kommunikations- och tillitsbrister identifierades av utlandsfödda föräldrar som anledningar till att inte ge samtycke till barnens deltagande i enkätstudien, medan viljan att bidra till förbättring var en anledning till svenskfödda föräldrars samtycksgivande. Gällande överväganden inför eventuellt skolbyte handlade uppfattningarna mest om barnens behov; bra skolklimat, utbildning, vänner, kontinuitet och hopp. Föräldrarnas uppfattningar kring Hela Skolan-projektet var delvis positiva, samtidigt uttryckte flera att de egentliga problemen på skolan inte kunde lösas av projektet utan att andra insatser krävdes.

Diskussion

I den här delstudien undersökte vi föräldrars perspektiv på Hela Skolan-projektets föräldrainriktade insatser samt deras tankar om samtycke till barnens deltagande i enkätstudien, skolbyte, och Hela Skolan-projektet generellt. Syftet var främst att utvärdera projektets aktiviteter med föräldrarna. Vi ville också få kunskap om föräldrarnas uppfattningar om skolbyte och om deras barns medverkan i ett forskningsprojekt som bedrevs i en mångkulturell skolmiljö.

Delstudiens huvudresultat gällande nätverksmötens möjligheter till ökad

integration av både föräldrar och barn bekräftades av föräldrar såväl med som utan invandrarbakgrund. Den centrala idén med integration innebär ömsesidig anpassning (jmf. Berry, 1997), snarare att de med utländsk bakgrund ensidigt ska anstränga sig för att föga sig efter huvudkulturens normer. Det är därför positivt att nätverksmötena verkade fungera integrationsstärkande för alla deltagare. Att föräldraengagemang och förståelse för den svenska skolan skulle kunna främjas av nätverksmöten för föräldrar med invandrarbakgrund är också anmärkningsvärt, eftersom dessa föräldrar har identifierats som svåra att nå (Björnberg, 2010; Hill & Tyson, 2009; Turney & Kao, 2009).

I mångkulturella skolmiljöer har barriärer som t.ex. språket, personalens kunskapsbrister om familjer med kulturell mångfald samt invandrarföräldrars begränsade erfarenhet av skolsystemet, identifierats som hinder för engagemang och ömsesidigt samarbete mellan skolan och familjer med invandrarbakgrund (Garcia Coll m.fl., 2002; Waterman & Harry, 2008). Skolinitierade satsningar för att etablera samarbetsrelationer mellan föräldrar, som ger möjligheter till reflektion och dialog om frågor av gemensamt intresse, har ansetts vara en väg att överskrida dessa hinder (McCaleb, 1997). Sådana aktiviteter kan bidra till ökad förståelse mellan föräldrar och skolan (Waterman, 2006). Både när det gäller fördelarna med nätverksmötenas upplägg och begränsningar i form av kommunikationsbrister, uppslutning och språksvårigheter har våra resultat sin motsvarighet i internationell forskning.

Nätverksmöten verkar vara en passande metod för att involvera föräldrar med olika bakgrund i skolans arbete. De kan också vara integrationsfrämjande för alla deltagare eftersom strukturen bidrar till att alla föräldrar får lära känna varandra och att alla blir lyssnade på. I kombination med med s.k. retribaliseringsfrågor, (t.ex.: *Vad tyckte du var roligt när du var nio år?*) (Speck & Attneave, 1973), kan nätverksmöten eventuellt även minska maktdiskrepansen, eftersom de kan främja en känsla av samhörighet och igenkännande mellan deltagarna. Främjande av sociala nätverk mellan föräldrar och eventuellt överförande av socialt kapital kan innebära positiva effekter för barn och vuxna när målet är integration och samverkan med skolan (Allan & Catts, 2014; Björnberg, 2010; Constantino, 2003; Leana & Pil, 2006; Roth, 2013; Symeou, 2008; Tang, 2015).

Samtidigt vill vi poängtera att de intervjuade uppfattade att uppslutningen vid nätverksmötena var icke-representativ och relativt låg, och att de föräldrar som deltog i stor utsträckning var samma personer som brukar delta i de ordinarie föräldramötena. De enskilda samtalen som genomfördes av projektpersonalen innan nätverksmötena tycks inte ha räckt för att motivera majoriteten av de föräldrar som brukar välja bort möten arrangerade av skolan. Föräldrarnas egna skolerfarenheter,

tidsbrist och ekonomiska begränsningar, såväl som språkliga och kulturella frågor, skolans bemötande, skilda idéer om föräldraroller och brist på förtroende för skolan, kan vara andra anledningar till icke-deltagande (Finders & Lewis, 1994).

Lahdenperä (2008) har noterat att föräldramöten kan bidra till en positiv syn på skolan bland föräldrarna, som en slags marknadsföring, men att mötet då inte får upplevas som besvärande eller jobbigt av deltagarna. En aspekt av mötena som föräldrarna upplevde som utmanande var att deltagarnas samtal simultantolkades till flera språk. Det finns olika metoder för tolkning och vilken metod som passar bäst beror på hur många personer som talar och hur många språk som används. Modersmåls lärare och studiehandledare som arbetar på skolan kan vara en viktig resurs eftersom de förstår den svenska skolan bättre än en tolk (Alfakir, 2004). I andra sammanhang kan "föräldraombudsmän" eller kulturtolkar med framgång fungera som kommunikationsbroar mellan föräldrar och skolan (Sanders, 2008).

Erfarenheterna som de utlandsfödda föräldrarna delat med sig av i delstudien om brister på skolan och i projektet beträffande kommunikation, förväntningar och tillit överensstämmer med andra undersökningsresultat (Carreón, Drake, & Barton, 2005; Ramirez, 2003). Bristerna kan bl.a. relateras till utformningen av informationsbrevet, trots att det översatts till olika språk, och evidens som visar att sådana brev kan höja svarsfrekvensen (De Leeuw, Callegaro, Hox, Korendijk, Lensvelt-Mulders, 2007). Trots detta fanns det föräldrar som ansåg det olämpligt att kommunicera genom informationsbrev. Dels för att det skickades hem med barnen, och dels för att sammanhanget och innebörden inte var tillräckligt tydlig för de utlandsfödda föräldrarna, vilket ledde till att de inte svarade överhuvudtaget eller tackade nej. Det överensstämmer med liknande forskningsresultat där det framkommit att mer utsatta föräldragrupper är mindre benägna att ge ett aktivt samtycke till barns deltagande i forskning, framförallt när det gäller känsliga frågor (Anderman, Cheadle, Curry, Diehr, Shultz, & Wagner, 1995; Unger m.fl., 2004).

Föräldrarnas synpunkter om att informationsbrevet hade uppfattats mer positivt om de kommit med posten istället för med barnen, kan stämma för vissa målgrupper. Icke desto mindre har en internationell undersökning om aktivt föräldrasamtycke inför skolbaserade forskningsstudier funnit att det fungerar bättre att skicka informationsbrevet med eleverna (McMorris m.fl., 2004). Metoden kräver emellertid engagemang från både lärare och elever under medgivandeprocessen (ibid; Johnson m.fl., 1999). En annan synpunkt var att utlandsfödda föräldrar skulle ha nytta av personal med relevant språk- och kulturkompetens, en idé som har lyfts fram i liknande sammanhang (Herrman, Bunting, Wallin & Ericksson, 2013).

Frågor som har att göra med skolbyte har varit av intresse i Sverige eftersom det ibland ansetts att skolsegregation är ett vanligt resultat av det fria skolvalet (Bunar & Kallstenius, 2007; Skolverket, 2003). Under projekttiden på Byttorp-skolan konstaterade vi att i vissa klasser valde relativt många föräldrar aktivt att flytta sina barn till en annan skola. De som valde skolbyte var mindre ofta föräldrar med invandrarbakgrund (se kapitel 3). Denna tendens kan i viss utsträckning ses som ett tecken på ett bristande integrativt förhållningssätt. Det var intressant att studera frågan närmare, och vi fann att flertalet intervjuade föräldrar någon gång hade funderat på eller redan genomfört ett skolbyte för deras barn av olika skäl.

Deltagarnas beskrivningar av skälen bakom deras överväganden utgick från deras uppfattningar om barns behov av ett positivt skolklimat och en bra studie-situation. Vänner, kontinuitet och hoppfullhet inför framtiden var andra faktorer. En studie om segregation och ett fritt skolval i Stockholm visade liknande resultat; de huvudsakliga orsakerna till valet att byta skola var ”för det första en negativ utveckling i de lokala skolorna i hemområdet och för det andra en förhoppning om ökad arbetsro, högre krav och bättre kunskaper till följd av skolbytet” (Kallstenius, 2008, s. 31). En skillnad i denna studie är att de intervjuade föräldrarna i första hand inte betonade elevsammansättningen eller förekomsten av elever som inte har svenska som modersmål som viktiga orsaker till skolbyte. Istället framhöll de vikten av att barnen kunde behålla kontakt med sina vänner. Mer om vänskap bland eleverna på skolan i kapitel 4.

En orsak till skolbyte var bristen på hopp inför framtiden, vilket kan ha förstärkts av en upplevd brist på kommunikation med skolpersonalen. Det kan tyckas rimligt att kommunikation och samverkan kan främjas genom nätverksmöten och att det skulle kunna bidra till känslor av framtidshopp som i sin tur kan minska skolbytetrenden. Bland de intervjuade framfördes åsikten att nätverksmötena kom för sent i relation till hur länge problematiken varat. En rimlig slutsats är att nätverksmötena borde ha genomförts i ett tidigare skede för att förebygga den skolsegregerande skolbyttrenden.

Med utgångspunkt i delstudiens resultat kan nätverksmöten med grundskoleelevers föräldrar ses som ett forum för att föra samman skolan och föräldrar på ett positivt sätt och bidra till ett ökat föräldraengagemang. Nätverksmöten kan eventuellt även bidra till ökad integration, eftersom de innebär att olika föräldrar möts, lyssnar på varandra, inser igenkännanden med varandra, och tillsammans bygger ett socialt kapital. Det framkom även att föräldrar kan ha mycket olika uppfattningar om kommunikationen mellan hem och skola och att uppfattning-

arna verkar vara relaterade till deras bakgrund. Det tyder på att rutiner och arbetsätt behöver anpassas till det aktuella sammanhanget och till den föreliggande gruppen, om skolor och skolbaserade projekt ska kunna engagera och nå fram till samtliga föräldrar.

Referenser

- Alfakir, N. (2004). *Skapa dialog med föräldrarna: Integration i praktiken*. Stockholm: Liber
- Allan, J., & Catts, R. (2014). Schools, social capital and space. *Cambridge Journal of Education*, 44(2), 217–228.
- Allen, J. (2007). *Creating welcoming schools: A practical guide to home-school partnerships with diverse families*. New York: Teachers College Press: Newark, DE: International Reading Association.
- Anderman, C., Cheadle, A., Curry, S., Diehr, P., Shultz, L., & Wagner, E. (1995). Selection bias related to parental consent in school-based survey research. *Evaluation Review*, 19(6), 663–674.
- Berry, J. W. (1997). Immigration, acculturation, and adaptation. *Applied psychology*, 46(1), 5–34.
- Björnberg, U. (2010). Socialt kapital, tillit och resilience hos asylsökande barn och föräldrar. I Andersson, Ascher, Björnberg, Ulla, & Eastmond, (Red.), *Mellan det förflutna och framtiden: Asylsökande barns välfärd, hälsa och välbefinnande*. (ss. 11–140). Göteborg: Centrum för Europaforskning, Göteborgs universitet.
- Bunar, N., & Kallstenius, J. (2007). *Valfrihet, integration och segregation inom och mellan Stockholms grundskolor*. Stockholm: Stockholms stad, Kompetensfonden.
- Carreón, G. P., Drake, C., & Barton, A. C. (2005). The importance of presence: Immigrant parents' school engagement experiences. *American Educational Research Journal*, 42(3), 465–498.
- Constantino, S. M. (2003). *Engaging all families: Creating a positive school culture by putting research into practice*. R&L Education.
- De Leeuw, E. D., Callegaro, M., Hox, J. J., Korendijk, E., & Lensvelt-Mulders, G. (2007). The influence of advance letters on response in telephone surveys: a meta-analysis. *Public Opinion Quarterly*, 71, 3, 1–31.
- Finders, M., & Lewis, C. (1994). Why some parents don't come to school. *Kaleidoscope: Contemporary and Classic Readings in Education*, 106, 50–54.
- Garcia Coll, C., Akiba, D., Palacios, N., Bailey, B., Silver, R., DiMartino, L., & Chin, C. (2002). Parental involvement in children's education: lessons from three immigrant groups. *Parenting: Science and practice*, 2 (3), 303–324.

- Herrman, M., Bunting, L., Wallin, E., & Eriksson, M. (2013). *Mammor som kulturtolkar: En förstudie om invandrarkvinnors möten med skola i Västra Götaland*. Trollhättan: Västra Götalandsregionen Folkhälsokommitté.
- Hill, N. E., & Tyson, D. F. (2009). Parental involvement in middle school: A meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental Psychology*, 45(3), 740.
- Johnson, K., Bryant, D., Rockwell, E., Moore, M., Straub, B. W., Cummings, P., & Wilson, C. (1999). Obtaining active parental consent for evaluation research: A case study. *American Journal of Evaluation* 20 (2), 239–249.
- Kallstenius, J. (2008). Segregation av skolvalfrihet i Stockholm. I Graninger, G., & Knuthammar, C. (Red.), *Samhällsbyggande och Integration: Frågor om Assimilation, Mångfald Och Boende*. Linköping: Stiftelsen Vadstena Forum.
- Lahdenperä, P. (2008). *Interkulturellt ledarskap – förändring i mångfald*. Lund: Studentlitteratur.
- Leana, C. R., & Pil, F. K. (2006). Social capital and organizational performance: Evidence from urban public schools. *Organization Science*, 17(3), 353–366.
- McCaleb, S. P. (1997). *Building communities of learners*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- McMorris, B. J., Clements, J., Evans-Whipp, T., Gangnes, D., Bond, L., Toubourou, J. W., & Catalano, R. F. (2004). A comparison of methods to obtain active parental consent for an international student survey. *Evaluation review*, 28(1), 64–83.
- Ramirez, A. F. (2003). Dismay and disappointment: Parental involvement of Latino immigrant parents. *The Urban Review*, 35(2), 93–110.
- Roth, T. (2013). The role of social capital in the explanation of educational success and educational inequalities. *Irish Educational Studies*, 32(3), 335.
- Sanders, M. G. (2008). How parent liaisons can help bridge the home-school gap. *The Journal of Educational Research*, 101(5), 287–298.
- Skolverket (2003). *Valfrihet och dess effekter inom skolområdet*. Stockholm: Skolverket.
- Stoop, I., Billiet, J., Koch, A., & Fitzgerald, R. (2010). *Improving survey response: Lessons learned from the European Social Survey*. John Wiley & Sons.

Symeou, L. (2008). From school-family links to social capital: Urban and rural distinctions in teacher and parent networks in Cyprus. *Urban Education*, 43(6), 696–722.

Tang, S. (2015). Social Capital and Determinants of Immigrant Family Educational Involvement. *The Journal of Educational Research* 108(1), 22–34.

Turney, K., & Kao, G. (2009). Barriers to school involvement: Are immigrant parents disadvantaged? *The Journal of Educational Research*, 102(4), 257–271.

Unger, J. B., Gallaher, P., Palmer, P. H., Baezconde-Garbanati, L., Trinidad, D. R., Cen, S, et al. (2004). No news is bad news: characteristics of adolescents who provide neither parental consent nor refusal for participation in school-based survey research. *Evaluation Review*, 28, 52–63.

Waterman, R., & Harry, B. (2008). *Building collaboration between schools and parents of English language learners: Transcending barriers, creating opportunities*. National Center for Culturally Responsive Educational Systems.

Waterman, R. (2006). *Breaking down barriers, creating space: A guidebook for increasing collaboration between schools and the parents of English language learners*. Colorado Department of Education: Denver, CO.

Kapitel 7: Delstudie D. Skolpersonalperspektivet

Introduktion och metod

I Hela Skolan-projektets modell var skolpersonalen inte en målgrupp för insatserna utan snarare en samarbetspartner som skulle få stöd från Hela Skolan-projektets personal. Syftet med denna delstudie är att återge hur Byttorpskolans personal uppfattade Hela Skolan-projektet, både i dess enskilda insatser och i dess helhet. Som informationskällor har använts enkäter genomförda av den skolbase-
rade projektpersonalen och enskilda intervjuer utförda av projektets utvärderare.

Nära nog hela personalgruppen på Byttorpskolan besvarade enkäten angående Hela Skolan-projektets insatser, direkt efter avslutningen av termin 2. Enkäten bestod av frågor om skolpersonalens egna erfarenheter av Hela Skolan-projektet, vad de hade hört/märkt på skolan, om de hade förslag på förbättringar, deras synpunkter kring för- och nackdelar med att ha någon från en annan yrkesgrupp (socioonom/socialpedagog) på skolan samt deras uppfattning om effekterna av det arbete som utförts genom Hela Skolan-projektet. Svaren, som var anonyma, har sammanställts i kategorier och illustrerats med citat.

Elva personer ur skolpersonalen inbjöds även till enskilda intervjuer varav fem valde att delta. Bland deltagarna (fyra kvinnor och en man) fanns följande roller representerade; studiehandledare för elever med ett annat modersmål, undervisande klasslärare och skolledning. Intervjuerna varade i 20–45 minuter och ägde rum i skolans lokaler vid slutet av termin 2. Skolpersonals uppfattningar som framkom delas upp i kategorier som illustreras med citat.

Resultat

Resultat från enkäten

Positivt med annan yrkesgrupp i skolan

En positiv inställning beträffande tillgången till socioonomer/socialpedagoger på skolan genom Hela Skolan-projektet framkom tydligt i enkätsvaren. Att Hela Skolan-projektets personal kunde se elever, föräldrar och problem med ”andra ögon” för att ”utifrån ett socioekonomiskt perspektiv ... [ge stöd] för att uppnå positiva effekter” med hänsyn till många elevers icke-optimala ”hemförhållanden i en svårhanterad stadsdel” ansågs som en fördel.

Det är alltid positivt med olika yrkesgrupper i skolan. Vi ser olika saker och det kan föra vårt gemensamma arbete framåt.

Har engagerat och påverkat föräldrarna

Skolpersonalen ansåg att projektet hade engagerat och påverkat elevernas föräldrar på ett positivt sätt. Föräldradelaktighet i och utanför klassrummet ansågs ha ökat efter nätverksmötena och medverkan i Hela Skogen. Att föräldrar uppfattade nätverksmötena som positiva tycktes också, enligt de svarande, ha bidragit till ”positiva spinoff-effekter vid möten med föräldrar” och förbättrade dessutom uppslutningen vid de vanliga föräldramötena. Vissa upplevde dessutom att föräldrar inte bara blivit bättre insatta i skolan, utan att de även börjat knyta kontakter med varandra.

Föräldrar som kanske inte skulle lärt känna varandra har börjat närma sig varandra och detta gynnar ju barnen.

Positivt med gruppverksamheten

Arbetet med eleverna i mindre grupper (halvklasser och ibland mindre grupperingar) upplevdes av vissa lärare stärka elevernas självkänsla och förbättra gruppdynamiken. De beskrev att elever genom smågrupperna ”själva inser sin del i det som händer” och att halvklassupplägget har fördelen att Hela Skolan-projektet kan ”synka” de två klasshalvorna, men samtidigt jobba med färre elever. Vissa lärare framhöll det också som en fördel med upplägget att de fick möjligheten att undervisa i halvklass ibland.

[Jag ser] bättre sammanhållning i gruppen. Att de lyssnar bättre på varandra.

Återkoppling och uppföljning saknas

Nackdelar med gruppverksamheten beskrevs också. Att känsliga ämnen som skilda föräldrar, att inte bli bjuden på kalas och känslor som ilska togs upp blev ibland ”rörigt” för eleverna, samtidigt som lärare i dessa fall upplevde en saknad av resurser för att ta hand om konsekvenserna. Ett önskemål var att det hade funnits ett forum för ”utvärdering och uppföljning i storgrupp”. Somliga lärare uttryckte också att eleverna inte riktigt förstod vilken roll Hela Skolan-projektets personal hade under halvklassen och att lärarna och projektpersonalen inte alltid hade full förståelse för varandras uppdrag.

Upplägget med halvklass var inte bra. Den ”halvan” som gått iväg, har jag upplevt som väldigt oroliga när de kommit tillbaka. Jag upplever att det saknas återkoppling.

Oavslutat arbete

Att inte alla klasser hade fått insatser påpekades som en möjlighet till förbättring. Att projektet borde rikta sig mot de yngre skolåldrarna var en vanlig synpunkt tillsammans med förslag om särskilda insatser för vissa klasser eller grupper i äldre årskurser. Dessutom framfördes åsikter om att förändringsarbetet kräver mer tid än vad det fanns utrymme för och att arbetet med Hela Skolan-projektets syfte inte var riktigt färdigt.

Kanske lite för kort tid egentligen, men en bra start på ett långsiktigt arbete.

Negativt med personalförändringar

En känsla av helhet gällande projektet saknades också av vissa, som reagerade på projektets personalförändringar. Projektet var inte heller alltid fullbemannat och det noterade delar av skolpersonalen som olyckligt.

Synd att personal har slutat, det hade blivit mer helhet med samma personal.

Resultat från intervjuerna

Ojämnt ägarskap och förtroende för projektet

Bland skolpersonalen fanns en uppfattning redan från första början om att projektet inte hade ett tillräckligt färdigt koncept och att ingen, inte ens projektpersonalen, visste vad som skulle göras. Denna uppfattning spädades på av den långsamma väntan i avvaktan på den första enkätomgången som i sin tur sköt upp starten på projektets praktiska del. Detta i kombination med frågeutformningen i enkätens initiala skede, t.ex. långa meningar, frågor om vilket land barnen kommer ifrån, bidrog till en negativ inledande bild av projektet och en känsla att det hade kommit utifrån.

[D]et var väldigt diffust ... det var många som jag, och kollegor [som sa] "Vad är detta och vad, nu lägger vi ner det här ungefär alltså." Man tyckte det tog alldeles för lång tid ... [och] det kändes som att [projektpersonalen] inte riktigt heller visste vad de skulle göra.

SA

Andra delar av skolpersonalen upplevde att de fick tillräcklig information, och kände sig insatta i projektet och förstod syftet.

[Projektpersonalen] startade ju sitt projekt med oss vuxna egentligen och vi träffades kontinuerligt. ... De hade ... pedagogiska träffar med oss så vi fick diskutera och vi fick ställa frågor och vi hade lite föreläsningar ifrån dem hur de jobbade och vad som det här skulle utmynna i.

SB

Vissa tyckte dessutom att integration inte var den egentliga problematiken på skolan och att projektet därmed hade fel fokus. En uppfattning framkom från intervjuerna att det hade varit bättre om de själva hade kunna driva projektet för att få engagemang från skolpersonal och varaktiga förändringar i förhållningssätt.

Det är viktigt att vi i personalen känner att vi alla är med och driver projektet, att, så att det inte blir liksom nånting ”Ja, men det här har Hela Skolan hand om” utan vi tillsammans gör detta och vi tar till oss detta och vi ändrar kanske lite vägar och så och vi kan fortsätta med det arbete sedan.

SD

Bra med samarbete mellan professioner

Hela Skolan-projektet ansågs kunna bidra till samverkan mellan professioner. Det gällde projektpersonal med socionomkompetens, men också föreläsningen om projektets teoretiska grunder gällande ackulturationsstrategier från utvärderingspersonal i början av projektet. Skolpersonal beskrev hur samarbete mellan skolans yrkesgrupper visar barnen att vuxna samtalar med varandra om vad som händer på skolan. Att någon från en annan profession än läraren, med ett annat förhållningssätt, håller i nätverksmöten uppfattades som en förutsättning för förändrad kommunikation och samverkan med föräldrarna. Att projektpersonal samarbetade, inte bara med läraren utan också med fritidspersonalen, ansågs som positivt.

Det har varit en styrka för vår del och en trygghet för vår del att inte alltid vi behöver ringa föräldrarna ... nu kommer nån utifrån som har en annan position än vad vi har som lärare ... nu har vi två andra som ser vår värld och som träffar barnen i andra situationer. Jag tror att de får en helt annan bild föräldrar också när man ser ... det på det sättet.

SB

Fördelar och nackdelar med gruppverksamheten

Lärare vars klass bara hade haft gruppverksamhet men inte insatser med föräldrar, tyckte att föräldrarna borde involverats. Några i skolpersonalen uppgav obehag kopplat till bristande kunskaper i innehållet av gruppverksamheten samt de upplevda negativa resultaten av smågrupperna efter att känsliga ämnen hade tagits upp.

Jag tror ju att när [projektpersonalen] ... satte ju igång nånting och de hade väldigt kort tid och då tror jag att ibland kan man sätta igång saker hos barn ... och så har man inte tid att reflektera.

SA

Å andra sidan, uppfattningen bland skolpersonal var att syftet med gruppverksamheten var förbättrad gruppdynamik och att det dessutom var resultatet till viss del.

De som har haft svårt att jobba i grupp är bättre nu, inte helt bra men bättre ...
Det är mycket som kan påverka det och projektet kan vara en av sakerna.

SE

Positivt med nätverksmötena

Nätverksmötena beskrevs övervägande som positiva, fastän det upplevdes ovanligt för klasslärarna att delta i ett möte med elevernas föräldrar utan att vara den som leder mötet. Strukturen beskrevs som främmande och väldigt stark, men samtidigt gynnsam, eftersom det innebar att samtliga föräldrar fick delta lika mycket. Att den som höll i mötet inte tillhörde skolpersonalen och hade en annan profession än lärare ansågs av vissa som en fördel.

Effekten bara av ett nätverksmöte [har] varit väldigt, väldigt bra, det blev ett väldigt bra möte, dels att någon annan håller i mötet och ... dels att de höll så hårt i mötesstrukturen. ... Man är så van att ha det här övergripande ansvaret och så och sitta då tillbakalutad och liksom "Nej ... nu har du pratat färdigt, nu får du vänta", det är väldigt märkligt situation för mig faktiskt. // [Föräldrarna] var väldigt glada och positiva, de fick ju komma till tals lika mycket allihopa. ... De får säga vad de tyckte och hur de upplever saker och ting så alla var ju aktiva på det mötet.

SC

Skolpersonalen tyckte att nätverksmötena var ett effektivt sätt att visa föräldrarna att skolan arbetar med skolklimatet, eftersom många föräldrar inte tycktes tro att skolan gör det. En positiv effekt av nätverksmötena som upplevdes av skolpersonalen gällde föräldrarnas engagemang och inställning till skolan.

Jag tror att det är jätteviktigt att de får se hur vi jobbar med eleverna och när det blir konflikter hur vi, hur vi tar hand om konflikter och att vi inte bara struntar och går därifrån som många föräldrar säger att "ni gör ju ingenting" men det gör vi, vi gör nånting hela tiden.

SB

Sammanfattning av resultaten

- Ur skolpersonalens perspektiv var den tvärprofessionella samverkan med socionomer/socialpedagoger och utvärderingspersonal en mycket positiv erfarenhet.
- Nätverksmötena, som uppfattades som den mest framgångsrika insatsen trots ett främmande upplägg, ansågs också bidra till ett förbättrat samarbete med föräldrarna liksom föräldrarna sinsemellan.
- Gruppverksamheten med eleverna uppfattades som positiv när den lett till förbättrad gruppdynamik, men som negativ när det tycktes bidra till emotionell turbulens i elevgruppen eller när återkoppling saknades.
- Andra sidor av projektet som uppfattades negativa var dess personalbyten, att bara vissa klasser fick insatser och att arbetet upplevdes som oavslutat.
- Olika, men lika starka, uppfattningar kring skolpersonalens ägarskap av och förtroende för projektet framkom. Bland skolpersonal som uppfattade projektet som ett samarbete mellan skolpersonalen och Hela Skolan-projektet var intrycket positivt ...
- ... men bland skolpersonal som istället uppfattade att projektet kom utifrån, var otydligt, eller inte täckte skolans egentliga behov var helhetsbilden mer negativ. Ur det perspektivet ansågs projektet inte kunna gynna skolan i det långa loppet.

Diskussion

När det gäller de enskilda intervjuerna med skolpersonalen är det värt att lägga märke till att över 50 % av de tillfrågade tackade nej. Vi vet inte om det berodde på att de kände sig oengagerade i projektet eller om de helt enkelt ville behålla sina synpunkter för sig själva. När det gäller den enkät som riktade sig till skolpersonalen så kan det, även om enkäten besvarades anonymt, ha sin betydelse att den genomfördes av projektpersonal som till vardags var placerad på skolan. Det är inte ovanligt att respondenter i liknande situationer filtrerar sina åsikter något till fördel för den eller dem som representerar det konkreta förändringsarbetet som de berörs av. Frågan är om ett högre deltagande hade inneburit ett annat resultat. Tillsammans har dock de båda datakällorna gett ett brett spektrum av synpunkter på projektet från skolpersonalens perspektiv.

Synpunkterna på nätverksarbetet med föräldrar var övervägande positiva, både för mötenas genomförande och för de efterföljande effekter som lärarna

uppfattade. Nätverksarbetets syfte och genomförande innebar att den speciella kompetens som Hela Skolan-projektets socionomer kunde tillföra kom till sin rätt. Lärarna uttryckte uppskattning över denna tvärprofessionella samverkan som innebar att skolan fick tillgång till nya perspektiv och metoder.

Frågan om hur skolan kan stödja föräldrarnas ömsesidiga samverkan och vilken roll föräldramötena kan spela för att främja sociala nätverk föräldrar emellan har länge varit aktuell (Salzinger, 1990; Walker & Riley, 2001). Stöd av detta slag har ansetts som viktigt, i synnerhet för föräldrar som har invandrat till Sverige (Väfors Fritz & Hjern, 2009). Nätverksmötenas mycket tydliga struktur som syftade till trygghet och ömsesidig kommunikation inom gruppen har sin motsvarighet i andra program som har utvecklats för att öka samverkan mellan hem och skola (Hernandez, Hernandez, Lopez, Kreider, & Coffman, 2000). Ömsesidigt utbyte av information mellan föräldrarna och skolan vid upprepade tillfällen har visat sig vara positivt för elevernas uppförande och studieresultat (Cox, 2005). Resultaten vi ser här tyder på att nätverksmötena kan vara ett lämpligt arbetssätt för att främja föräldrarnas engagemang i skolan och stödja föräldrarnas inbördes sociala nätverk.

Att gruppverksamheten med eleverna syftade till att skapa en positivare grupp-dynamik i elevgrupperna var en viktig fråga för klasslärarnas egna mål och behov i klassrummet. Miljöer som präglas av en välfungerande grupp-dynamik innebär bättre förutsättningar för elevernas lärande (Cohen, 1994; Dornyei, 1997; Johnson & Johnson, 1995) och ett aktivt arbete med grupp-dynamik kan ytterligare gynna elevernas lärande (Luckner & Nadler, 1997). Den emotionella turbulens som vissa lärare uppfattat i elevgrupperna efter gruppverksamheten, och den miss-tro som uttrycktes av personer i skolpersonalen angående gruppverksamhetens form och innehåll, ger eko åt den kritik som Skolinspektionen framfört gentemot livskunskap som arbetsform (se kapitel 8 för en utförligare diskussion).

Ambitionen för Hela Skolan-projektet var att upprätta ett partnerskap med skolpersonalen och därigenom underlätta en tvärprofessionell samverkan och gynna hållbarheten av projektets tillvägagångssätt. Resultaten tyder på att gruppverksamheten fick bättre omdömen av skolpersonal som upplevt en sådan partnerskapskänsla, hade förstått projektets syfte och var insatta i gruppverksamhetens genomförande och uppföljning. Oavsett gruppverksamhetens eventuella positiva eller negativa effekter illustrerar detta vikten av ett aktivt förankringsarbete och en tydlig kommunikation med berörda om projektets mål och arbetssätt under hela projektperioden.

Referenser

- Cohen, E. (1994). *Designing groupwork*. New York: Teachers College Press.
- Cox, D. D. (2005). Evidence-based interventions using home-school collaboration. *School Psychology Quarterly*, 20(4), 473–497.
- Dörnyei, Z. (1997). Psychological processes in cooperative language learning: Group dynamics and motivation. *The Modern Language Journal*, 81(4), 482–493.
- Hernandez, L. P., Hernandez, A., Lopez, M. E., Kreider, H., & Coffman, J. (2000). Local and national implementation of the families and schools together (FAST) program. *The School Community Journal*, 10, 85–110.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1995). Cooperative learning and nonacademic outcomes of learning. I J.E. Pederson & A.D. Digby (Red.), *Secondary schools and cooperative learning*. (ss. 81–150). New York: Garland.
- Luckner, J. L., & Nadler, R. S. (1997). *Processing the experience: Strategies to enhance and generalize learning*. Kendall/Hunt Publishing Company, IA, USA.
- Salzinger, S. (1990). Social networks in child rearing and child development. *Annals of the New York Academy of Science*, 602, 171–188.
- Väfors Fritz, M. & Hjern, A. (2009): Invandrarföräldrars behov av föräldrastödsinsatser. I Sarkadi, A. (Red.), *Föräldrastöd i Sverige idag: vad, när och hur?: rapport till Statens Folkhälsoinstitut*. (ss. 213–232). Visby: Nomen.
- Walker, S. K., & Riley, D. A. (2001). Involvement of the personal social network as a factor in parent education effectiveness. *Family Relations*, 50, 186–193.

Kapitel 8: Delstudie E. Processutvärderingen

Introduktion och metod

I detta kapitel finns en processutvärdering av implementationen av Hela Skolan-projektets interventioner. Metodologiskt har utgångspunkten hämtats från Linnan och Steckler (2002) och Platt, Gnich, Ranking, Ritchie, Truman, och Backett-Milbum (2010). Hänsyn tas härmed till de olika utvecklingsstadierna i genomförandeprocessen och till vilken typ av implementeringsaktivitet som beaktas. Vidare beskrivs interventionernas omfattning, dvs. interventionernas räckvidd. Avsikten är också att ge en bild av projektets följsamhet, dvs. i vilken utsträckning interventionerna genomfördes som planerat och i enlighet med målen för projektet, och hur beslut gällande interventionerna fattades.

I processutvärderingen uppmärksammas också hur deltagarna upplevde interventionerna. Beskrivningar av deltagarnas upplevelser finns i kapitel 4 avseende gruppverksamheten och i kapitel 6 avseende insatser med föräldrar.

Metoden är kvalitativ och handlar om arbetsmaterial insamlat från olika berörda parter (projektledaren samt chefen från Dialogcentrum som var med i planeringen och som resurs vid projektets genomförande). Dessa material har genomgått dokument- och textanalys. Deltagande observation i de regelbundna arbetsgruppsmötena under projektets förlopp samt intervjuer med ledningen på Byttorpskolan, projektledaren, och projektledarens chef på Dialogcentrummet har också använts som underlag vid processutvärderingen.

Resultat

Interventionernas omfattning

Projektets begränsade tid för aktiva insatser (två skolterminer med uppehåll för sommarlov, eller nio månader sammanlagt) berodde på initiala fördröjningar som bland annat handlade om en senare tilldelning av medel, utvecklingen av instrumentet som användes i enkätundersökningen samt förändringar avseende projektledarrollen. Andra personalsvårigheter (projektpersonal som slutade eller blev sjuka) gjorde att projektets personalstyrka under ungefär halva projektåret var cirka 50 % av den planerade.

Som en följd av dessa omständigheter kunde projektet inte genomföra aktiviteterna enligt projektplanen (dvs. nå elever från förskoleklass till årskurs 6), men projektet fortlöpte och en stor del av de aktiviteter som planerats kunde trots

allt genomföras. Vid projektets slut hade aktiviteter i någon form genomförts i nästan alla årskurser från årskurs 1 och uppåt, dock inte i varje enskild klass. Vid projektavslut hade också samtliga föräldrar till elever födda år 2003, liksom föräldrar från två andra klasser, haft enskilda möten med projektpersonalen. Fem nätverksmöten och fem familjeträffar hade också genomförts. Projektpersonalen hade också genomfört cirka 250 gruppträffar med eleverna på skolan och varit aktiva i arbetet med matsalen (Hela Matsalen) och vindskyddet (Hela Skogen) där avsikten varit att förbättra skolmiljön för samtliga elever.

Däremot saknades det en strategisk helhetsbild för hur resurserna skulle disponeras under projekttiden. Tillvägagångssättet karakteriserades snarare av punktinsatser där de olika aktiviteterna genomfördes med en ojämn fördelning mellan skolans grupper. Vissa klasser hade insatser på individ-, grupp- och familjenivå, medan andra t.ex. bara fick del av gruppverksamheten eller inga insatser alls. De grupper och omständigheter på skolan som identifierades av skolpersonal som de med störst behov fick projektets uppmärksamhet. Omfattningen av de skolbreda aktiviteterna, t.ex. förändringar i matsalen och stöd till den skolpersonal som valde att samarbeta med projektpersonalen, är svår att konstatera.

Insatsernas varaktighet varierade mycket, allt från ett enskilt tillfälle till upprepade träffar under flera månader. Projektpersonalen tyckte inte själva att någon av aktiviteterna var redo att avslutas då projekttiden var slut, men uppfattade det som en process som hade påbörjats. Beslutet att byta spår och jobba med nya grupper som skolledningen identifierade som i behov av stöd, och att därför till viss del lämna arbetet med andra grupper oavslutat, togs med hänsyn till den begränsade projekttiden och till bristande tillgång till personalresurser.

Följsamhet gentemot projektets intention

I Hela Skolan-projektet skulle önskemål omsättas i konkreta aktiviteter. Eftersom beprövad kunskap om framgångsrika strategier inte fanns att tillgå var planen att pröva många olika ansatser. Därför utvecklades och förändrades interventionerna under projektets förlopp. Projektplanen var att arbeta både med elever och föräldrar, och en grundtanke vid utvecklingsstadiet var att nätverksperspektivet skulle vara utgångspunkten för insatserna med föräldrar. I detta avseende var följsamheten mot nätverksmetoden stor.

När det gällde eleverna var interventionernas innehåll och genomförande inledningsvis oklarare med avseende på vad som skulle uppnås och hur det skulle genomföras. Under projekttiden togs beslut om vilka grupper som skulle få insatser, och i viss mån även arbetssätt, först och främst utifrån skolans önskemål och inte från den vetenskapliga designen. Bristen på kontinuitet försvårade därför

projektets egentliga syfte, vilket var att ta fram evidens för de aktiviteter som fungerade. När planerade aktiviteter inte kunde genomföras på grund av projektets bemanningsproblem innebar det ofta begränsningar av antalet aktiviteter som planerats att genomföras kontinuerligt på bred front (t.ex. nätverksarbete med föräldrar och barn för elever med födelseår 2003 under termin 2).

Andra beslut grundade sig på projektpersonalens professionella erfarenheter eller på praktiska och organisatoriska frågor. Initialt fanns en idé om att identifiera elever med extra behov av stöd med hjälp av enkätresultaten. Denna möjlighet valdes dock bort eftersom de eventuella fördelarna överskuggades av ambitionen att undvika särbehandling av enskilda elever. Individuella åtgärder med elever berodde därför huvudsakligen på deras direkta beteende i gruppverksamhet och beslut fattades i samråd med skolans personal. Att skolpersonal inte var direkt involverade i gruppverksamheten var till stor del en praktisk fråga, men hade också att göra med antagandet att deras närvaro skulle kunna hämma barnens diskussioner.

Projektets arbete med integrationsstärkande aktiviteter överskuggades i praktiken av skolans akuta problem med elevernas ”stökiga beteende” och målet för arbetet förändrades delvis utan framtagande av ny evidens för hur man vetenskapligt skulle hantera projektets nya fokus (dvs. prosocialt beteende). Flera ursprungliga intentioner med projektet var evidensbaserade och relaterade till integrationssträvande arbete, som t.ex. kulturtolkar, men dessa prioriterades ner, bland annat på grund av förskjutningen av projektets fokus. En flerspråkig resursperson fanns tillgänglig under termin 1 av projektet, men deltog inte enligt projektets interventioner i rollen som kulturtolk. Däremot anlät projektpersonalen vid behov en flerspråkig studiehandledare på skolan, som inte finansierades av projektet, för att hjälpa till vid kommunikationen med föräldrar med invandrarbakgrund.

Sammantaget resulterade händelseförloppet i att vissa interventioner kom att präglas av ett svagare teoretiskt underlag. Valet av livskunskap (Alteryd & Alteryd, 2010) som källa för värdegrundsarbete under termin 2 var, till exempel, knutet till det faktum att skolan redan hade valt att arbeta med det materialet i sin verksamhet under lektionstiden för ”skolans val”.

Diskussion

Att som projektpersonal komma in i en ny miljö innebär en utmaning där det handlar om att balansera mellan uppdraget att förändra arbetssätt och tankar kring verksamheten och att vinna legitimitet hos ordinarie personal som redan har rutiner, erfarenheter och åsikter. I kombination med att samtidigt bedriva

en vetenskaplig studie i en pågående verksamhet, med ont om såväl tid som personal, innebar detta en situation som krävde prioriteringar. Utvecklingen och genomförandet av projektets interventioner bedrevs av en erfaren och engagerad personal vars avsikt var att gynna skolan och barnen på bästa sätt i ett komplicerat sammanhang.

Att beslut angående interventionernas upplägg, arbetsätt, målgrupper och mål togs med referens till skolans behov i högre grad än till projektets ursprungliga vetenskapliga syfte har sin förklaring bland annat i ambitionen att förankra projektet hos skolpersonalen. Till detta bidrog också ambitionen att ta till vara skolans expertis om sina egna förutsättningar. Det finns exempel på interventioner som genomförts av externa projektledare i miljöer med andra professioner eller grupper där programfölsamheten varit ganska hög (Dusenbury, Brannigan, Falco, & Lake, 2004; Kumpfer, Alvarado, Smith, & Bellamy, 2002). I Hela Skolanprojektet har det dock inneburit en svår balans mellan projektets huvudsyfte och skolans synsätt och ordinarie verksamhet. Att skolklimatet av olika berörda parter upplevdes som mycket bekymmersamt bidrog till en krisliknande känsla av att alla tillgängliga resurser – som t.ex. projektpersonalen – behövdes samlas kring enskilda problem för att hitta lösningar så snart som möjligt. Utifrån den rådande situationen riktades uppmärksamheten ofta mot skolans mer akuta behov än att bidra till skolans funktion som strukturerad projektverksamhet.

Att syftet också var att generera ny kunskap genom en vetenskaplig studie som krävde ett konsistent förhållningsätt kan anses delvis kollidera med det sociala arbetets grundläggande principer att främja människors välbefinnande utifrån vem de är och kontexten de befinner sig i (Payne, 2002). Det har i tidigare studier beskrivits som konstlat att tvinga in socialarbetarens värld i den traditionella vetenskapliga utvärderingsmodellen som antages vara grundad i objektivitet och rationalitet (Cheetham, Fuller, McIvor & Petch, 2000, s. 35). Å andra sidan har statistiska metoder som strukturell ekvationsmodellering, som används i denna utvärderings huvudstudie, spelat en allt viktigare roll i utvecklingen av kunskaper inom socialt arbete (Okech, Kim, & Little, 2015). Metoden har bidragit till att granska modeller och åtgärder som tidigare inte testats empiriskt och har därmed genererat nya insikter i gamla kunskapsspår (Guo, Perro, & Gippespie, 2009). Ett vetenskapligt förhållningssätt till utvärderingen av socialt arbetes effektivitet kan därför anses vara en möjlighet.

Vår slutsats är att den delvis ofullständiga överensstämmelsen mellan projektets praktiska fokus och dess grundintentioner, har sin grund i oundvikliga brist på evidensbaserad kunskap om hur projekt ska kunna arbeta för att främja

den multietniska integrationen av barn på en skola som präglas av social oro. I avsaknad av en tillräckligt tydlig karta för projektets arbete, i kombination med en diskontinuitet i projektets bemanning, kunde skolans uppenbara och tydligt uttryckta behov samt projektpersonalens svårigheter i vissa avseenden, träda fram. I arbetet med föräldrarna fanns å andra sidan en tydlig idé om hur olika berörda parter skulle kunna samlas till gemensam diskussion om problemlösning och samtidigt bygga upp gruppsamhörigheten; nätverksperspektivet. Det framstår som naturligt att idén med strukturerade nätverksmöten genomfördes med stor följsamhet, eftersom det är ett vanligt arbetssätt i Skandinavien (Forkby, 2009). I Hela Skolan-projektet fanns därför en för projektpersonalen redan känd ”karta” för genomförandet som också kunde passa projektets syfte och sammanhang.

Uppdragets omfattning i proportion till resurser och tidsram framstår i efterhand som delvis överambitiös, särskilt sedan projektets bemanningsproblem blev uppenbara. Att påverka skolelevers attityder på några månader, med fokus på attityder relaterade till ett segregativt förhållningssätt vid de interkulturella mötena var, kort sagt, en alltför hög målsättning. Att pröva om elevernas skolprestationer och prosociala beteende ökar som en följd av förbättringar av elevernas ömsesidiga integration var likaså en mycket ambitiös målsättning, inte minst med tanke på den begränsade tidsramen (Ajzen & Fishbein, 1980; Bossaert, Doumen, Buyse, & Verschueren, 2011; Lassiter, 1995; Levi, 2011; Magnuson, 2007; Wyer, 1965).

Utvärderingar av liknande interventioner som använts i Hela Skolan-projektet visar att breda interventioner riktade mot samtliga elever gynnar elevgrupper som annars är svåra att nå (Horne, Stoddard, & Bell, 2007; Kilian, Fish, & Maniago, 2006). Det är möjligt att ett mer generellt angreppssätt hade varit bättre för skolklimatet än att jobba mer intensivt med vissa grupper. Evidens finns också för att breda insatser avsedda för samtliga elever i kombination med specifika insatser riktade mot vissa elevgrupper ofta är mer lyckosamma än insatser som enbart avser elever med särskilda behov av stöd (Sugai & Horner, 2006).

Evidensbaserade program med tydliga riktlinjer, som till exempel Positive Behavioral Interventions and Supports (PBIS) (Horner, Sugai, Todd, & Lewis-Palmer, 2005; Taylor-Greene, m.fl., 1997; Metzler, Biglan, Rusby, & Sprague, 2001) eller The Good Behavior Game, tycks fungera även i språkligt och kulturellt mångfacetterade elevpopulationer (Nolan, Houlihan, Wanzek, & Jenson, 2013). PBIS, till exempel, går ut på att etablera och upprätthålla en positiv skolmiljö med hjälp av ett utbud av beteendestöd tillgängligt för alla elever, även de med sämre förutsättningar. En färsk metaanalys av 213 generella interventions-

program visar att elevernas sociala och emotionella färdigheter, attityder, beteenden och studieresultat kunde förbättras under projektets genomförande (Durlak, Weissberg, Dynmnicki, Taylor, & Schellinger, 2011). De flesta (77 %) av de granskade interventionerna varade i mindre än ett år (vilket är jämförbart med Hela Skolan-projektet) och 87 % av dem hade elever i grundskoleåldern som målgrupp. Programmen genomfördes på skolor i flera olika länder och många av dem hade ett etniskt heterogent elevunderlag. Viktigt att notera är att signifikanta förbättringar av elevernas skolprestation bara kunde konstateras där interventionerna leddes av elevernas ordinarie lärare, snarare än av en extern resurs (som t.ex. en forskare eller en extern konsult) (ibid s. 413). Hela Skolan-projektet hade kanske tjänat sitt syfte bättre om denna inriktning hade varit modell för arbetet. Med fokus på generella insatser hade dessutom skolpersonalen kunnat lära sig de nya metoderna och insatserna hade kunnat nå en större andel av skolans elever.

Ett socialt utvecklingsperspektiv syftar till att integrera sociala och emotionella kompetenser i teorier som förklarar barns pro- och antisociala utveckling (Hawkins, Smith, & Catalano, 2004, s. 136). Ett exempel är Hirschis (1969) teori om självkontroll genom starka sociala band. Teorin innebär väsentligen att normbrytande beteende förhindras av höga nivåer av social bindning till etablerade grupper, kulturer och samhällen. Denna teori var utgångspunkten för ett skolbaserat preventionsprogram och forskningsstudie på två grundskolor med heterogen elevsammansättning (O'Donnell, Hawkins, Catalano, Abbott, & Day, 1995). Interventionerna bestod av differentierade insatser riktade mot olika målgrupper; utbildning för föräldrar i att hantera barns negativa beteenden och i att ge akademiskt stöd till barnen i hemmet, social färdighetsträning för eleverna och träning i en ny klassrumspraxis för lärarna (proaktiv klassrumshantering, interaktiv undervisning och kooperativt lärande). Resultaten visar att sådana strategier kan vara effektiva, särskilt när det gäller elever från mer utsatta familjer (ibid, s. 99). Hirschis teori ger stöd för Hela Skolan-projektets ursprungliga idé att fokusera insatserna på social integration. Med tanke på att de sociala banden som teorin beskriver handlar om barnens omgivning i vid bemärkelse, hade integrationsarbetet med fördel även kunnat involvera skolpersonalen och inte begränsats till eleverna. Att fokusera på elevernas beteende i hopp om att deras prosociala beteende ska öka har däremot inget stöd i Hirschis teori.

Användningen av livskunskap som schemalagt ämne har ökat i svenska skolor under det senaste decenniet, men har samtidigt varit föremål för kritiska synpunkter där man bl.a. uttryckt att "arbetsätten behöver baseras på forskning som är relevant för skolans pedagogiska praktik" (Löf, 2011, s. 183). När det

gäller Hela Skolan-projektet var det just värdegrundsarbete med Byttorpsskolans elevgrupper som stått för den största delen av insatserna. Liknande former av denna insats har även kritiserats mer direkt av Skolverket och Socialstyrelsen för sitt innehåll och upplägg. Kritiken har handlat om att aktiviteten är obligatorisk trots att känsliga ämnen som familjestruktur och privata känslor tas upp, att det tar tid från undervisningen i ordinarie skolämnen samt att evidens för positiva effekter saknas (Skolinspektionen, 2010). Livskunskap har snarare tyckts kunna ”öka förekomsten av kränkande behandling” (Skolinspektionen, 2011, s.7).

Till skillnad mot vad som ofta är fallet genomfördes värdegrundsarbetet i Hela Skolan-projektet dock i mindre grupper och under ledning av legitimerade socionomer med erfarenhet av familjeterapi (båda anledningar till kritik). Därmed kan vissa av problemen som pekats ut av bl.a. Skolinspektionen ha förebyggts. Trots detta, och inte minst mot bakgrund av resultaten i denna utvärdering (t.ex. kapitel 4 och 7), kvarstår flera av de problem som påpekats. Till exempel innebär värdegrundsarbetet enligt livskunskapens modell otydligheter för eleverna när de ombeds diskutera privata ämnen på skoltid i närvaron av skolkamrater (Löf, 2011). Med tanke på den svaga teoretiska förankringen kan inte heller den önskade länken mellan övningarna under livskunskapen å ena sidan och ökat prosocialt beteende eller ökad multietnisk social integration (projektets egentliga syfte) å andra sidan, betecknas som uppenbar.

Referenser

- Alteryd, A., & Alteryd, S. (2010). *Livskunskap F-3*. Lund: Studentlitteratur.
- Ajzen, I., & Fishbein, M. (1980). *Understanding Attitudes and Predicting Social Behaviour*. Englewood-Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bossaert, G., Doumen, S., Buyse, E., & Verschueren, K. (2011). Predicting Students' Academic Achievement After the Transition to First Grade: A Two-Year Longitudinal Study. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32, 47–57.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432.
- Dusenbury, L., Brannigan, R., Falco, M., & Lake, A. (2004). An exploration of fidelity of implementation in drug abuse prevention among five professional groups. *Journal of Alcohol & Drug Education*, 47(3), 4–19.
- Forkby, T. (2009). The power and ethics of social network intervention in working with at-risk youth. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 26(6), 545–560.
- Guo, B., Perron, B. E., & Gillespie, D. F. (2009). A systematic review of structural equation modelling in social work research. *British Journal of Social Work*, 39(8), 1556–1574.
- Haring, T. G., & Breen, C. G. (1992). A peer-mediated social network intervention to enhance the social integration of persons with moderate and severe disabilities. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 25(2), 319–333.
- Hawkins, J. D., Smith, B. H., & Catalano, R. F. (2004). Social development and social and emotional learning. I Zins, J. E. (Red.), *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?*, (ss. 135–150). Teachers College Press.
- Hirschi, T. (1969). *Causes of Delinquency*. Berkeley: University of California Press.
- Horne, A. M., Stoddard, J. L., & Bell, C. D. (2007). Group approaches to reducing aggression and bullying in school. *Group Dynamics: Theory, Research and Practice*, 11(4), 262–271.

- Horner, R. H., Sugai, G., Todd, A. W., & Lewis-Palmer, T. (2005). School-wide positive behavior support. I L. Bambara & L. Kern (Red.), *Individualized supports for students with problem behaviors: Designing positive behavior plans* (ss. 359–390). New York: Guilford Press.
- Kilian, J. M., Fish, M. C., & Maniago, E. B. (2006). Making schools safe: A system-wide school intervention to increase student prosocial behaviors and enhance school climate. *Journal of Applied School Psychology, 23*(1), 1–30.
- Kumpfer, K. L., Alvarado, R., Smith, P., & Bellamy, N. (2002). Cultural sensitivity and adaptation in family-based prevention interventions. *Prevention Science, 3*, 241–246.
- Lassiter, K. (1995). The Relationship Between Young Children's Academic Achievement and Measures of Intelligence. *Psychology in the Schools, 32*, 170–177.
- Levi, J. (2011). Behavior Modification. I Goldstein, S., & Naglieri, J., *Encyclopedia of child behavior and development*. (ss. 226–227). Boston, MA: Springer.
- Linnan, L., & Steckler, A. (2002). Process evaluation for public health interventions and research: an overview. I A. Steckler and L. Linnan (Red.), *Process Evaluation for Public Health Interventions and Research*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Löf, C. (2011). *Med livet på schemat: om skolämnet livskunskap och den riskfyllda barndomen*. Lärarutbildningen, Malmö högskola.
- Magnuson, K. (2007). Maternal Education and Children's Academic Achievement During Middle Childhood. *Developmental Psychology, 43*, 1497–1512.
- Metzler, C. W., Biglan, A., Rusby, J. C., & Sprague, J. R. (2001). Evaluation of a comprehensive behavior management program to improve school-wide positive behavior support. *Education and treatment of Children, 24*(4), 448–479.
- Nolan, J. D., Houlihan, D., Wanzek, M., & Jenson, W. R. (2013). The Good Behavior Game: A classroom-behavior intervention effective across cultures. *School Psychology International, 35*(2), 191–205.
- O'Donnell, J., Hawkins, J. D., Catalano, R. F., Abbott, R. D., & Day, L. E. (1995). Preventing School Failure, Drug Use, And Delinquency Among Low-Income Children: Long-term intervention in elementary schools. *American Journal of Orthopsychiatry, 65*(1), 87–100.

- Okech, D., Kim, J., & Little, T. D. (2015). Recent Developments in Structural Equation Modelling Research in Social Work Journals. *British Journal of Social Work*, 45(2), 685–704.
- Payne, M. (2002). *Modern teoribildning i socialt arbete*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Platt, S., Gnich, W., Ranking, D., Ritchie, D., Truman, J., & Backett-Milburn, K. (2010). Applying process evaluation. I M Thorogood, & Y. Coombes, (Red.), *Evaluating Health Promotion: Practice and Methods*. Oxford: Oxford University Press.
- Skolinspektionen (2010). Dnr 41-2010:4927.
- Skolinspektionen (2011). Dnr 41-2011:1540.
- Sugai, G., & Horner, R. R. (2006). A promising approach for expanding and sustaining school-wide positive behavior support. *School psychology review*, 35(2), 245–259.
- Taylor-Greene, S., Brown, D., Nelson, L., Longton, J., Gassman, T., Cohen, J., et al. (1997). School-wide behavioral support: Starting the year off right. *Journal of Behavioral Education*, 7(1), 99–112.
- Wyer, R. (1965). Effect of child-rearing attitudes and behavior on children: responses to hypothetical social situations. *Journal of Personality and Social Psychology* 2(4), 480–486.

Kapitel 9: Sammanfattande bedömning av Hela Skolan-projektet

Bedömning och värdering av Hela Skolan-projektet

Hur har Hela Skolan-projektet utvärderats?

Projektet hade flera omfattande och ambitiösa mål att förverkliga inom en mycket begränsad tidsperiod. Många yrkesgrupper var inblandade och projektet hade flera olika målgrupper med anknytning till en skola med stor mångfald när det gäller elevsammansättning. Många olika faktorer har otvivelaktigt spelat stor roll under projektets förlopp och för dess resultat. I utvärderingen har vi därför sökt att bedöma specifika, konkreta effektorienterade frågeställningar ur olika perspektiv och med olika metoder för att få en tydlig och bred helhetssyn av projektets måluppfyllelse och lärdomar. Den vägledande frågan har varit *Vad kan vi lära oss av detta projekt som kan främja skolbarns ”bästa” på ett konkret sätt?*

Hela Skolan-projektets ursprungliga plan hade som huvudmål att öka integration och som delmål att öka måluppfyllelsen och minska normbrytande beteende på F–6-skolan Byttorpskolan i Borås Stad. Specifika vetenskapliga frågor skulle också söka besvaras gällande det antagna sambandet mellan integration, skolprestation och prosocialt beteende (begreppen har senare omkonceptualiserats) liksom mätning av detta. Vidare var det av intresse för projektet att pröva om Hela Skolan-modellen skulle kunna förbättra skolklimatet på en mångkulturell skola. Att utveckla ett passande mätinstrument var också ett av projektets delmål. Utvärderingen består av kvantitativa och kvalitativa studier med elever, föräldrar och skolpersonal samt en processutvärdering för att kunna studera i vilken utsträckning – och om möjligt varför – projektet har lyckats uppnå de olika målen, eller inte.

Har Hela Skolan-projektet lyckats utifrån projektmålen?

Fem frågor har utgjort utgångspunkten för vår bedömning av Hela Skolan-projektets resultat. Frågorna har sin grund i projektets mål och syfte och de besvaras genom att lärdomarna från utvärderingens huvud- och delstudier, både kvantitativa och kvalitativa, sammanfattas och analyseras.

Har projektets arbete medverkat till att öka social integration?

Att öka den sociala integrationen på Byttorpskolan var projektets huvudmål.

Enligt enkätstudien blev de elever som gick i Byttorpskolans årskurs 5 vid

projektstarten mer benägna under projekttiden att ha vänner med annan etnisk bakgrund än de själva, jämfört med motsvarande årskurs på Hestra. Det går dock inte att knyta denna ökning till några av de specifika insatser som genomförts inom projektet, eftersom eleverna i den klassen inte nåddes av riktade insatser, vare sig till eleverna eller till föräldrarna. Givetvis kan eleverna ha påverkats av de skolbreda insatserna och det generella stöd till skolpersonal som projektet bedrev i integrationsfrågor. Men vi kan inte säkerställa i vilken utsträckning Hela Skolan-projektet har medverkat till denna förbättring. Samtidigt uppvisade andra klasser som deltog i projektets riktade insatser ingen effekt avseende integration. En kvalitativ undersökning av elevernas vänskapsband med avseende på multi-etnisk bakgrund med elever som hade deltagit i gruppverksamheten indikerade att eleverna var mer benägna att vara vänner med elever som delade samma etnicitet.

En målsättning när det gällde social integration var att undersöka eventuella samband över tid mellan integration och senare prosocialt beteende och/eller skolprestation. Men resultaten av analyserna med strukturerad ekvationsmodellering gav inget stöd för ett sådant samband.

Hela Skolan-projektet kan ha bidragat till en viss förbättring av social integration på Byttorpskolan, men i vilken grad, hur och varför kan inte säkerställas. Det är rimligt att tro att effekten även kan bero på andra okända faktorer.

Har projektets arbete medverkat till att öka prosocialt beteende?

Att öka prosocialt beteende bland eleverna på Byttorpskolan var ett delmål för projektet.

En positiv trend avseende projektets påverkan på prosocialt beteende har inte kunnat påvisas. Vissa klasser som deltog i projektets olika insatser visade snarare en viss negativ effekt. Enligt enkätstudien däremot, visade Byttorpskolans elever en förbättring i prosocialt beteende under projekttiden. Men jämfört med Hestra Midgårdsskolan kunde inte någon direkt effekt konstateras.

Resultat ger inget stöd för att Hela Skolan-projektet har lett till att elevers benägenhet att visa prosocialt beteende, dvs. vara en bra kompis och följa skolans regler, har förstärkts.

Har projektets arbete ökat skolprestationerna?

Projektets sista effektorienterade delmål handlar om elevernas skolprestation.

Medan eleverna på Byttorp visade en förbättring under projekttiden gällande

självskattad skolprestation, visade jämförelsen med Hestra ingen statistiskt signifikant effekt. Att projektet har pågått under en mycket begränsad tidsperiod kan vara en anledning.

Skolprestationerna tycks inte ha påverkats av Hela Skolan-projektet.

Har projektet utvecklat en arbetsmodell som kan främja barnens "bästa"?

Utveckling av en arbetsmodell som skulle kunna spridas till andra multietniska skolor för att gynna barns "bästa" var en av projektets ambitioner.

Arbetet på skolan bestod huvudsakligen av nätverksarbete med föräldrar och gruppverksamhet med värdegrundstema för eleverna. Nätverksarbetets föräldramöten skedde klassvis eller med vissa utvalda föräldrar till berörda elever och genomfördes med en liknande struktur vid varje tillfälle. Det kan därför beskrivas som ett konsekvent tillvägagångssätt för att arbeta med sociala oroligheter i klasserna. Dessa kompletterades ibland med enskilda samtal med föräldrar innan mötet och med familjeträffar efteråt. Uppfattningen om nätverksmötena och dess konsekvenser var i stort sett positiv från deltagarna (föräldrar och skolpersonal). Dock fanns önskemål om vissa mindre justeringar. Eftersom nätverksmötena i första hand riktades mot föräldrarna och enkätstudien enbart inkluderade elever, kan vi inte jämföra utfallet av nätverksmötena med Hestra. Utvärderingen av nätverksarbetet grundas därför i kvalitativa undersökningar utifrån deltagarnas perspektiv.

Arbetet med föräldrar i form av strukturerade nätverksmöten med kvalificerade ledare syftade till att föra samman föräldrar och skolpersonal så att de kunde dela synpunkter och hitta lösningar på olika svårigheter i skolklasser med grundskoleelever. Vi har en positiv uppfattning om arbetsmetoden, som vi anser har flera fördelar. Dels kan det vara ett sätt att främja integration för föräldrar med olika bakgrund och dels kan det öka engagemang i och förståelse för den svenska skolan bland föräldrar med invandrarbakgrund. Både föräldrar och skolpersonal uttryckte att nätverksmötena innebar en möjlighet att främja föräldraengagemang i skolan och integration mellan föräldrar med olika bakgrunder. Det finns underlag i forskningslitteraturen för att anta att föräldraengagemang och social integration bland föräldrar i förlängningen är gynnsamt också för deras barn.

Nätverksmöten med föräldrar kan rekommenderas eftersom de på flera sätt kan bidra till en positiv utveckling för elever och lärare, och bland annat öka samverkan mellan hemmet och skolan.

När det gäller den andra delen av arbetsmodellen, gruppverksamheten med eleverna, gav enkätstudiens resultat inget stöd för att vare sig social integration eller skolprestation påverkades genom arbetssättet. Om värdegrundsarbete i form av gruppverksamhet, så som det bedrevs i Hela Skolan-projektet, kan ha en positiv effekt på prosocialt beteende kan inte säkerställas på grund av skiftande effekter med olika grupper. En viss nedåtgående trend, med delvis motsatt effekt än den förväntade, kunde konstateras i vissa grupper. Många olika förklaringar kan finnas till detta, som t.ex. vilka anledningar som låg bakom beslutet att låta de olika grupperna delta i verksamheten.

Resultaten från de kvalitativa undersökningarna med de berörda (elever och deras lärare) uppvisar också en komplex och sammansatt bild av aktivitetens möjligheter till förbättringar utifrån utvärderingens frågeställningar. När det gäller utvecklandet av en arbetsmodell bör hänsyn tas till att tillvägagångssättet inte var helt konsekvent under projektets både terminer när det gällde gruppverksamheten, och att värdegrundsarbete i sig har kritiserats av skolmyndigheter.

Vi kan därför inte rekommendera gruppverksamhet med värdegrundstema i liknande form för att främja social integration, prosocialt beteende, eller skolprestation, på grund av brist på evidens för positiva effekter och även en viss risk för negativa följder.

Hela Skolan-projektet har lyckats med att utveckla en arbetsmodell som rör integrationsfrågor och barnens ”bästa” i skolan. Nätverksarbete med föräldrar ger enligt utvärderingen möjligheter till en gynnsam utveckling bland föräldrar och lärare, som i förlängningen skulle kunna sprida sig till eleverna.

Har projektet utvecklat bra mätinstrument?

För att svara på utvärderingens frågeställningar kring effekter av Hela Skolan-projektets insatser när det gäller integration, prosocialt beteende, och skolprestation och förhållandet mellan dessa, krävdes ett mätinstrument som kunde användas med skolbarn där mångfald i etnisk bakgrund förekom. Två sådana mätinstrument med godtagbar faktorstruktur och reliabilitet (och validering i vissa områden med data från andra källor) utvecklades därför av projektet för att användas i undersökningarna med elever i lågstadiet respektive mellanstadiet.

I utvärderingens kvalitativa undersökningar av eleverna om vänskap och etnisk identitet framkom det att eleverna med invandrabakgrund inte enbart eller huvudsakligen identifierade sig med bara ett land, vare sig Sverige eller något

annat land, och att de heller inte var medvetna om sina vänners härkomst. Detta återspeglas inte i enkätformulärens frågeformuleringar. Detta kan ha fått konsekvenser för enkätsvaren som gällde integration. Sina vänners språkkunskaper hade eleverna en större kunskap och medvetenhet om. De verkade också mer bekväma med att prata om sina föräldrars härkomst, än sin egen. Med dessa lärdomar gjordes vissa justeringar i den enkät som utvecklades för att användas till de yngre eleverna.

Hela Skolan-projektet har lyckats med att utveckla ett mätinstrument för social integration, prosocialt beteende, och skolprestation. Den psykometriska kvaliteten när det gäller de äldre barnen visar på god tillförlitlighet, medan mätningarna med barnen i årskurs F–2 inte fungerat lika bra. Lärdomarna från de kvalitativa studierna tyder på att enkätfrågorna som gäller social integration med fördel kan utvecklas ytterligare.

§§§

Tänkbara förklaringar till projektets resultat

I vissa avseenden har Hela Skolan-projektet lyckats väl med sina ambitioner, men det finns delar som inte har varit lika framgångsrika. Följande avsnitt innehåller ett resonemang om några omständigheter som kan ligga bakom utfallet av Hela Skolan-projektets utvärdering. Den här delen av rapporten behandlar problem och brister samt möjliga orsaker till dessa.

Syfte och mål i förhållande till resurser och tid

Budget, bemanningsplan och tidsplan var ursprungligen delvis baserade på ett annan tillvägagångssätt än vad som slutligen implementerades. Ursprungligen skulle kartläggningen styra specifika, individuella åtgärder för elever i behov av särskilt stöd gällande integration och prosocialt beteende och arbetet skulle genomföras i samarbete med skolpersonal och elevhälsa. Två år förväntades vara nödvändig tid för att kunna se effekter för de projektmål som gällde social integration, prosocialt beteende och skolprestation. På grund av uppstarts- och bemanningsproblem förkortades denna tid till endast två skolterminer under två olika skolår. Samtidigt ändrades projektplanen så att projektpersonalen ensamma fick ansvaret för att genomföra alla insatser med föräldrar och barn i flera olika klasser. Istället för två verksamma socionomer, fanns det under ungefär halva projekttiden bara en socionom, som dessutom hade projektledarollen. Resultatet blev ett försök att arbeta med ett större antal elever och föräldrar, med färre anställda, på mycket

kortare tid. Dessa förändringar när det gäller minskad bemanning och förkortad projekttid kan givetvis ha stor betydelse för studiens resultat. Projektets mål och ambitioner är generellt höga i relation till komplexiteten i frågeställningarna.

Projektet nådde många elever och föräldrar i många olika klasser, på olika sätt, och i olika omfattning. Detta upplägg komplicerade projektets vetenskapliga syfte att studera vilka av projektets arbetssätt som var effektiva, så att en evidensbaserad arbetsmodell slutligen kunde presenteras. Dessutom skilde sig upplägget för samma insats mellan de olika klasserna, en brist i genomförandet som har inverkan på resultatet och dess relevans. Det fanns en intention i projektet utifrån ett utvärderingsperspektiv att planera interventionerna så att eventuella effekter av vissa insatser skulle kunna urskiljas. Men brister i de viktigaste resurserna i arbetet – tid och personal – ledde till prioriteringar av utvärderingen på ett sätt som fick negativ inverkan på det vetenskapliga arbetet.

Svårigheter i skolan utifrån att det var en försöksverksamhet

Skolor styrs av många riktlinjer och rutiner på olika nivåer som inte kan ändras lätt eller snabbt. Projektet valde att arbeta inom verksamhetens befintliga arbetsformer; gruppverksamheten byttes ut mot undervisning och nätverksmötena byttes ut mot föräldramöten, så att liknande grundläggande arbetsformer kvarstod. På grund av det organisatoriska upplägget, framförallt att lärarnas delaktighet var mycket begränsad, blev det ingen spridning av arbetssättet till skolpersonalen, vilket var den ursprungliga planen. Det innebar att projektpersonalen ensam bedrev samtliga delar av alla insatser och därför inte hade tid och möjlighet att nå ut till samtliga elevgrupper. Den flerspråkiga resurspersonalen ("kulturtolken") som finansierades av projektet fortsatte med sitt vanliga arbete och sattes inte in i projektet. Även här kan vi konstatera att skolans ordinarie verksamhet styrde projektets arbete.

På flera olika sätt var det skolans behov och förutsättningar som var överordnade besluten i projektet, som t.ex. vilka grupper eller områden på skolan som skulle få insatser, till vilka och när de skulle ges, och i viss mån även innehållet i materialet som användes i gruppverksamheten. Synsättet på projektets resurser kan tolkas som att de huvudsakligen var tillgängliga för skolans användning, på skolans villkor, utifrån de rådande förutsättningarna. Detta kan möjligtvis bero på en kombination av den begränsade projekttiden, att skolans anställda inte i var involverade i högre grad, det ansträngda skolklimatet, vissa svårigheter med att bemanna projektet och kanske även faktorer som skolans organisatoriska struktur med riktlinjer och rutiner, etc.

Värdegrundarbete som utgångspunkt

Utifrån utvärderingens resultat kan man undra om projektets största insats, gruppverksamheten med värdegrundstema, var den mest optimala metoden för att under den korta projektiden öka den sociala integrationen bland eleverna. Bland skolpersonal och elever framkom en del negativa attityder till innehållet, genomförandet och upplägget som överensstämmer med synpunkter från andra håll, t.ex Skolverket. Resultaten från enkätstudien visade antingen negativa vetenskapligt säkerställda effekter eller tendenser till positiva effekter som inte var statistiskt säkerställda.

Samverkan mellan olika yrkesroller

I vissa fall förekom otydligheter avseende roller och ibland konkurrerande synpunkter i projektgruppen kring projektets syfte och genomförande. Detta trots regelbundna arbetsgruppsmöten med representanter för såväl skolan, projektets praktiska arbete, som utvärderingen. Projektets ursprungliga projektledare, som haft en aktiv och drivande roll då projektet ursprungligen utformades och även skulle varit verksam i utvärderingen, lämnade projektet i ett tidigt skede. Rollen ersattes av två personer; en socionom som skulle utföra det praktiska arbetet samt ha projektledarrollen, och en forskningsassistent som skulle medverka i arbetet med utvärderingen. Att projektledaren först byttes ut och dessutom delades mellan två personer innebär en komplikation. Eftersom den nya projektledaren också var en av behandlarna, som dessutom saknade en kollega under halva projektiden, fick projektledarrollen och förankringen i den ursprungliga projektplanen inte så stor tydlighet. Rektorn på skolan var i vissa avseenden även ”rektor” i projektet. När utvärderingens syfte eller det praktiska arbetets planering var svåra att förena med rektorns bedömning och uppfattning om elevernas eller skolpersonalens behov, var det huvudsakligen rektorns bedömning som slog an tonen. Dessa faktorer innebar vissa oklarheter när det gällde projektets yrkesroller och ledning.

§§§

Projektets hållbarhet och framtid

Några månader efter det att Hela Skolan-projektet avslutats, lämnade Byttorpskolans två rektorer sina anställningar. Skolledningen hade varit väldigt involverad i styrningen av projektets arbete. Efter dessa personalförändringar i skolans ledning tog föräldrar till barn på skolan upprepad kontakt med media och politiker för att meddela sin oro kring skolans ledning och framtid.

På grund av förändringar i bland annat skolans ledning är det oklart hur mycket av projektets synsätt och arbetsätt som kommer att kvarstå på skolan i framtiden.

Att projektpersonalen, erfarna socionomer och socialpedagoger, själva genomförde projektets insatser, och att ingen personal från skolan deltog i genomförandet av nätverksarbetet med föräldrar eller gruppverksamheten med värdegrundstema, innebär att projektets arbetsmetoder och synsätt kan få svårigheter att fortleva, såvida inga nya insatser påbörjas.

Vissa av projektets insatser planeras få fortsätta på Byttorpskolan eller andra skolor i kommunen i ett nytt projekt. Projektet har samma projektledare som Hela Skolan och finansieras 2015–2017 av Borås Stads sociala investeringsfond: Hela Väster-projektet syftar till att bedriva, fördjupa, implementera och sprida metoder som minskar normbrytande beteende i F–6-skolor. Utgångspunkten för Hela Väster är enligt projektplanen att metoderna ska vara evidensbaserade och delvis utgå från resultat och erfarenhet från Hela Skolan-projektet.

Bilagor

Bilaga 1: Informationsbrev och samtycksformulär till föräldrar i enkätstudien; svenska



BORÅS STAD
Stadsdelsnämnden Väster



FoU SJUHÄRAD
VÅLFÄRD

Skol- och socialtjänstbaserat integrationsarbete

Information till vårdnadshavare

Vi vill ta reda på hur vuxna i och utanför skolan kan arbeta för att barn skall lyckas och trivas i skolan. För att lära oss mer om detta har Borås Stad och Forskning- och utveckling Sjuhärad Vålfärd (FoUS) startat ett forskningssamarbete under 2013 och 2014 som finansieras av Statens folkhälsoinstitut. Lokalt i Borås kallar vi projektet *Hela skolan*.

På Byttorpsskolan går sedan ungefär 2 år elever från många olika länder med olika kulturell bakgrund som dagligen ska förstå varandra, mötas, samsas och utvecklas tillsammans. Under projekttiden kommer det att jobba fler vuxna på skolan och olika frivilliga aktiviteter kommer att erbjudas eleverna, och i vissa fall även deras föräldrar. På Hestraskolan finns sedan en längre tid tillbaka redan erfarenheter av att ha olika kulturell bakgrund. Erfarenheterna därifrån är lika värdefulla för oss som erfarenheterna från Byttorpsskolan.

Det här är en fråga till dig som har barn på Byttorpsskolan eller Hestraskolan om du vill ge oss möjlighet att ställa frågor till ditt barn vid högst fyra olika tillfällen fram till december 2014. Frågorna besvaras på skolan och handlar om hur ditt barn tänker, tycker och gör när det gäller möten och kamratskap med barn från andra länder, regler i skolan/samhället och om skolarbetet.

För att möjliggöra granskning kommer ditt barns svar och resultat att förvaras som forskningsmaterial i 10 år på Högskolan i Borås, avdelningen FoUS och inga obehöriga kommer att kunna ta del av dem. Resultaten från undersökningen rapporteras bara på gruppnivå så att ingen enskild elev kan identifieras. Vi följer de direktiv som finns angivna i personuppgiftslagen (PUL). Ansvarig för hur personuppgifter hanteras i vår studie är en person på Högskolan i Borås som heter Sten Delby (033-435 40 23).

Avsikten är att undersökningens resultat ska ligga till grund för förbättringar i både skolans och Stadsdelens arbete med att barn från olika länder ska lyckas i skolan. De kommer också att användas av Statens folkhälsoinstitut i deras arbete. Resultaten kommer bland annat att presenteras i en rapport som du kan ladda ner från FoUS webbsida (www.fous.se).

Som du förstår blir undersökningen bättre och resultatet säkrare ju fler som kan medverka. Men deltagandet är självfallet frivilligt, både från din sida och för barnen själva. Vi vill understryka att även om du ger oss tillstånd att ställa frågor till ditt barn så har han/hon fortfarande rätt att avstå från att besvara frågorna. Om ert barn deltar men sedan väljer att avbryta så kommer skolsituationen inte att påverkas.

Du ger oss besked om hur du ställer dig till ditt barns medverkan i undersökningen genom att fylla i svarstalongen med underskrift och namnförtydligande och lämna den till ert barns klasslärare. Genom din underskrift godkänner du att ditt barn tillfrågas om han eller hon får delta i undersökningen. Vi önskar få besked även om ert svar är "nej", eftersom vi då lättare kan undvika att fråga igen.

Om du har frågor om undersökningen är du välkommen att kontakta Carina Häll under vardagar 08.00-17.00 på *telefon* 0704-558229 eller via *e-post* carina.hall@boras.se

Tack på förhand!

.....
Carina Häll
Projektledare

.....
Göran Jutengren
Ansvarig forskare

.....
Ingela Altinell
Rektor

Bilaga 2: Informationsbrev och samtycksformulär till föräldrar i enkätstudien; engelska



BORÅS STAD
Stadsdelsnämnden Väster



FoU SJUHÄRAD
VÅLFÄRD

The Whole School

Information for guardians

We want to find out what efforts adults can make, in school and outside of school, to promote children's success in and enjoyment of school. In order to learn more about these things, Borås City and the Welfare Research and Development Centre in Sjuhärad (FoUS) have launched a research collaboration project for 2013 and 2014, financed by the Swedish National Institute of Public Health. The local name for the project in Borås is *Hela skolan*, or *The Whole School*.

Over the last two years there have been pupils from many different countries and different cultural backgrounds at Byttorpsskolan, who have to interact, understand each other, get along and develop together on a daily basis. During the project period, more adults will be working at the school and various voluntary activities will be offered to the pupils – and in some cases to their parents as well. Hestra Midgårdsskolan already has extended experience of different cultural backgrounds, and those experiences are just as valuable to us as those from Byttorpsskolan.

This letter is being sent to parents of children at Byttorpsskolan and Hestra Midgårdsskolan, to request your permission to ask your child questions on a maximum of four occasions during the period up to December 2014. The questions will be answered at school and will be about how your child thinks, feels and acts in dealing with encounters and friendships with children from other countries, with rules in school/the community, and with schoolwork.

To allow for analysis, your child's answers and results will be kept as research material for 10 years at the University of Borås (the FoUS centre), during which time no unauthorised person will have access to them. The results of the study will only be reported at the group level, so that no individual pupil will be identifiable. In this, we are following the directives specified in the Personal Data Act. The person in charge of handling personal data is Sten Delby at the University of Borås (tel. no. 033-435 40 23).

The aim is for the results of the study to be the basis of improvements in how both schools and the city district work to promote the success at school of children from different countries. The results will also be used by the Swedish National Institute of Public Health, and will be presented in a report that you will be able to download from the FoUS website (www.fous.se).

As you no doubt understand, the study will be better and the results more accurate the more people participate in it. Nevertheless, participation is obviously voluntary both on your part and for the children themselves. We want to emphasise that even if you give us permission to ask your child questions, he/she still has the right to refuse to answer the questions. If your child begins by participating but then decides to stop, this will not affect his/her situation at school.

By filling in the notification slip below, complete with your signature and name in block letters, and giving it your child's class teacher, you let us know what your position is on your child's participation in the study. Your signature means you approve that your child is asked if he/she may participate in the study. We would like to know even if your answer is no, since that way it is easier for us to avoid repeating the question.

If you have any questions about the study, please contact Göran Jutengren weekdays between 08.00 and 17.00 by *telephone* 33 435 47 67 or by *email* Goran.Jutengren@hb.se

Thank you for your collaboration!

Carina Häll
Projekt leader

Göran Jutengren
Managing researcher

Jonas Sahlberg
Principal

Bilaga 3: Informationsbrev och samtycksformulär till föräldrar i enkätstudien; somaliska



BORÅS STAD
Stadsdelsnämnden Väster



FoU SJUHÄRAD
VÅLFÄRD

Shaqada isdhexgalka ee ku saabsan iskuulka iyo bulshada

Warbixinta ku socota mas'ulka caruurta

Waxan dooneynaa inaan ogaano sida dadka waaweyn marka loo eego iskuulka dhexdiisa iyo dibadiisa ay uga shaqeyn karaan sida caruurta ugu guuleysan laheyd una jeclaysan laheyd iskuulka. Si aanu wax badan uga barano arinta waxeynu Borås Stad och Forskning- och utveckling Sjuhärad Vålfärd (FoUS) bilownay wada shaqeyn cilmi-baaris ee sanadka 2013 iyo 2014 waxa taa maal-gelinaya Statens folkhälsoinstitut. Dhanka Borås waxanu mashruuca ugu yeernaa *Hela skolan*.

Iskuulka Byttorpsskolan waxa dhigta ilaa mudo 2 sano ah arday ka kala timid wadamo kala duwan lehna dhaqamo kala duwan kuwaasoo ay tahay iney is fahmaan maalin kasta, kulmaan, wax wadaagaan isla markaana si wada jira u horumara. Xiliga mashruuca dhowr qof oo qaan gaara ayaa ka shaqeyn doona iskuulka iyadoo waxqabad kala duwan oo tabaruca loo fidin doono ardayda, iyo mararka qaar xataa waalidka ardayda. Iskuulka Hestraskolan waxa ka jiray ilaa mudo horeba waaya aragnimo laga heysto dhaqamada kala duwan. Waaya aragnimada laga helay halkaa ayaa inaga noo leh qiimo la mida tan laga helay Byttorpsskolan.

Su'aalaha ayaa ku socda qofka caruuri u dhigato iskuulka Byttorpsskolan ama Hestraskolan inagoo kaa codsaneyna inaad na siiso fursada aynu kugu weydiino su'aalaha quseeya caruurtaada ugu badnaan afar jecir ilaa laga gaarayo diseenbar 2014. Su'aalaha ayaa looga jawaabayaa iskuulka waxeyna ku saabsan yihiin sida caruurtaadu u fakareyso, wax u arkaan isla markaana u dhaqmaan xiliga kulamada kala duwan iyo saaxiibtinimada caruurta wadamada kala duwan, qawaaniinta iskuulka/bulshada iyo shaqada iskuulka.

Si uu baaritaanku suura gal u noqdo waxa jawaabta ilmahaaga iyo natijada ka soo baxda loo keydinayaa qaab cilmi-baaris iyadoo mudo 10 sano ah lagu keydinayo Jaamacadda Borås qeybteeda FoUS iyadoo aanu isticmaali doonin qof aan ku habooneyn. Natijada ka soo baxda baaritaanka waxa loo reboorgareynayaa qaab koox kaliya si aan qof shaqsiya loo aqoonsan. Waxaanu raaci doonaa tilmaamaha ku xusan sharciga warbixinta shaqsiya (PUL). Sida loo keydinayo warbixinta shaqsi waxa daraasadka mas'uul uga ah qof jooga jaamacadda Borås oo la yiraahdo Sten Delby (033-435 40 23).

Ujeedadu waxey tahay in natijada baaritaanka ay sal u noqoto hagaajinta shaqada iskuulka iyo tan xaafadda ee caruurta ka kala socota wadamada kala duwan si ay ugu guuleystaan iskuulka. Waxaa kaloo baaritaanka shaqadooda u isticmaali doona Statens folkhälsoinstitut. Natijada waxa tusaale ahaan loo soo bandhigi doonaa qaab reboor ah taasoo aad ka soo qaadan karto bogga internetka ee FoUS (www.fous.se).

Sida aad fahamsan tahay sida ugu wanaagsan ee baaritaanku u noqon karo mid fican natijaduna mid huban waa marka ay ka qeyb qaataan dad badan. Balse ka qeyb qaadashadu waa tabaruc dabcan, ka qeyb qaadashadaada iyo tan ilmahaagaba. Waxan doonaynaa inaan si gooni ah carabka ugu dhufano in xataa haddii aad noo ogo laato inaan su'aalo ku weydiino kuna saabsan caruurtaada in ilmahu iyagu wali xaq u leeyihiin iney go'aansadaan ineyn ka jawaabin su'aalaha. Haddii ilmahaagu ka qeyb qaato balse kadib uu doorto inuu ka baxo ka qeyb qaadashada taasi saameyn kuma yeelan doonto shaqada iskuulka ilmahaaga.

Waxaad na siineysaa jawaab ku saabsan sida aad u aragto in ilmahaagu ka qeyb qaato baaritaanka adigoo soo buuxinaya qeybta jawaabta soona saxiixaya walibana magacaaga oo buuxa ku soo qoraya kadibna u dhiiyaya macalinka fasalka caruurtaada. Saxiixaada ayaa ku muujineysaa in ilmahaaga la weydiyo inuu ka qeyb qaadanayo baaritaanka. Waxaan dooneynaa inaad na siiso jawaab xataa haddii jawaabtaadu tahay "maya", si aan uga baxsano inaan mar kale ku soo weydiino.

Haddii aad qabto su'aalo ku saabsan baaritaanka fadlan la xiriir Göran Jutengren 33 435 47 67 Goran.Jutengren@hb.se.

Waad mahadsan tahay!

Carina Häll
Howlgal horumariye

Göran Jutengren
Mas'ulka cilmi-baarista

Bilaga 4: Informationsbrev och samtycksformulär till föräldrar i enkätstudien; arabiska



BORÅS STAD
Stadsdelsnämnden Väster
مدينة بوروس
لجنة المنطقة في فاستر



FoU SJUHÄRAD
VÅLFÄRD
مركز شوهاراد للأبحاث والتطوير في مجال الرفاهية

العمل الاندماجي الذي يستند إلى المدارس والخدمات الاجتماعية

معلومات إلى أولياء الأمور

إننا نسعى إلى معرفة كيف يمكن للبالغين أن يعملوا داخل المدرسة وخارجها من أجل أن يوفروا للأطفال النجاح والسعادة في المدرسة. ولكي نتعلم المزيد عن ذلك بدأت مدينة بوروس ومركز شوهاراد للأبحاث والتطوير في مجال الرفاهية (FoUS) بعمل بحثي خلال العامين 2013 و2014 بتمويل من المعهد السويدي للصحة الشعبية. ومحلّيًا نطلق على هذا المشروع اسم *(Hela skolan/المدرسة)*.

منذ سنتين تقريباً يدرس في مدرسة بيتتوريس سكولان (Byttorpsskolan) طلاب من عدة بلدان وينحدرون من خلفيات ثقافية مختلفة. وعلمهم أن يفهم بعضهم بعضاً ويلتقوا ويتفقوا ويتطوروا معاً بشكل يومي. وسيعمل أثناء المشروع العديد من البالغين في المدرسة، وسيعرضون القيام بنشاطات اختيارية مختلفة على الطلاب، وكذلك على أولياء الأمور في بعض الحالات. ولدى مدرسة هيستراسكولان (Hestra Midgårdsskolan) منذ فترة من الزمن خبرات في تواجد خلفيات ثقافية مختلفة. وبالنسبة لنا تحظى هذه الخبرات بنفس الأهمية كما الخبرات الموجودة في مدرسة بيتتوريس سكولان.

بوصفك ولي أمر طفل يدرس في مدرسة بيتتوريس سكولان أو مدرسة هيستراسكولان، نودّ من خلال هذه الرسالة أن نسألك ما إذا كنت تسمح لنا أن نطرح أسئلة على طفلك في أربع مرات على الأكثر لغاية شهر ديسمبر/ كانون الأول 2014. تجري الإجابة على الأسئلة في المدرسة، وهي تتعلق بطريقة تفكير طفلك وبرأيه وبكيفية تصرفه وزمائله فيما يتعلق باللقاء مع أطفال من بلدان أخرى، وبالقواعد المتبعة في المدرسة/المجتمع، وبالعمل المدرسي.

وللقيام بالبحث سوف نحفظ بإجابات طفلك وبالنتائج كمواد بحثية لمدة 10 سنوات في جامعة بوروس، قسم الأبحاث والتطوير في مجال الرفاهية (FoUS). ولن يُتاح لأي شخص غير مخوّل أن يطلع عليها. وسوف تُعرض نتائج البحث في تقارير على مستوى جماعي فقط بحيث لا يمكن تحديد هوية أي طالب بشكل فردي. ونحن نلتزم بالتوجيهات الواردة في قانون البيانات الشخصية (PUL). والمسؤول عن كيفية التعامل مع البيانات الشخصية في دراستنا هو شخص يعمل في جامعة بوروس واسمه (ستين ديلبي/ Sten Delby). ورقم هاتفه هو: 033-435 40 23.

إن الغاية هي أن تكون نتائج البحث أساساً للتحصين في كلّ من عمل المدرسة وعمل المنطقة الهادف إلى نجاح الطلاب القادمين من بلدان مختلفة. كما أن المعهد السويدي للصحة الشعبية سوف يستخدم نتائج البحث في أعماله. وسيتم عرض نتائج البحث في تقرير يمكنك تنزيله من موقع قسم الأبحاث والتطوير في مجال الرفاهية (FoUS) على شبكة الإنترنت (www.fous.se).

لا بدّ أنك تدرك بأنه كلما ازداد عدد المشاركين، كانت نتيجة الدراسة أفضل ونتائجها أضمن. إلا أن المشاركة اختيارية سواء من طرفك أو من طرف الطفل نفسه. ونريد أن نؤكد على أنه برغم موافقتك على طرح الأسئلة على طفلك، فإنه لا يزال من حقّه أن يمتنع عن الإجابة على الأسئلة. وفي حال مشاركة طفلك ورغبته لاحقاً في الامتناع عن المشاركة فلن يكون لذلك أي تأثير على وضعه الدراسي.

يمكنك أن تعطينا قرارك بموقفك حيال مشاركة طفلك في الدراسة من خلال ملء أرومة الإجابة والتوقيع عليها مع كتابة الاسم بوضوح وتقديمها إلى معلمة صفّ طفلك. ومن خلال توقيعك فإنك توافق على أن نسأل طفلك ما إذا كان يريد المشاركة في الدراسة. نرغب في الحصول على قرارك وإن كان بالنفي. لأنّ ذلك سوف يجتئنا مرة أخرى.

إذا كانت لديك أسئلة تتعلق بالدراسة، فنحن نرحب باتصالك بGöran Jutengren في الأيام العادية، الساعة 8:00 – 17:00 على الهاتف رقم 33 435 67 أو عن طريق البريد الإلكتروني: Goran.Jutengren@hb.se

شكراً سلفاً

Jonas Sahlberg/يوناس سالباري/ المدير

Göran Jutengren/غوران يوتينغرين/ الباحث المسؤول

Carina Häll/أندرياس إيكيلوند/ مطوّر النشاطات

Bilaga 5. Enkät till elever: Demografiska frågor

Lite om dig

Förnamn:

Efternamn:

Ålder:

Klass:



Tjej eller kille?

- Tjej
 Kille

Är du född i Sverige?

- Ja
 Nej, jag har bott här sedan jag var
..... år.

Var är din mamma född?

- I Sverige
 I annat land, nämligen
.....

Var är din pappa född?

- I Sverige
 I annat land, nämligen
.....

Bor dina föräldrar ihop?

- Ja
 Nej

Vilka vuxna bor du tillsammans
med?

(kryssa för en ruta)

- Både mamma och pappa
 Hos mamma
 Hos pappa
 Ibland hos mamma, ibland hos pappa
 Annan

Vilket språk talar ni hemma hos
dig?

(kryssa för en ruta)

- Svenska
 Annat språk, vilket?

Ibland svenska, ibland ett annat språk?
Vilket (eller vilka) andra språk?
.....

Bilaga 6. Enkät till elever: Äldre

Namn: _____ Klass: _____

Jag, kompisar och skolan

Kryssa i det alternativ som stämmer bäst. Men bara ett kryss för varje rad.

Exempel

	Stämmer precis	Stämmer ganska bra	Stämmer ganska dåligt	Stämmer inte alls
Jag tycker att det är roligt att räkna	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jag önskar att jag var en bättre kompis	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Här börjar det



	Stämmer precis	Stämmer ganska bra	Stämmer ganska dåligt	Stämmer inte alls
1. Jag är väldigt bra på skolarbete	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Jag gör ofta dumma saker mot andra barn på skolan	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Jag är minst lika smart som mina klasskamrater	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Jag är oftast en bra kompis mot alla barn på skolan	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Jag behöver lång tid på mig med skolarbetet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Jag bråkar eller retas nästan aldrig med andra barn på skolan	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Jag har svårt att komma ihåg saker från lektionerna	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Jag får ofta tillsägelser på grund av saker jag gör på skolan	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Jag trivs ihop med barn både från mitt eget land och från andra länder	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Jag är ofta hemma hos barn från andra länder	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Jag klarar uppgifterna på lektionerna ganska enkelt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Stämmer precis	Stämmer ganska bra	Stämmer ganska dåligt	Stämmer inte alls


	Stämmer precis	Stämmer ganska bra	Stämmer ganska dåligt	Stämmer inte alls
12. Jag gör ofta saker som jag vet att jag inte borde göra	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Jag brukar kunna svaren på frågorna i skolan	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Jag följer nästan alltid reglerna på skolan	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Jag tycker det är lätt att vara med barn både från mitt eget land och från andra länder	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Jag är oftast tillsammans med kompisar både från mitt eget land och från andra länder på rasterna	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Jag har vänner både från mitt eget land och från andra länder	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Jag träffar ofta kompisar både från mitt eget land och från andra länder på fritiden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Jag blir besviken om någon kompis är tillsammans med barn från ett annat land	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Jag har lätt att få vänner både från mitt eget land och från andra länder	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Jag önskar att jag hade fler kompisar från andra länder	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Jag gör ofta saker ihop med barn både från mitt eget land och från andra länder	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Ibland blir jag orättvist behandlad av andra barn <i>på skolan</i> på grund av det land jag kommer ifrån	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. Ibland blir jag orättvist behandlad av andra barn när jag <i>inte är på skolan</i> på grund av det land jag kommer ifrån	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. Ibland blir jag orättvist behandlad av <i>de som arbetar på skolan</i> på grund av det land jag kommer ifrån	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. Ibland blir jag orättvist behandlad av <i>vuxna när jag inte är på skolan</i> på grund av det land jag kommer ifrån	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



Stämmer precis	Stämmer ganska bra	Stämmer ganska dåligt	Stämmer inte alls
-------------------	--------------------------	-----------------------------	----------------------

Bilaga 7. Enkät till elever: Yngre, frågor

Namn: _____ Klass: _____




		Alltid	Ofta	Sällan	Aldrig
A.	Jag tycker att det är roligt att räkna	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B.	Jag önskar att jag var en bättre kompis	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.	Jag är snäll mot alla barn på skolan	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	På <u>rasterna</u> är jag tillsammans med kompisar som har föräldrar från <u>andra länder</u> än mina <u>egna föräldrar</u>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	Jag gör <u>bara</u> saker som jag faktiskt <u>får</u> göra på skolan	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	Jag trivs med barn som har föräldrar från <u>andra länder</u> än mina <u>egna föräldrar</u>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	Jag gör dumma saker mot andra barn på skolan	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	På fritiden är jag tillsammans med kompisar som har föräldrar från <u>samma länder</u> som mina <u>egna föräldrar</u>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	På <u>rasterna</u> är jag tillsammans med kompisar som har föräldrar från <u>samma länder</u> som mina <u>egna föräldrar</u>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	Lärarna säger <u>till</u> mig på grund av saker som jag gör på skolan	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		Alltid	Ofta	Sällan	Aldrig

		Alltid	Ofta	Sällan	Aldrig
9.	Jag följer reglerna på skolan	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.	På fritiden är jag tillsammans med kompisar som har föräldrar från <u>andra länder</u> än mina <u>egna föräldrar</u>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.	Jag tycker det är okej om mina kompisar är tillsammans med barn som har föräldrar från <u>andra länder</u> än mina <u>egna föräldrar</u>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.	Jag bråkar eller retas med andra barn på skolan	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.	Jag trivs med barn som har föräldrar från <u>samma länder</u> som mina <u>egna föräldrar</u>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.	Jag tycker det är okej om mina kompisar är tillsammans med barn som har föräldrar från <u>samma länder</u> som mina <u>egna föräldrar</u>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.	Jag leker med kompisar som <u>kan</u> språk som jag <u>inte</u> kan	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		Alltid	Ofta	Sällan	Aldrig



Bilaga 8. Enkät till elever: Yngre, svarsalternativ

Namn: _____ Klass: _____



	Alltid	Ofta	Sällan	Aldrig
A.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Alltid Ofta Sällan Aldrig

Alltid Ofta Sällan Aldrig

9.

10.

11.

12.

13.

14.

15.

Alltid Ofta Sällan Aldrig



Tidigare utgivna rapporter från FoU Sjuhärad Vålfärd/ ÄldreVäst Sjuhärad

Rapporter:

Carlén, M., Löfström, M., & Theandersson, C. (2014). *Utvärdering av När-vårdssamverkan Södra Älvsborg*. Rapport från FoU Sjuhärad Vålfärd.

Rönmark, L. (2014). *Sista socialisationen. Berättelser som livskraft på äldreboendet*. Rapport från FoU Sjuhärad Vålfärd.

Andersson, B., & Lebedinski, L. (red) (2013). "*... men ingen pratar om de fula sidorna ...*" Rapport från en FoU-cirkel för lokal mobilisering mot cannabis. Rapport från FoU Sjuhärad Vålfärd och Länsstyrelsen Västra Götalands län.

Rönmark, L. (2013). *Det måste få ta tid. Metoder och synsätt i patientarbetet vid Äldrepsykiatriska teamet, Södra Älvsborgs Sjukhus*. Rapport från FoU Sjuhärad Vålfärd.

Esbjörnson, S., & Hagqvist, A. (2013). *Individuell plan enligt SoL och HSL. Till nytta för brukarna?* Rapport från FoU Sjuhärad Vålfärd.

Bjerke, U., & Frändin, K. (2013). *Formkontroll för äldre. En randomiserad, kontrollerad studie*. Rapport från FoU Sjuhärad Vålfärd.

Hörder, H., & Frändin, K. (2012). *Betydelsen av en intervention med fysisk träning för inaktiva äldre. Delrapport från projektet Formkontroll för äldre*. Rapport från FoU Sjuhärad Vålfärd.

Bångsbo, A., & Lidén, E. (2012). *Tvärprofessionell samverkan för patienters/brukares delaktighet i vård- och omsorgsplanering*. Rapport från FoU Sjuhärad Vålfärd.

Lebedinski, L. (2011). *KomBas-projektet Kompetensutveckling för baspersonal – slutrapport från utvärderingen av projektet*. Rapport från FoU Sjuhärad Vålfärd.

Lebedinski, L. (2011). *Uppföljning av de lokala Psykiatriråden i Sjuhärad/Södra Älvsborg 2011*. Rapport från FoU Sjuhärad Vålfärd.

Beijer, E., Eriksson, B. G. (red)., Greene C. J., Jess K., Karlsson Vestman, O., Karlsson, P-Å. (red). & Niklasson, L. (2011). *Verkstäder för utvärdering i välfärdsverksamheter – erfarenheter från några svenska FoU-enheter och högskolor*. Rapport från FoU Sjuhärad Vålfärd.

- Elm, M. (2010). *LÄR UT – Bättre läkemedelshantering för äldre*. Rapport från FoU Sjuhärad Vålfärd.
- Lönn Svensson, A. & Kokkonen, M. (2009). *Attitydförändring och nya arbetsformer för social dokumentation. En utvärdering av ett projekt inom äldreomsorgen i sju kommuner*. Rapport från FoU Sjuhärad Vålfärd.
- Rönnmark, L. (2008). *Rollen som brukarsamordare i psykiatrin*. Rapport från ÄldreVäst Sjuhärad.
- Lebedinski, L. (2008). *Miltonprojektet: Integrerad Psykiatri Dubbeldiagnoser – en utvärdering*. Rapport från ÄldreVäst Sjuhärad.
- Lebedinski, L. (2008). *Miltonprojektet: SamKom – en utvärdering*. Rapport från ÄldreVäst Sjuhärad.
- Esbjörnson, S., Björkman, I., Henriksson, A., Lidskog, R., Sjören, M., Wessbo, G., & Karlsson, P-Å. (2008). *Så tycker brukarna om äldreomsorgen i Herrljunga, Svenljunga och Tranemo 2008 jämfört med 2004*. Rapport från ÄldreVäst Sjuhärad.
- Källman, U. (2008). *Virtuellt Sårcentrum – ett koncept för kunskapsspridning. Slutrapport Virtuellt Sårcentrum*. Rapport från ÄldreVäst Sjuhärad.
- Nordström, M., & Redberg, P. (2007). *Livssituationen för personer med psykiskt funktionshinder i Sjuhärad*. Rapport från ÄldreVäst Sjuhärad.
- Hanson, E., Magnusson, L., Winqvist, I., & Sennemark, E. (2006). *Meningsfull vardag i särskilt boende i Sjuhärad*. Rapport från ÄldreVäst Sjuhärad.
- Lönn Svensson, A., & Kokkonen, M. (2006). *Nulägesbeskrivning av projektet Social dokumentation. Våren 2006*. Rapport från ÄldreVäst Sjuhärad.
- Höglund, E. (2006). *FoU-projektet Social dokumentation. Redogörelse för arbetet 2004–2005*. Rapport från ÄldreVäst Sjuhärad.
- Karlsson, P-Å., Nordström, M., Niemi, M., & Redberg, P. (2005). *Vad gör de som hjälper gamla i hemmet? En studie om samverkan och kompetens inom äldreomsorgen*. Rapport från ÄldreVäst Sjuhärad.

Ehrnlund, L., Essedahl, L., Süvari, K., & Karlsson, P-Å. (2005). *Nå, blir det bättre om vi samverkar? Slutrapport från utvärderingen av Samrehab i Mark-Svenljunga*. Rapport från ÄldreVäst Sjuhärad.

Karlsson, P-Å., Höglund, E. et al. (2005). *Brukare om sin äldreomsorg – i Herrljunga, Svenljunga och Tranemo*. Rapport från ÄldreVäst Sjuhärad.

Sennemark, E., Hanson, E., & Magnusson, L. (2005). *Jag har ju barnen som kommer ... Äldres hälsa och levnadsvillkor; en intervjuundersökning med vård- och omsorgsberoende i Sjuhäradshygden*. Rapport från ÄldreVäst Sjuhärad.

Brovall, C., Hanson, E., Magnusson, L, et al. (2004). *Mål och policy vid palliativ vård och vård i livets slutskede för äldre och deras närstående i Tranemo – Ett gemensamt synsätt*. Rapport från ÄldreVäst Sjuhärad.

Johnsson, L. (2003). *Handledning av biståndsbedömare*. Rapport från ÄldreVäst Sjuhärad.

Nilsson, M., & Magnusson, L. (2002). Publ. 2003. *Hälsa och livssituation i relation till fallolyckor bland äldre personer i Sjuhärad*. Rapport från ÄldreVäst Sjuhärad.

Andersson, B-A., Hanson, E., Magnusson, L., Lidskog, R., & Holm, K. (2002). *Informationscentrum för äldre och närstående i Sjuhärad. Slutrapport till Socialdepartementet 2002-09-25*. Rapport från ÄldreVäst Sjuhärad.

Källman, U., & Andersson, B-A. (2002). *Virtuellt sårvårdscentrum i södra Älvsborg – Kartläggning av förutsättningarna för en etablering*. Rapport från ÄldreVäst Sjuhärad.

Ingemansson, M., Nilsson, M., & Sonn, U. (2002). *Rehabilitering för äldre – guide vid val av mätinstrument*. Rapport från ÄldreVäst Sjuhärad.

Arbetsrapporter och delrapporter:

Winqvist, M., Magnusson, L., Bergström, I., Beyhammar, K., Eriksson, B., Folin, A., Forsgren, A., Forsman Björkman, C., Göransson, M., Göransson, S., Höglund, E., Larsson, A-C., Lerman, B., Mannefred, C., Takter, M., Talman, L., Tomazic, D., Wesser, E., & Hanson E. (2013). *Stöd till anhöriga – erfarenheter från åtta kommuner 2010–2012*.

Andersson, E., & Hultin, M. (2013). *Forskning och utveckling i samverkan? En extern utvärdering av FoU Sjuhärad Vålfärd*.

Carlén, M., Esbjörnson, S., & Löfström, M. (2013). *Utvärdering av Närvårdssamverkan Södra Älvsborg – Delrapport 1*.

Lebedinski, L. (2013). *Dialektisk beteendeterapi som arbetsplatsverktyg. Utvärdering av DBT-färdighetsträning för ett team vid vårdavdelning 3 på Vuxenpsykiatriska kliniken, Södra Älvsborgs Sjukhus*.

Beijer, E., Eriksson, B. G., (red), Gustafsson, M., Hagqvist, A., Hansson, M., Karlsson, P-Å., (red), Käcker, P., Larsson K., Mensas L., Niklasson L., & Palm, L. (2012). *Handbok för utvärderingsverkstäder*.

Mannefred, C. (2012). *Utveckling av stödet till anhöriga i Borås Stad 2010–2011*.

Lebedinski, L. (2012). *Utvärdering av Närvårdskansliets geografiska lokalisering och organisatoriska placering*.

Aasmundsen, W., & Flodman, H. (2012). *Bedömning av begåvningsmässigt funktionshinder i vuxen ålder – en studie av neuropsykologers metoder*.

Lebedinski, L. (2012). *Utvärdering av projektet Vita villan i Tranemo kommun. Ett projekt finansierat av Europeiska socialfonden, programområde 2, ökat arbetskraftsutbud*.

Ehlersson C., Hjort E., Karlsson M., & Rönmark L. (red) & Tenefors J-E. (2011). *Enhetschefer undersöker sin roll – ett FoU-projekt i Sjuhärad*.

- Craaford, J. Glemne, M., & Nygren, L. (2011). *Protesförsörjning av benamputerade i Sjuhäradshälsöbygden*. Studie 1 – Faktorer som påverkar den fysiska förmågan och protesförsörjning, samt resultaten av dessa faktorer hos benamputerade på Södra Älvsborgs Sjukhus, Borås
- Borgvall, L., & Svegelius, E. (2010). *Möten över gränser – Trädgårdsrummet som en möjlig mötesplats*.
- Bångsbo, A., & Lidén, E. (2010). *Kommunikativa processer och upplevelser av delaktighet i vård- och omsorgsplaneringsmöten* – Delrapport i projektet Samordnad vård- och omsorgsplanering med fokus på brukarperspektivet.
- Esbjörnson, S. (2010). *LOV i Sjuhärad. En förstudie om kundval*.
- Lidén, E. (2009). *Vård- och omsorgsplaneringsmötet – erfarenheter ur ett tvärprofessionellt perspektiv. Social dokumentation inom äldreomsorgen (2009)*. Kortversion av två projektrapporter.
- Höglund, E., & Hallberg, M. (2009) *FoU-projektet Social dokumentation – en redogörelse för arbetet 2006–2008*.
- Andersson, E-L. (2009). *Vad gör tidigare medarbetare vid ÄldreVäst Sjuhärad nu och vad betydde uppdraget för dem?*
- Andersson, E-L., & Alth, C. (2009). *Uppföljning av Informationsarbetet vid ÄldreVäst Sjuhärad*.
- Redberg, P. (2008) *Arbets terapeuters och Sjukgymnasters syn på projekt HemRehabs inledningsskede*.
- Danung, C., & Salomonsson, S-B. – med forskarstöd av Rönnmark, L. (2008). *BRASS – BRukare och personliga ASSistenter i samverkan*.

FoU Sjuhärad Välfärd

FoU Sjuhärad Välfärd är ett kompetenscentrum för forskning och utveckling inom välfärdsområdet. I fokus står behovsgrupperna *äldre, funktionshindrade, barn och unga, människor med beroendeproblematik, familjer i utsatta situationer* samt *socioekonomiskt utsatta grupper*. Huvudmålet för verksamheten är att bidra till ökad samverkan mellan huvudmännen och ökad vård- och omsorgskvalitet för behovsgrupperna genom att:

- genomföra utvecklings- och forskningsprojekt tillsammans med verksamheter, brukare och intresseorganisationer,
- stärka och utveckla samverkansformer mellan verksamheter, brukare och intresseorganisationer,
- förnya och utveckla arbetsmetoder och verksamhetsformer,
- sprida erfarenheter och resultat från forskning och utveckling samt
- medverka till kunskapsbaserat arbetssätt.

Ägarparter är kommunerna i Sjuhäradsområdet, Västra Götalandsregionen och Högskolan i Borås. Flera frivilligorganisationer och studieförbund stödjer verksamheten.



BOLLEBYGDS
KOMMUN



BORÅS STAD



HERRLJUNGA KOMMUN



HÖGSKOLAN I BORÅS

VEITENSKAP FÖR PROFESSION



Mark



SVENLJUNGA
KOMMUN



TRANEMO
KOMMUN



ULRICEHAMNS
KOMMUN



Vårgårda kommun



VÄSTRA
GÖTALANDSREGIONEN

FoU Sjuhärad Välfärd administreras av Högskolan i Borås och finns i högskolans lokaler.

Läs mer om FoU Sjuhärad Välfärd på webbplatsen www.fous.se
På webbplatsen finns möjlighet att beställa tidigare utgivna rapporter.

Besöksadress: Högskolan i Borås, Allégatan 1

Postadress: Högskolan i Borås, FoU Sjuhärad Välfärd, 501 90 Borås

Telefon: 033-435 40 00 **E-post:** fous@hb.se **Webb:** www.fous.se