

Skolan som framgångsfaktor för placerade barn och ungdomar

Martin Hugo, Högskolan för lärarutbildning och kommunikation, Jönköping

När jag och Natasja kommer på morgonen är det turbulent inne på avdelningen. Det har varit två självmordsförsök. En flicka har svalt ett rakblad och en annan flicka har hållt i sig en flaska rengöringsmedel. Båda har klarat sig bra efter att ha vistats på intensiv. Vi deltar i ett krismöte med behandlingspersonalen angående situationen på avdelningen. De går igenom alla elevers situation mycket ingående. Förutom de två självmordsförsöken är det mycket konflikter mellan flickorna och två av dem vägrar att stiga upp ur sina sängar. När vi kommer in i tv-rummet möter vi en av flickorna som precis kommit tillbaka från intensiv. Hon ser slutkörd och uppgiven ut och sitter med uppspärade ögon framför tv:n bredvid en behandlingsassistent utan att titta upp. På väg bort till skolrummet passerar vi träningsrummet. ”Hej Martin...hur är det med dig idag”, ropar någon. Det är Emmie som kör ett pass på motionscykeln. Jag stannar till och pratar med henne och frågar hur hon mår. Då säger hon: ”Du...XXXX:s sjukhus verkar vara ett populärt ställe att bo på just nu...XXXX har svalt rakblad och XXXX har druckit något konstigt...fy fan vad hemskt det är här...jag vill bara härifrån” (Hugo, 2013, s.39)

Emmie är Natasjas elev och en av cirka 1100 barn och ungdomar i åldrarna 11–20 som varje år skrivs in på Statens institutionsstyrelses (SiS) särskilda ungdomshem i Sverige. Barnen och ungdomarna är antingen tvångsomhändertagna för tung psykosocial problematik enligt lag (1990:52) med särskilda bestämmelser om vård av unga (LVU), eller dömda av allmän domstol till slutna ungdomsvård istället för fängelse enligt lag (1998:603) om verkställighet av slutna ungdomsvård (LSU) (SiS, 2018). Grunden för ett omhändertagande är ofta att individen lever ett destruktivt liv med missbruk eller kriminalitet. Mer än en tredjedel av alla barn och ungdomar som skrivs in uppger att de tidigare utsatts för fysiska och/eller psykiska övergrepp. En fjärdedel uppger att de någon gång har försökt begå självmord. Vistelsetiden på ett särskilt ungdomshem varierar mellan några veckor till flera år. Av de intagna är idag cirka 2/3 pojkar och 1/3 flickor (SiS, 2017).

Skolframgång är den viktigaste skyddsfaktorn för utsatta barn och ungdomar

Under vistelsetiden på särskilda ungdomshem har barnen och ungdomarna rätt till behandling och skolgång. Skolverksamheten på de särskilda ungdomshemmen syftar till att ge tvångsomhändertagna barn och ungdomar en likvärdig utbildning med andra barn i samhället och regleras av skollagen (SFS 2010:800) under kapitel 24, 8–9§ (s.139). Att erbjudas en likvärdig utbildning under tiden barn och ungdomar är tvångsomhändertagna är viktigt för att motverka återfall i brott och missbruk och för deras möjligheter att kunna lyckas senare i livet. Vinnerljung, Berlin och Hjern (2010) visar att det starkaste enskilda sambandet mellan kriminalitet, droganvändning, självska debeteende och arbetslöshet är kopplat till vilket avgångsbetyg elever har från grundskolan och att den starkaste skyddsfaktorn är att klara sig hyggligt i skolan. ”Att ha klarat sig hyggligt i skolan”

innebär att elever är behöriga till ett nationellt program, vilket innebär minst åtta godkända betyg varav svenska, matematik och engelska ska vara inkluderade. Eleverna inom SiS skolverksamhet tillhör en utsatt grupp och de flesta har dåliga skolerfarenheter och låga meritvärden när de blir tvångsomhändertagna (Hugo, 2013, SiS, 2017). Internationell forskning visar att utbildning på institution har positiva effekter, dels ur ett samhällsekonomiskt perspektiv och dels ur ett personligt och socialt perspektiv (Lochner & Moretti, 2004; Steurer & Smith, 2003). Wästerfors (2015, s.18–53) problematiserar också i forskningsöversikten *Forskning om skola, brott och ungdomsvård* olika samband och förklaringsmodeller angående utbildningseffekter för ungdomar som har begått brott.

Skolidentitet och omställningstid

Framträdande för skolverksamheten på särskilda ungdomshem är att den är komplex med många olika verksamheter på både grundskolenivå och gymnasienivå. Eleverna har olika behov och förutsättningar och befinner sig på olika utbildningsnivåer (Hugo, 2010). Skolverksamheten på SiS är också en viktig mötesplats för de tvångsomhändertagna barnen och ungdomarna och de beskriver ofta skolan som en frizon i tillvaron (Hugo, 2013; Wästerfors, 2014). Många av barnen och ungdomarna befinner sig i en kaotisk och oviss livssituation, till exempel vet ingen av flickorna på avdelningen i den inledande berättelsen var de kommer att bo om tre veckor. Samtidigt framträder elever som trots tidigare negativa skolerfarenheter, svagt självförtroende i mötet med skoluppgifter och ett stort motstånd mot hela skolkontexten, ändå vågar försöka en gång till (Hugo, 2013).

Majoriteten av ungdomarna på de särskilda ungdomshemmen har haft en komplicerad skolgång innan de blev tvångsomhändertagna. Många uppger att de har misslyckats i skolan, att de har haft svårigheter att hänga med i undervisningen, att skolan har varit tråkig och att de har skolkat mycket (SiS, 2017). Skolproblematiken kan exemplifieras med följande statistik:

- 46 procent har fått specialundervisning i grundskolan
- 45 procent har varit avstängda från undervisning under längre perioder.
- 22 procent har gått om en årskurs i grundskolan.
- 8 procent har gått i särskola.
- De flesta i åldersgruppen 16–20 år har ofullständiga grundskolebetyg. (a.a)

Ovan nämnda skolbakgrunder ställer höga pedagogiska krav på den skolförlagda delen av vistelsetiden på de särskilda ungdomshemmen. En förbättrad skolsituation kan för många innebära ett bättre utgångsläge för att höja sina meritvärden. För de som klarar karaktärsämneskurser på gymnasiet innebär det betydligt större chanser för att bli anställningsbara inom praktiska yrken. Eleverna som börjar i SiS skolverksamhet identifierar sig ofta som elever som inte kan lyckas i skolan. Avgörande i undervisningen blir därför ett motivationsarbete där eleverna ges möjlighet att utveckla en mer positiv skolidentitet för att kunna nå framgång i skolarbetet. För många av eleverna handlar det initialt om att acceptera rollen som elev och att acceptera läraren som en lärare. Detta kräver ofta lite tid, en omställningstid, där eleverna upplever sig respektfullt bemötta i

tillitsfulla relationer med lärare där de sakta kan bygga upp sitt självförtroende och självkänsla innan det är fart på studierna (Hugo, 2013).

Människor söker sig oftast till aktiviteter där man tror och har erfarenheter av att man kan lyckas. Elever som har misslyckats i skolan tidigare har ett psykologiskt motstånd mot att söka sig till och engagera sig i en aktivitet där det finns en upplevd risk för att misslyckas igen (Bandura, 1982; Cron m.fl. 2005). Tidigare skolmisslyckandena föder ett starkt behov av att respekteras och lyckas i studierna (Manger m.fl., 2006; Costelloe, 2003; Kearney & Tacker, 1994). Det har dock visat sig i mina egna studier (Hugo, 2007; 2011; 2013) att skolmotstånd går att bryta genom lärares engagemang, tillitsfulla relationer mellan elev och lärare, en upplevelse av delaktighet och ett innehåll som de studerande upplever är på riktigt.

Ovan beskrevs att syftet med skolverksamheten på de särskilda ungdomshemmen är att ge tvångsomhändertagna barn och ungdomar en likvärdig utbildning (SFS 2010:800). Det finns idag en risk med att denna likvärdighet betraktas ensidigt och statistiskt och jämföras med enkla mätbara faktorer som till exempel måluppfyllelse per tidsenhet, antal ämnen eleverna läser och att alla lärare ska ha exakt rätt ämneskompetens.

I strävan efter att fånga det mätbara kan de resultat man vill fånga gå förlorade. Istället kan det som skall utvecklas, och är svårt att mäta, gå förlorat och att man således enbart utvecklar det mätbara (Kristensson 2008, a.a. s.9).

Alla elever har rätt till utbildning och samtliga skolämnen ska erbjudas till elever som inte har klarat grundskolan. Men det är ofta inte lämpligt att alla elever läser alla ämnen. Eleverna behöver ofta lite tid för att bygga upp sitt självförtroende och kunna tänka mer positivt om sig själva som skolelever innan motivationen för skolarbete och lärande i skolans ämnen infinner sig. Under denna omställningstid behöver eleverna få koncentrera sig på ett mindre antal ämnen med endast några få olika lärare. Det viktigaste är att de får lyckas med något i skolan och kan bygga upp en tillförsikt och tro på sin egen förmåga. Lärandet i skolans ämnen för dessa elever sker nästan alltid i början i tillitsfulla relationer med vuxna som de har ett förtroende för och där de upplever sig respekterade som individer (Hugo, 2013). I nästa avsnitt beskrivs och problematiseras vad som är de viktigaste framgångsfaktorerna i undervisningen på särskilda ungdomshem.

Framgångsfaktorer i undervisningen på särskilda ungdomshem

En mer positiv skolidentitet är som tidigare beskrivits avgörande för elevernas skolframgång och den utvecklas ofta i tillitsfulla relationer med lärare som inte stressar fram ett lärande, det krävs ofta en omställningstid. I detta avsnitt fördjupas några av de framgångsfaktorer som är avgörande för att påverka elevernas skolidentitet. Jenner (1997) beskrev i artikeln *Bilder från skolan på ett ungdomshem* att lärare på ungdomshemmen hade olika utgångspunkter för undervisningen. En utgångspunkt var att läraren i första hand ska hjälpa eleverna att fylla igen kunskapsluckor och sträva mot betyg. En annan utgångspunkt var att utgå ifrån elevernas tidigare erfarenheter och fokusera på lust, nyfikenhet och upptäckarglädje i lärandesituationer. Jenner beskriver en uppdelning av att

antingen fokusera på diagnostisering och åtgärder eller att fokusera på ett mellanmänniskt möte där lärare och elever tillsammans bestämde innehållet. Jenner kritiserade ett rutinemässigt testande av elever och undervisning som utgick ifrån diagnoser och förespråkade mer fokus på vad eleverna själva hade för intressen och intentioner med studier. I en senare forskningsrapport (Gerevall & Jenner, 2001) ställs frågan: Vad är skolans yttersta syfte – att skapa mening eller att fylla kunskapsluckor?

Skolans mål bör inte uteslutande bedömas med hänsyn till yttre kriterier som betyg och möjligheter att studera vidare, utan också till värden som att bli sedd, bli tagen på allvar och utifrån egna villkor upptäcka eller ana nya kvaliteter i livet. (a.a, s.8)

Gerevall och Jenner (2001, s.5) förespråkade en kombination av individualisering och ett kommunikativt perspektiv på undervisning: ”innehållet i undervisningen måste vara angeläget för både lärare och elev [...] Särskilt viktigt är detta när det handlar om elever som redan misslyckats i den vanliga skolan”. Lärarna måste ha förståelse för vad skolmisslyckanden och dålig självkänsla innebär för elevers motivation. För att motivera dessa elever menar Jenner (2004) att det krävs lärare som har en ambition att utgå ifrån att se världen med elevens ögon och som har en professionell och etisk hållning. Detta förhållningssätt hos lärare liknar Van Manens (1992) beskrivning av *pedagogisk takt*. Pedagogisk takt är ett förhållningssätt som innebär att lärare i relationer med elever kan tolka vad elever känner inför olika situationer i skolan. Det handlar om att möta elevers önsknings, nyfikenhet och lust genom att kunna läsa av deras kroppsliga varande och förstå vad som är viktigt och meningsfullt i deras livsvärld just nu. Att kunna se den konkreta andre. Tycka om sina elever, se och bekräfta dem som kompetenta och bildbara medmänniskor och ha höga, men rimliga förväntningar. En annan viktig aspekt för att eleverna ska kunna lyckas i skolarbetet var enligt Jenner (2004) lärares förväntningar på vad elever kan klara av. Om lärare hade låga förväntningar på elevers prestationsförmåga presterade eleverna sämre och det blev en ond cirkel eftersom lärarens förväntningar sjönk ytterligare. I min egen studie *Meningsfullt lärande i skolverksamheten på särskilda ungdomshem* (Hugo, 2013) följde jag undervisningen under 400 timmar i åtta olika undervisningsgrupper och genomförde 49 intervjuer med elever och lärare. Resultatet visade att några av de viktigaste framgångsfaktorerna för elevernas lärande i undervisningen var:

- Tillitsfulla relationer mellan lärare och elever
- Praktisk och estetisk verksamhet
- Samverkan och samarbete mellan skol- och behandlingspersonal

Tillitsfulla relationer mellan lärare och elever

Många lärarna i SiS skolverksamhet framträder som engagerade lärare som i en nära relation ser och möter individen med respekt och utgår ifrån elevens livsvärld i undervisningen. Mest framträdande är hur förtroendefulla relationer till lärare där eleverna upplever tillit ger förutsättningar för lärande i skolans ämnen (Gerrevall & Jenner, 2001; Hugo 2013; Jenner, 1997; 2004; Wästerfors, 2014).

De flesta elever i min studie (Hugo, 2013) beskrev att de blev bemötta med respekt i skolan på institutionen, att relationen med lärarna var positiv och att de blev sedda och bekräftade i mötet med lärarna. De berättade att lärarna de mötte var vuxna som tog dem på allvar, lyssnade på dem och som ville dem väl. Det framträdde tydligt i elevintervjuerna att majoriteten av eleverna hade haft en minst sagt komplicerad skolgång. Lärarna berättade att i tillitsfulla mellanmänniska relationer med eleverna kan eleverna växa och få ett ökat självförtroende som gör att de vågar ta sig an utmaningar i skolarbetet som de inte vågade tidigare. "Vår uppgift är att ge dem en självkänsla. En identitet som elev. Och det är kanske det största vi kan ge...att de får en bild av sig själva som skolelev", konstaterade en av lärarna. Självförtroendet, att våga försöka, som sakta byggs upp i en tillitsfull relation var en grundläggande förutsättning för skolprestationer. Barbro beskriver det såhär: "Eleven måste få ett självförtroende som de har med sig från en skolmiljö...det är det absolut viktigaste...man får börja med att bygga upp självförtroendet så att de till slut vågar göra de svåra uppgifterna som ingår i kursplanen". Lärarna beskriver att i en tillitsfull relation som innebär att eleverna upplever att de duger skapas en trygghet som är en förutsättning för meningsfullt lärande:

De här eleverna har ju misslyckats i sin förra skolgång. Många har bytt skola flera gånger. Har haft många lärare och blivit avstängda. Att kunna komma ner hit till skolan och känna att man duger för den man är...det är oerhört viktigt. Att man känner sig trygg i det och inte behöver skämmas för att man kanske inte kan så mycket för att man har missat skolan. Man får börja i det lilla...tryggheten är det första. Sen jobbar jag mycket med positiv förstärkning. Vad är det som funkar? Och så lyfter vi det...då får de känna sig trygga i det som de kan. (Lena)

Eleverna berättar att lärarna de möter är vuxna som tar dem på allvar, lyssnar på dem och som vill dem väl. Dani beskriver en upplevelse av att han känner sig respekterad och välkommen varje dag när han går till skolan på SiS: "Det viktigaste är att man känner sig välkommen när man kommer till skolan. Det har jag aldrig tidigare känt innan jag kom till skolan på SiS". Emmie berättar att "det fungerar bra...vi kommer bra överens helt enkelt." För eleverna handlar de positiva upplevelserna av relationer med SiS lärare om att bli sedda, förstådda och att någon verkligen lyssnar. Denna upplevelse kan exemplifieras med följande elevcitat:

Den kontakten man har med lärarna här är mycket, mycket bättre [...] De förstår en...man märker på en lärare som vill hjälpa en och en lärare som bara är där för att den ska vara där och göra sitt jobb. Man märker ju det på lärarna [...] jag märker sådant med en gång i varje fall. Om de bryr sig eller inte...det är viktigt...speciellt på ett sådant här ställe så måste de ju ha tålamod som fan.

Det är också en relation som beskrivs vara mer än enbart en elev-lärrrelation: "De ska vara lite mer än en lärare...de kan vara en vän också...och de ska inte bara ge en uppgifter...jag gillar lärare som diskuterar och pratar och att man vänder och vrider på saker...det tycker jag om" (Cissi). Kenneth som har arbetat som lärare på SiS i över 30 år berättar att undervisningen handlar om att lägga fokus på individen och inte på ämnet och att som lärare försöka möta en individ på ett respektfullt och jämbördigt sätt. Det mest framgångsrika enligt Kenneth är "att möta dem med en vänlighet som de har svårt att värja

sig emot”. Lärarens sociala kompetens i detta möte framträder som den viktigaste kompetensen och det viktigaste verktyget för elevernas lärande. Framträdande vid mina observationer i skolverksamheten är att eleverna lär sig ett innehåll i skolan genom mellanmänniska möten i en nära relation till en lärare som de tycker om och som de upplever sig sedda och bekräftade av. Läraren måste i en nära relation lyckas nå fram till eleven för att möjliggöra undervisning. ”Lärandet sker i relationen mellan läraren och elev här...inte i relationen mellan eleven och ämnet”, konstaterar Kenneth. Micke är ett tydligt exempel på detta. Han berättar att ”hade man haft lärare som inte hade brytt sig du vet...då hade man nog inte gjort så mycket”. David berättar om sin erfarenhet av vikten av en nära relation:

Allt hänger på vilken relation man har annars är de inte öppna för att vilja lära sig något. [...] Utan en relation så kommer du ingenstans med de här grabbarna. Det är inte ämnet som bär utan det är jag som person som bär...i samband med dem [...] att få det här personliga mötet och känna att det här är en intresserad vuxen person som tycker om mig som jag är.

Flera av lärarna berättar i intervjuerna att förutsättningarna för deras undervisning skapas i informella samtal utanför den schemalagda undervisningen. Vid dessa informella samtal upplever sig eleverna sedda och bekräftade som individer och det skapas gemensamma upplevelser som undervisningen kan utgå ifrån. Exempel på dessa informella möten var till exempel samtal enskilt och i grupp vid fika och luncher, i träningsrummet, vid diskussioner om morgonnyheterna, eller när lärare spontant besökte elever inne på avdelningarna utanför schemalagd lektionstid. De informella samtalen utgick oftast från erfarenheter som var viktiga i elevernas livsvärld och det innebar en känsla av sammanhang och delaktighet för eleverna. En av lärarna berättar att ”de informella samtalen som ofta definieras som liggande utanför vår arbetstid och undervisningstid är minst lika viktig elevtid som den mer formella undervisningen” (Hugo, 2013).

Praktisk och estetisk verksamhet

Praktiska och estetiska kurser framträder som ett viktigt innehåll i skolverksamheten på särskilda ungdomshem (Hugo, 2013). Eleverna är ofta mer motiverade när de arbetar med praktiska och estetiska ämnen än när de arbetar med kärnämnen. Följande fem underrubriker representerar olika aspekter av varför praktisk och estetisk verksamhet är viktigt för elevernas motivation och lärande.

Glädje och avkoppling

När man besöker undervisning i bild, slöjd och musik på SiS får man ofta uppleva mellanmänniska möten mellan lärare och elever som präglas av ro och harmoni. Ofta samtalar lärarna och eleverna om allt möjligt viktigt i livet samtidigt som de syr, målar eller arbetar med ett musikprogram. Eleverna uppskattar också att få göra något konkret med händerna och att det blir ett slags frirum i tillvaron, nästan som meditation, där de kopplar bort allt annat för en stund.

Meningsfullhet i att få göra något som är på riktigt

För många av eleverna upplevs innehållet i de praktiskt och estetiska kurserna som något som är på riktigt just nu. Denna upplevelse kan för en del elever också finnas i teoretiska kärnämnen, men den framträder som betydligt vanligare i de praktiska och estetiska verksamheterna. I slöjd och bild, till exempel, är det viktigt för många av eleverna att de får tillverka något själva med händerna, som de sedan kan använda till något konkret som fyller en funktion. Att få beställningar på saker som ska tillverkas upplevs positivt och ökar motivationen. Exempel på vanliga beställningar kan vara notställ, grillar, kaminer och armhävningställningar. På ett av ungdomshemmen där man har Fordonsprogrammet, så reparerar eleverna bilar till riktiga kunder. När man besöker denna verksamhet så är det påtagligt hur engagerade eleverna är. De arbetar intensivt hela skoldagar i verkstaden och det framträder i de flesta av deras arbetsuppgifter att det är viktigt för dem att göra ett bra arbete. Henrik, som undervisar i karaktärsämnena, menar att detta upplägg är viktigt för elevernas motivation:

Det är kundbilar ... det är inte skrotbilar ... vi får riktiga grejer som används av riktiga människor dagligen och som måste funka och som absolut inte får gå sönder här. Det tror jag är ett bra koncept ... det tror jag förbereder dem på ett bra sätt för att jobba ute i verkligheten.

En starkt självkänsla

För många elever är det första ämnet de tar betyg i ett praktiskt eller estetiskt ämne. Att ta sitt första betyg är viktigt för självkänslan, som i sin tur är avgörande för att våga sig på utmaningar i andra ämnen. Palle berättar att för honom handlar hela hans musikundervisning framför allt om att stärka elevernas självkänsla och få dem att våga. Han ser ofta hur självkänslan växer hos elever genom framsteg de gör i musikundervisningen:

En kille som kom till mig hade aldrig spelat något instrument tidigare...han började spela piano...köpte sig till och med ett piano och började att spela på rummet. Lärde sig spela noter...lärde sig spela låtar på gehör. Han sa till mig första lektionen att han inte ville uppträda inför folk...vilket mina elever faktiskt har gjort här varje skolavslutning. Han sa att jag kommer aldrig att spela upp inför folk. Och han hade väldigt dåligt självförtroende...detta var i januari förra året. Och i juni på skolavslutningen så sitter han och spelar keyboard på gehör inför folk. Jag har elever som har läs- och skrivsvårigheter och koncentrationssvårigheter...när de är på musiken så lever de sig in i en annan värld. Det är stort att vara med om. Jag ser det nästan varje dag...barriärer som bryts.

Eleverna kan identifiera sig med innehållet

De äldre eleverna kan se sig själva som personer som i framtiden skulle kunna lyckas inom ett praktiskt yrke som till exempel svetsare, kock eller bilmekaniker. Karaktärsämneslärarna är också oftast personer som själva har arbetat en lång tid i yrket innan de blev yrkeslärare, och eleverna kan identifiera sig med dessa personer som förebilder i ett yrke de själva kan lyckas i. För de som är skoltrötta och har ett skolmotstånd, så gäller detta motstånd främst för kärnämnen. Skolmotståndet är inte förkroppsligat i

arbetet med karaktärsämnen i lika hög utsträckning. Motivation för studier handlar ofta om en upplevd meningsfullhet i att de också kan se att de kan lyckas i ett yrke:

Det är ju mest här i verkstaden som jag håller på för jag är intresserad av att svetsa och ... sex kurser har jag klarat [...] Jag har ju gjort mest svetskurser. Det är la bra om jag ska gå plåt och svets då [...] Jag har bestämt mig nu för att gå på en sådan linje sen på gymnasiet ... och jag tycker det kan vara bra att ha när man ska söka jobb sen ... då har man gjort kurser i en massa olika svetsmetoder och då finns det ju ändå dokumenterat att man kan det ... man kan använda det när man ska söka jobb sen. (Jens)

Praktisk och estetisk verksamhet är en nyckel för motivation i kärnämnen

De praktiska och estetiska kurserna är för många en viktig förutsättning för att också bli motiverade i kärnämnen. Att själv se att man behöver kunskaper i kärnämnen för att förstå och klara olika moment i karaktärsämneskurserna innebär att kärnämneskurserna upplevs mer meningsfulla. Detta motiverar till exempel elever som får instruktioner på både svenska och engelska när de ska ta sig an att räkna på ett innehåll som är kopplat till kurser på Fordonsprogrammet. Så här berättar en av eleverna: ”Matte, svenska och engelska det behöver man nu när man ska räkna dimensioner och olika andra grejer som volymer och sådant”. Arvid ser också tydligt vikten av vissa moment som han måste läsa in för att klara sina VVS-kurser. Detta motiverar Arvid att även läsa in teoretiska beskrivningar i böcker som han behöver i sitt framtida yrke:

Jag tycker det är bäst att kombinera ... jag lär mig lättast av att bara göra praktiska saker ... det fastnar bättre. Sitta och läsa i en bok hur man gör saker det känns inte som att det är samma sak som när man verkligen gör grejerna ... men jag ser att det är bra att läsa lite också så att man lär sig läsa typ en ritning. Det är ingenting man bara kan göra ute med händerna ... det måste man läsa och lära sig.

Kärnämneslärare påtalar vikten av infärgning och variation i skolan och att de praktiska och estetiska ämnena kan vara viktiga ingångar för en upplevd meningsfullhet i kärnämnen:

Det handlar om att hitta infallsvinklar. Man kan sammanväva de teoretiska ämnena med bild och slöjd så att de också kan få uttrycka sig estetiskt. Det tycker många av de här eleverna är roligt och då kan man knyta an och fånga ett intresse också kring de teoretiska ämnena (Jalle).

Dick, som tidigare inte ville skriva någonting, kom genom arbetet med en lakekoja även i gång med att skriva en lång berättelse om detta bygge på svenskan. Petra menar att infärgning, alltså när man använder innehållet i karaktärsämneskurser i kärnämnen, är nyckeln till elevernas motivation i hennes ämnen. Hon menar att det egentligen enbart är lärares fantasi som sätter gränserna:

Är de intresserade av låt oss säga karosseri ... hur mycket kan du inte plocka in i vanliga skolan utifrån karosseri? Hur mycket som helst. Du har geometri ... du har ytor som du kan räkna ut ... du kan läsa om historiken och om bilar där du kan plocka ut satsdelar ... hela världen är ju öppen egentligen.

Samverkan och samarbete mellan skol- och behandlingspersonal

Jenner (1997) och Gerrevall och Jenner (2001) beskrev att en gammal uppdelning av skolverksamhet och behandling innebar att undervisning fortfarande betraktades som mindre viktig än behandlingen. ”I arvet från ungdomsvårdsskolornas tid finns en uppdelning mellan behandlingsarbetet och skolverksamheten” (a.a, s.7). De senaste tio åren har skolverksamheten fått en högre status på de särskilda ungdomshemmen och skolarbete finns idag ofta inskrivet i barnen och ungdomarnas behandlingsplaner. Fokus har flyttats från en uppdelning mellan skola och behandling och idag är synsättet mer att se utbildning som en del av rehabilitering. Behandlingsassistenterna på särskilda ungdomshem som också kan beskrivas som ställföreträdande föräldrar för dessa barn, kan vara viktiga för att motivera för skolarbete, precis som vårdnadshavare är i samhället utanför institutioner. Svensson (2009) genomförde en interventionsstudie på särskilda ungdomshem för att öka läs- och skrivförmågan. Svensson konstaterade att en svårighet i detta arbete var att få all personal att engagera sig och delta och att samarbetet mellan avdelningar och skola måste förbättras på flera institutioner om liknande interventioner ska kunna genomföras.

Ett utvecklat samarbete mellan vuxna, som i olika yrkesroller arbetar med eleverna på särskilda ungdomshem, är en framgångsfaktor för att få elever motiverade för skolarbete. Alla vuxna som arbetar med placerade och tvångsomhändertagna barn och ungdomar bör ha en positiv attityd till skolarbete eftersom omgivningens förväntningar och attityder påverkar skolprestationer (Rosenthal & Jacobson, 2003; Sefa Dei, 2010). Att se och bemöta barnen och ungdomarna som lärande och bildbara och inte enbart som föremål för behandling. Alla vuxna som arbetar runt samma elever behöver ha tid att träffas och reflektera tillsammans över det gemensamma arbetet med eleverna där alla bidrar med olika kompetenser. Några saker är här extra viktiga att lyfta fram: Vuxna behöver mentalt stöd av varandra i arbetet med unga människor som inte alltid mår så bra. Vuxna bör vara någorlunda överens om förhållningssätt gentemot eleverna, framförallt angående hur vi är mot varandra och hur vi pratar om varandra. Liknande regler bör råda i klassrum hos olika vuxna för att eleverna ska känna sig trygga.

Samverkan och samsyn mellan olika yrkesgrupper som arbetar med utsatta barn och ungdomar är en framgångsfaktor både för tvångsomhändertagna barn på särskilda ungdomshem och med barn som är familjehemsplacerade. I nästa avsnitt beskrivs ett lyckat samverkansprojekt ute i samhället för att förebygga att barn som är familjehemsplacerade misslyckas i grundskolan.

Samverkan kan öka placerade barns måluppfyllelse i grundskolan

Som tidigare beskrivits i denna artikel så är den största riskfaktorn för barn att inte klara sig hyggligt i skolan (Vinnerljung, Berlin & Hjern, 2010).

Att ge barn möjlighet att lyckas i skolan är i särklass den viktigaste skyddsfaktorn mot ett liv i utanförskap. Om barn går ut skolan med godkända betyg i årskurs 9 halveras riskerna för utanförskap i vuxen ålder. (Tengwall & Tordön, 2018, s.2)

En annan stor riskfaktor är att vara familjehemsplacerad. För Sveriges cirka 33000 familjehemsplacerade barn utanför institutioner är chanserna för att lyckas i skolan betydligt mindre än för andra barn i samhället. Cirka 30 procent av familjehemsplacerade barn är inte behöriga för gymnasieskolans nationella program ett år efter att de avslutat skolår nio, vilket är en betydligt större andel än för barn som inte är familjehemsplacerade (Tengwall & Tordön, 2018). *Skolfam* är ett projekt som tydligt visar hur strukturerad och kontinuerlig samverkan mellan socialtjänst, familjehem och skola kan förbättra skolresultaten för familjehemsplacerade barn. *Skolfam* arbetar i linje med skolans kompensatoriska uppdrag och har arbetat fram en modell (Skolfam, 2017) som syftar till att förebygga att skolsvårigheter uppstår och att ge familjehemsplacerade barn det stöd de behöver för att kunna lyckas i skolan. Centralt i *Skolfams* arbete är att barnen ska vara delaktiga, att deras röst blir hörda i processen (Tengwall & Tordön, 2018). Modellen innebär att ett team bestående av en socialsekreterare, en specialpedagog och en psykolog startar med att göra en individuell kartläggning av barnets förutsättningar och förmågor. Denna kartläggning följs sedan upp och revideras under hela barnets grundskoletid. 2018 fanns 40 sådana team i Sverige. Resultaten visar att ungefär dubbelt så många familjehemsplacerade barn som deltar i *Skolfam* blir behöriga för gymnasiets nationella program. Av *Skolfambarnen* var det cirka 84 procent som nådde behörighet, vilket är ungefär samma resultat som för alla andra barn i svensk skola (a.a)

De framgångsfaktorer som beskrivs i arbetsmodellen är bland annat att *Skolfam* stärker familjehemsföräldrarna i skolfrågor samt att samverkan mellan socialtjänst, familjehem och skola stärks så att barnen får den skolgång och det stöd de har rätt till. (Tengwall & Tordön, 2018, s.17)

Min egen analys av *Skolfams* framgång är att de lyckas med att få olika viktiga vuxna i olika yrkesroller att samverka på ett sätt som gör barnen delaktiga och får dem att uppleva en *känsla av sammanhang* (KASAM, se Antonovsky, 1979). Detta ökar sannolikt barnens motivation för skolarbetet kopplat till att de upplever att de blir sedda och får rätt stöd. Centralt i KASAM är de tre komponenterna begriplighet, hanterbarhet och meningsfullhet samt utgångspunkten att utgå från och bygga vidare på individens resurser och det som fungerar snarare än att fokusera på det som saknas eller inte fungerar. Arrangemanget av samverkande stödfunktioner bidrar därmed till normaliserande av förutsättningar (Nirje, 2003) för de familjehemsplacerade barnen vilka ökar deras möjligheter att nå skolframgång. En grundläggande förutsättning för framgångsrik samverkan är att de involverade parterna uppfattar den som meningsfull (Fridolf, 2004) och att kommunikationen dem emellan utvecklas i syfte att överbrygga potentiella kulturella hinder som annars lätt kan uppkomma till följd av olika kunskapsbakgrunder och ideologier (Socialstyrelsen, 2007). Willumsen (2006) samt Ødegård och Strype (2009) visar att tydliga strukturer för

samverkan är helt avgörande för om det ska fungera. *Skolfams* (2017) manual visar på mycket tydliga strukturer och en kontinuitet angående samverkan runt familjehemsplacerade barn.

Referenser

- Antonovsky, A. (1979). *Health, Stress, and Coping. New perspectives on Mental and Physical Well-Being*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Bandura, A. (1982). Self-Efficacy Mechanism in Human Agenda. *American Psychologist*, Vol. 37, No 2, 122-147.
- Costelloe, A. (2003). *Third level education in Irish prisons: Who participates and why?* Unpublished doctoral thesis. Milton Keynes: The Open University.
- Cron, W; Fu, Q; Slocum, J och Vandevall, D. (2005). The Role of Goal Orientation on Negative Emotions and Goal Setting When Initial Performance Falls Short of One's Performance Goal. *HUMAN PERFORMANCE*, 18(1), 55–80.
- Fridolf, M. (2004). Samordning – nya möjligheter inom välfärdsområdet. Stockholm: Svenska kommunförbundet och Landstingsförbundet.
- Gerrevall, P. & Jenner, H. (red). (2001). *Kommunikativ pedagogik och särskilda ungdomshem*. Forskningsrapport nr 2:2001. Statens institutionsstyrelse.
- Hugo, M. (2013). *Meningsfullt lärande i skolverksamheten på särskilda ungdomshem*. Institutionsvård i fokus, Forskningsrapport nr 1:2013, Stockholm: Statens institutionsstyrelse.
- Hugo, M. (2011). *Från motstånd till framgång – Att motivera när ingen motivation finns*. Stockholm: Liber.
- Hugo, M. (2010). *Skolverksamheten inom SiS 2009*. Allmän SiS-rapport 2010:4. Stockholm: Statens institutionsstyrelse.
- Hugo, M. (2007). *Liv och lärande i gymnasieskolan. En studie om elevers och lärares erfarenheter i en liten grupp på gymnasieskolans individuella program*. Dissertation No 2, School of Education and Communication, Jönköping University. Jönköping: Jönköping University Press.
- Jenner, H. (1997). Skola och behandling på ungdomshem. I Jenner, H. (red.). *Skola och Behandling på ungdomshem*. Socialt perspektiv 1–97: Vårdhögskolan, Växjö.
- Jenner, H. (2004). Motivation och motivationsarbete i skola och behandling (2004). Myndigheten för skolutveckling. *Forskning i fokus, nr 19*.
- Kearney, G. och Tacker, C. (1994). Juveniles: A generation at risk. *Corrections Today* (December), 86–90.
- Kristensson, A. (2008). *Översyn av skolverksamheten inom Statens institutionsstyrelse Vad gäller dess organisation, styrning och ledning*. Utvärderingsrapport. Mercuri Urval.
- Lochner, L. och Moretti, E. (2004). The effect of education on crime: Evidence from prison inmates, arrests, and self reports. *The American Economic Review*, 94, 155–189.
- Manger, T., Eikeland, O.-J., Asbjørnsen, A., & Langelid, T. (2006). Educational intentions among prison inmates. *Journal of Criminal Policy and Research*, 12, 35–48.
- Nirje, B. (2003). *Normaliseringsprincipen*. Lund: Studentlitteratur.
- Rosenthal, R. & Jacobson, L. (2003). *Pygmalion in the Classroom - Teacher Expectation and Pupil's Intellectual Development*. Carmarthen: Crown House Publishing.
- Sefa Dei, G, J. (2010) *Learning to succeed: the challenges and possibilities of educational achievement for all*. Teneo Press.
- SFS. (2010:800). Skollagen. Nordstedts Juridik.

- SiS. (2017). *Ungdomar intagna på SiS särskilda ungdomshem under 2017. En tabellsammanställning av ADAD inskrivningsintervju*. Institutionsvård i fokus, Forskningsrapport nr 7:2017, Stockholm: Statens institutionsstyrelse.
- SiS. (2018). *Om SiS*. Hämtat från www.stat-inst.se, 2018-11-15.
- Skolfam. (2017). *Skolfams Manual utgåva 5, 2017*. Hämtat från <http://www.skolfam.se/wp-content/uploads/2018/01/Skolfam-Manual-utg%C3%A5va-5-2017.pdf>, 2018-12-28
- Socialstyrelsen. (2007). *Strategi för samverkan – kring barn och unga som far illa eller som riskerar att fara illa*. Stockholm: Socialstyrelsen.
- Steurer, S.J. och Smith, L.G. (2003). *Education reduces crime. Three-state recidivism study. Executive summary*. Lanham/Centerville: Correctional Education Association och Management/Training Cooperation.
- Svensson, I. (2009). *Att utveckla läs-och Skrivförmågan bland elever på särskilda ungdomshem*. Forskningsrapport nr 2. Statens institutionsstyrelse.
- Tengwall, E. & Tordön, R. (2018). *Skolfam 2018 – En sammanställning av resultat- och Kvalitetsenkäten för läsåret 2017/2018*. Stockholm: Stiftelsen Allmänna Barnhuset. Hämtat från <http://www.skolfam.se/wp-content/uploads/2010/11/Rapporten-2018.pdf>, 2018-12-26.
- Van Manen, M. (1992). *The Tact of Teaching. The Meaning of Pedagogical Thoughtfulness*. The Althouse Press.
- Vinnerljung, B., Berlin, M., & Hjern, A. (2010). *Skolbetyg, utbildning och risker för ogynnsam utveckling hos barn*. I Social rapport 2010. Stockholm: Socialstyrelsen.
- Westrup, U. & Persson, J.E. (2007). *Gränsöverskridande ledarskap och styrning. Förutsättningar för preventivt arbete med barn och ungdomar* (Skriftserie 2007:3). Stockholm: Allmänna Barnhuset.
- Willumsen, E. (2006). *Interprofessional collaboration in residential childcare*. Dissertation. Göteborg: Nordiska hälsovårdshögskolan.
- Wästerfors, D. (2014). *Lektioner i motvind. Om skola på institution. Égalité*.
- Ødegård, A. & Strype, J. (2009). Perceptions of interprofessional collaboration within child mental health care in Norway. *Journal of Interprofessional Care*, 23((3), 286-296.