

Meningsfullt lärande i skolverksamheten på särskilda ungdomshem



Martin Hugo

FORSKNINGSRAPPORT

Institutionsvård i fokus ges ut av Statens institutionsstyrelse, SiS. Serien omfattar såväl sammanfattningar, statistik, redovisningar och utvärderingar som forskningspublikationer.

Denna rapport avslutar det tre-åriga forskningsprojektet *Skolupplevelser, lärande och bildning – om skolverksamheten på SiS särskilda ungdomshem*. Studien syftar till att nå djupare kunskap om hur ungdomarnas skolsituation ska kunna förbättras genom insatser som görs inom den skolförlagda delen under deras vistelsetid på de särskilda ungdomshemmen.

Projektet genomfördes 2009–2011 och leddes av Martin Hugo som är lektor i pedagogik vid Högskolan i Jönköping. I en tidigare delrapport beskrivs SiS skolverksamhet, se *Skolverksamheten inom SiS 2009*. Statens institutionsstyrelse: Allmän SiS-rapport 2010:4.

SiS forskningsprojekt finansieras genom årlig utlysning av forskningsmedel. Beslut om finansiering av externa forskningsprojekt tas av SiS generaldirektör efter bedömning av SiS vetenskapliga råd och extern sakkunniggranskning. Publicering sker efter beredning i publikationsseriens redaktionsråd och vetenskaplig granskning av SiS forskningsledare med stöd av externa sakkunniga (peer-review).

Redaktionsrådet för *Institutionsvård i fokus* består av företrädare för SiS utvecklingsenhet, vård- och behandlingsenhet, kommunikationsavdelning och forskningskansliet inom avdelningen för utveckling av vård och behandling. Ordförande är utvecklingsdirektör Nils Åkesson.

Ansvarig utgivare för *Institutionsvård i fokus* är generaldirektör Kent Ehliasson.

SiS vetenskapliga råd

Anders Bruhn, professor, Örebro universitet

Stefan Borg, docent, f.d. verksamhetschef, Beroendecentrum Stockholm

Claudia Fahlke, professor, Göteborgs universitet

Johan Franck, adjungerad professor, Karolinska institutet

Katarina Lindeberg, institutionschef, SiS ungdomshem Råby

Niklas Långström, professor, Karolinska institutet

Titti Mattsson, professor, Lunds universitet

Helena Müller, institutionschef, SiS LVM-hem Gudhemsgården

Kerstin Stenius, docent, Helsingfors universitet

Birgitta Vilén Johansson, avdelningschef individ- och familjeomsorg,

Malmö stad

Bo Vinnerljung, professor, Stockholms universitet

ISBN 978-91-87053-15-3

Meningsfullt lärande i skolverksamheten på särskilda ungdomshem

Nummer 1 år 2013 i rapportserien *Institutionsvård i fokus*.

Publikationerna finns att beställa eller ladda ner från SiS webbplats.
www.stat-inst.se

Publikationsseriens adress:
Statens institutionsstyrelse, SiS
Box 16363
103 26 Stockholm

Engelsk titel:

Institutional Care in Focus

Meningsfullt lärande i skolverksamheten på särskilda ungdomshem

Martin Hugo

Sammanfattning

Denna studie syftar till att utveckla djupare kunskap om hur elevernas skolsituation på de särskilda ungdomshemmen ska kunna förbättras, genom insatser som görs inom den skolförlagda delen under deras vistelsetid där. En övergripande frågeställning är: Hur kan lärandesituationer arrangeras på de särskilda ungdomshemmen så att eleverna utvecklar intresse för skola och utbildning, blir motiverade för lärande och upplever meningsfullhet i studiesituationen? Ett fokus riktas mot eleverna och deras skolerfarenheter: erfarenheter av studier och lärande, motivation för studier, lärandekapacitet och framtidsmål för studier. Ett annat fokus är riktat mot lärarna och hur undervisningen arrangeras. Studien utgår ifrån en livsvärldsansats. Tillvägagångssättet har varit etnografiskt, där forskaren har deltagit 400 timmar under hela skoldagar i åtta olika undervisningsgrupper under en treårsperiod. I studien ingår 59 elever och 36 lärare. Totalt har 49 halvstrukturerade forskningsintervjuer genomförts med både lärare och elever.

Framträdande för SiS skolverksamhet är att den är komplex med många ganska olika verksamheter. Eleverna har ofta olika behov och förutsättningar, och befinner sig på olika utbildningsnivåer. I samma undervisningsgrupp kan det både finnas elever som inte kan läsa och ett par elever som läser B-kurser på gymnasiet. Vistelsetiden framträder som en av de mest avgörande aspekterna vad gäller elevernas motivation för ämnesstudier. Det behövs ofta en lång tid i skolverksamheten för att kunna uppnå resultat. Eleverna måste få tid på sig att komma till ro och på något vis acceptera sin situation innan de kan fokusera på skolarbete, framför allt i de teoretiska ämnena. De flesta elever har negativa erfarenheter från tidigare skolgång och ett dåligt självförtroende i skolarbetet. De identifierar sig ofta som elever som inte kan lyckas i skolan. En nära relation till lärarna, där eleverna upplever tillit, är avgörande för att de ska kunna utveckla en mer positiv skolidentitet.

Eleverna i SiS skolverksamhet värderar skolverksamheten högt i relation till andra aktiviteter på institutionen. De flesta av eleverna är nöjda med skolan och uttrycker spontant att de tycker om att vara där. Framför allt uttrycker eleverna att de trivs med att vara med lärarna och att skolan är en frizon i tillvaron. Eleverna beskriver att de bemöts med respekt i skolan, och för många är det en ny upplevelse att få känna en stolthet och glädje över att lyckas i skolarbetet. Praktiska och estetiska kurser framträder som ett viktigt innehåll i kursutbudet och undervisningen inom SiS skolverksamhet. Framträdande är att många elever är mer motiverade när de arbetar med praktiska och estetiska ämnen än när de arbetar med kärnämnen. Några av de särskilda ungdomshemmen som ingår i den här studien har ett bra utbud av yrkesutbildningar. På andra hem är utbudet mycket litet. Framgångsrika pedagogiska strategier i mötet med eleverna, som lärarna utgår ifrån, ser olika ut för olika lärare och i olika undervisningsgrup-

per. Framträdande är dock att mycket handlar om människosyn och förhållningssätt. Det handlar om en vilja att möta eleverna utifrån varje enskild elevs förutsättningar och tidigare erfarenheter av möten med skolan. De flesta lärare är mycket skickliga på detta. När de elever som har hög kapacitet på allvar kommer i gång med skolarbete, krävs även hög didaktisk ämneskompetens hos lärarna.

Fler elever erbjuds betydligt mer tid i skolan i dag än för bara några år sedan och en majoritet av eleverna i studien beskriver själva att de upplever meningsfullhet i mötet med skolan på SiS. Det finns också goda förutsättningar att förbättra verksamheten ytterligare genom att bättre utnyttja de resurser och möjligheter som redan finns. Samsynen mellan behandlingspersonal och lärare upplevs av lärarna alltför ofta som otillfredsställande. I den deltagande observationen har det också varit framträdande att det finns personer bland behandlingspersonalen som inte värderar skolan som viktig eller visar en negativ attityd till skolarbete. Detta påverkar elevernas lärandemiljö. Två ämneskompetenser som framträder som bristfälliga – eller som ibland saknas helt i SiS skolverksamhet – är svenska som andra språk och modersmål.

Författarens förord

Tack alla ni barn och ungdomar på SiS som släppt in mig i er skolverksamhet och låtit mig delta under de här tre åren! Utan ert positiva bemötande mot mig så hade den här studien inte varit möjlig att genomföra. Mötet med er har lärt mig mycket, både om skolverksamheten på SiS och om livet. Många av er kämpar i en oviss tillvaro och har varit med om fruktansvärda händelser. Trots detta har många av er gjort stora framsteg i skolan. Jag kommer alltid att minnas alla er som jag har intervjuat, och några av er har jag haft i mina tankar nästan varje dag under det här forskningsprojektet.

Ett stort tack också till alla institutionschefer och lärare som låtit mig delta i er undervisning. SiS skolverksamhet präglas för mig av en öppenhet som jag faktiskt inte hade räknat med när jag påbörjade projektet. Samtliga 36 lärare jag har tillfrågat har med öppna armar låtit mig delta i undervisningen där jag fritt har kunnat vistas i skollokalerna. För detta krävs ett stort mod och en trygghet i yrkesrollen, eftersom man som lärare på SiS aldrig riktigt vet vad som kommer att hända under en arbetsdag.

Tack också alla ni som har gett mig synpunkter på mina texter under de här åren! För mig har det varit viktigt att ni som läst har varit personer både från den akademiska världen och från fältet. Några jag särskilt vill nämna är Elisabeth Ullemark, Elisabeth Nordevall, Johan Malmqvist, David Wästerfors, Therese Reitan, Joel Hede-gaard, Susanna Anderstaf, Daniel Hörberg Björklund, Heléne Hugo, Marianne Hugo och Livsvärldsfenomenologiska kollegiet i Göteborg.

Bankeryd i februari 2013
Martin Hugo

Innehållsförteckning

Sammanfattning	2
Författarens förord	4
1. Bakgrund och syfte	8
1.1 SiS särskilda ungdomshem.....	8
1.2 Skolverksamheten på SiS särskilda ungdomshem	9
1.3 Elevgrupperna på SiS särskilda ungdomshem.....	11
1.4 Utbildningsinspektion och översyn av skolverksamheten inom SiS	12
1.5 Förstudie/Enkät.....	13
1.6 Några perspektiv på lärande	14
1.7 Forskningsöversikt	19
1.8 Syfte och frågeställningar	23
2. Studiens teoretiska grund och genomförande	25
2.1 Livsvärlden.....	25
2.2 Fenomenologisk etnografi.....	27
2.3 Genomförande	30
2.4 Etiska överväganden	33
3. Resultat	35
3.1 Tio berättelser från några vanliga skoldagar på SiS.....	35
<i>Första mötet med SiS skolverksamhet</i>	36
<i>Mötet med skolverksamheten på en låst akutavdelning</i>	37
<i>Omställningstid, lunchdiskussioner och en lösning av det</i> <i>inre triangeltalet</i>	40
<i>En vanlig skoldag i den mekaniska verkstaden</i>	43
<i>Att mötas med musiken som pedagogiskt redskap</i>	45
<i>Mötet med Andrea i en skolverksamhet för LVU-placerade flickor</i>	47
<i>Maktkamper på ett låst ungdomshem för pojkar</i>	50
<i>En turbulent och innehållsrik skoldag på en låst LVU-avdelning</i>	54
<i>Meningsfullt lärande på Fordonsprogrammet</i>	58
<i>Pepparkaksbak, kreativ matematikundervisning och</i> <i>möjligheten att få lyckas</i>	59

3.2	Elevgrupperna.....	62
	<i>Vistelsetid och lagrum ger olika förutsättningar för skolarbetet.....</i>	63
3.3	Olikheter i hur undervisningen arrangeras	65
	<i>Gruppundervisning eller enbart individuell undervisning?.....</i>	66
3.4	En mer organiserad skola beskrivs växa fram.....	67
3.5	”Skolan här på SiS är den bästa skola jag har gått i”	71
	<i>Upplevelsen av att bemötas med respekt i skolan</i>	72
	<i>Negativa skolerfarenheter från tidigare skolgång.....</i>	75
	<i>SiS-situationen – att vara tvångsomhändertagen.....</i>	79
	<i>Att uppleva en stolthet och glädje över sina skolprestationer</i>	82
	<i>Samanfattning</i>	83
3.6	Ungdomarnas möjlighetshorisonter	83
	<i>Ett vanligt liv</i>	84
	<i>Visionslös uppgivenhet.....</i>	85
	<i>Kriminell identitet.....</i>	86
	<i>Stora möjligheter</i>	86
3.7	Vikten av praktisk och estetisk verksamhet.....	87
	<i>Eleverna kan identifiera sig med innehållet.....</i>	87
	<i>Meningsfullhet i att få göra något som är på riktigt.....</i>	89
	<i>Glädje och avkoppling.....</i>	90
	<i>En starkt självkänsla</i>	91
	<i>Praktisk och estetisk verksamhet är en nyckel till motivation i kärnämnen</i>	92
3.8	Lärandet sker i relationen	93
	<i>Självförtroendet och en positiv skolidentitet konstitueras i en tillitsfull mellanmänsklig relation.....</i>	95
	<i>Vikten av spontana och informella samtal</i>	96
3.9	Några framgångsrika pedagogiska strategier	98
	<i>Över-tröskeln–pedagogik.....</i>	98
	<i>Förståelsen för omställningstid.....</i>	98
	<i>Att utgå ifrån eleven.....</i>	100
	<i>Eleverna får inte uppleva sig misslyckade igen</i>	102
	<i>Dialogpedagogik.....</i>	104
	<i>Högläsning, berättelser och beröring.....</i>	106
	<i>Struktur och tydlighet</i>	107
	<i>Handledning av psykologer</i>	108
3.10	Glädje, sorg och kärleken till pedagogiken	110
	<i>Ett speciellt läraruppdrag.....</i>	110
	<i>Bra förutsättningar för lärande i SiS skolverksamhet.....</i>	112
	<i>Glädje.....</i>	113
	<i>Våld, hotfulla situationer och självskadebeteende</i>	117
	<i>Sorg</i>	119
	<i>Kärleken till pedagogiken.....</i>	120

3.11 Att bli sedd som en lärande och bildbar människa.....	120
<i>Negativa attityder, ointresse och låga förväntningar från</i>	
<i>omgivningen</i>	121
<i>Samarbetet mellan de olika yrkeskategorierna upplevs</i>	
<i>som bristfälligt.....</i>	123
<i>Det går åt rätt håll.....</i>	123
3.12 Resultatsammanfattning.....	124
4. Diskussion	127
5. Referenser.....	136
Bilaga: Intervjuguide	147

I. Bakgrund och syfte

Det här är en slutrapport av det treåriga forskningsprojektet *Skolupplevelser, lärande och bildning – ett treårigt forskningsprojekt om skolverksamheten på SiS särskilda ungdomshem*. Projektet genomfördes 2009–2011 och är finansierat av Statens institutionsstyrelse (SiS). En inledande enkätstudie om verksamheten genomfördes under 2009. Resultatet publicerades i en delrapport (Hugo, 2010a) och innehåller främst deskriptiv statistik om skolverksamheten inom SiS. Den här studien utgår ifrån livsvärldsfenomenologin där åtta olika undervisningsgrupper med tvångsomhändertagna ungdomar har följts genom deltagande observation i cirka 400 timmar. Empirin består också av 49 intervjuer med elever och lärare.

I detta avsnitt presenteras kontexten för forskningsprojektet. Inledningsvis beskrivs vad SiS särskilda ungdomshem är för institutioner och hur skolverksamheten på dem ser ut. Därefter beskrivs elevgrupperna vid SiS särskilda ungdomshem, SiS skolverksamhet och resultatet av Skolverkets utbildningsinspektion av SiS skolverksamhet samt den efterföljande översynen. Några grundläggande perspektiv på lärande tas också upp. Sist i kapitlet presenteras en forskningsöversikt och syftet med studien.

I.1 SiS särskilda ungdomshem

Ansvaret för de särskilda ungdomshemmen i Sverige övertogs av SiS 1994. Här bedrivs vård, behandling och skola för ungdomar i åldern 12–21 år. Ungdomarna är antingen dömda av allmän domstol till sluten ungdomsvård i stället för fängelse, enligt lagen om sluten ungdomsvård (LSU), eller så vårdas de för tung psykosocial problematik, enligt lagen om vård av unga (LVU) (Statens institutionsstyrelse [SiS], 2009a). Grunden för ett omhändertagande är ofta att individen "lever ett destruktivt liv med exempelvis missbruk eller kriminalitet" och "att det finns stor risk för att den unges hälsa eller utveckling skadas och den vård som behövs ska inte kunna ges på frivillig väg" (SiS, 2009b). Vistelsetiden för ungdomarna varierar mellan några veckor till flera år. "Vistelsen inleds i regel med en utredningsfas som omfattar cirka två månader. Under den perioden görs en kvalificerad utredning av den unges problem och bakgrund. Utifrån utredningen utarbetas en individuell behandlingsplan som på bästa sätt tillgodoser den enskildes problem och behov" (a.a). Syftet med vistelsen på hemmen är att hjälpa ungdomarna till ett liv utan våld, droger och kriminalitet. År 2009 fanns det 33 särskilda ungdomshem med 679 platser; 68 av dessa var för ungdomar som dömts till sluten ungdomsvård (SiS, 2009a). Följande siffror ger en beskrivning av de omhändertagna ungdomarna inom SiS särskilda ungdomshem 2008, med avseende på kön, ålder, vistelsetid och placering:

- 1 134 ungdomar omhändertogs, varav 721 pojkar och 413 flickor.
- 40 procent av ungdomarna är 15 år eller yngre, 44 procent är 16–17 år och 16 procent är myndiga, det vill säga 18 år eller äldre. Cirka 60 procent är skolpliktiga.
- Ungdomarnas medelålder vid inskrivningen var 16,7 år. Pojkarnas genomsnittliga ålder var 16,8 år och flickornas 16,6 år.
- Vistelsetiden för ungdomarna varierar från 14 dagar upp till 4 år. Den genomsnittliga vistelsetiden för ungdomar inskrivna enligt LVU var 145 dagar. Ungdomar som dömts till LSU har betydligt längre vistelsetid (max 4 år). Den genomsnittliga vistelsetiden för ungdomar inskrivna enligt LSU är 8 månader för flickor och 9 månader för pojkar (SiS, 2009c).

I.2 Skolverksamheten på SiS särskilda ungdomshem

Ett viktigt inslag under vistelsen på ungdomshemmen är skolgång. Alla SiS ungdomshem erbjuder grundskoleundervisning och en del har även utbildning på gymnasienivå. Undervisningen sker oftast i små grupper (2–5 elever) med hög lärartäthet. Många av de omhändertagna ungdomarna har dåliga erfarenheter från den vanliga skolan och på SiS ungdomshem ska de ges möjlighet att komplettera sin utbildning (SiS, 2009b). Skolan på de särskilda ungdomshemmen regleras av samma styrdokument som den kommunala skolan. Vad som avses är de läroplaner och kursplaner som var aktuella under den tid som det här projektet genomfördes (SKOLFS, 1994:1–2; Skolverket, 2008; Utbildningsdepartementet, 1994:1–2). SiS skolverksamhet har Skolverket som tillsynsmyndighet men skillnaden i jämförelse med den kommunala skolan är att de särskilda ungdomshemmen har SiS som huvudman (Gerrevall & Jenner, 2001). Under tiden som studien genomförts har det kommit en ny skollag (SFS, 2010:800) och nya styrdokument. SiS skolplan (SiS, 2004) angav tidigare övergripande mål och regler för skolverksamheten, skolans värdegrund och SiS syn på lärande och kunskap. I skolplanen poängterades att "SiS har ansvar för alla inskrivna elevers utbildning, oavsett ålder, problematik eller placeringsform. Alla elever som vistas på hemmen skall få den utbildning de behöver och har rätt till" (a.a, sidan 2). I dag är skolplanen avskaffad på central nivå och har ersatts av lokala arbetsplaner som ska styras av *Råd och riktlinjer*. I skollagen kapitel 10, 2 § (Skolverket, 2008) står följande om vilka skyldigheter SiS hade för den skolförlagda delen när studien påbörjades:

Under vistelse i ett sådant hem som avses i 12 § lagen (1990:52) med särskilda bestämmelser om vård av unga skall skolpliktiga barn, som inte lämpligen kan fullgöra sin skolplikt på annat sätt, fullgöra den genom att delta i utbildning vid hemmet. Sådan utbildning skall anordnas genom huvudmannens försorg. Den skall med nödvändiga avvikelser motsvara utbildningen i grundskolan.

Inte längre skolpliktiga som vistas i hem som avses i första stycket skall genom huvudmannens försorg ges möjlighet att få sådan utbildning som de behöver och inte lämpligen kan få på annat sätt. Regeringen eller den myndighet som regeringen bestämmer meddelar föreskrifter om utbildningens närmare innehåll, dess organisation och tillsynen över den (a.a).

Den nya skollagen (SFS 2010:800) har samma innehåll vad gäller "Utbildning vid särskilda ungdomshem" och hittas i kapitel 24, 8–9 § (sidan 139).

Ett av målen i SiS värdegrund är "att det på varje institutions skola finns en levande värdegrundsdiskussion där både elever och personal deltar" (SiS, 2004). SiS har också egna etiska riktlinjer som all personal ska arbeta efter (SiS, 2009f). Det poängteras också att skolans uppdrag är att "stimulera utforskande, nyfikenhet och lust att lära" (SiS, 2004, sidan 3) och all skolpersonal har "ett särskilt ansvar att stimulera elevernas kommunikativa utveckling" (sidan 4). Undervisningen ska bidra till en förändrad självbild, skapa trygghet genom kontinuitet, träna uthållighet och ge ett synligt och mätbart bevis för elevens ansträngning. Sammanfattningsvis ska skolverksamheten "vara utformad på ett sätt som eleverna upplever meningsfullt" (sidan 4) och det förutsätter bland annat att

- det är goda relationer mellan lärare och elever
- det finns ett väl utarbetat samarbete mellan skola och behandlingsavdelning på ungdomshemmet
- vårdnadshavare görs delaktiga i verksamheten
- ett samarbete finns med berörda skolor och socialtjänst vid in- och utskrivningar.

Ett annat mål med skolverksamheten är att eleverna ska kunna nå godkända betyg enligt grundskolans och gymnasieskolans kursplaner (Skolverket, 2009:1–2). Om betyg ej kan uppnås ska ett omdöme eller intyg utfärdas och alla skolor ska ha ett dokumentations- och arkiveringssystem som visar vad eleven har uppnått (SiS, 2004). Åtgärdsprogram och individuella program ska upprättas för elever som har behov av detta och särskoleelever har rätt till egna tim- och kursplaner. Pedagogiska utredningar ska genomföras som syftar till "att ge elev och lärare vägledning i det fortsatta skolarbetet och att ge förslag till socialtjänsten om hur elevens framtida skolsituation bör se ut" (a.a, sidan 4). För att uppfylla detta är SiS mål "att andelen formellt behöriga lärare inom SiS ökar" och "att alla pedagogiska ledare skall genomgå pedagogisk ledarutbildning" (a.a, sidan 8). Samtidigt kan man konstatera att undervisningen är ett av de områden inom SiS vård och behandling som beskrivs ha förbättrats mest de senaste åren, enligt en stor majoritet av placerande socialsekreterare. I en enkätundersökning uppgav 84 procent av socialsekreterarna att de varit nöjda med SiS undervisning (SiS, 2009a).

För att säkerställa de inskrivna elevernas rätt till en likvärdig utbildning och för att nå en högre måluppfyllelse, införde SiS i januari 2009 en ny skolorganisation. Den innebar att det pedagogiska ledarskapet samordnades av fyra regionala skolledare i Norra regionen, Mälardalsregionen, Västra regionen och Södra regionen. De gemen-

samma skolfrågorna för SiS skulle också samordnas av ett centralt skolråd och en kompetensförsörjningsplan för lärarna togs fram centralt. Visioner fanns också om att utveckla webbaserade lösningar för distansundervisning. Målet med alla ovan beskrivna förändringar var att minska kvalitetsskillnaderna inom SiS skolverksamhet och att ge stöd för dem som ansvarar för skolverksamheten (SiS, 2009e). Ansvarig för skolverksamheten vid ett särskilt ungdomshem är institutionschefen som utser en av lärarna till pedagogisk ledare (SiS, 2004). Införandet av de regionala skolledarna var en konsekvens av kritik från skolinspektionerna 2007 (Skolverket 2007a–g) och den uppföljande skolöversynen (Kristensson, 2008). Resultatet av skolinspektionerna och översynen presenteras under rubriken 1.4. Organisationsförändringarna som genomfördes innebar att:

[...] regionchefen från och med den 1 januari 2010 årligen kommer att fördela verksamhetsuppdrag till institutionerna. Uppdragen utgår från verksamhetsplan och resultatkontrakt och klargör vilken skolverksamhet som ska genomföras på respektive institution. Institutionschefen är chef över den skolverksamhet han eller hon har uppdraget att genomföra och chef över lärarna i enlighet med uppdraget. Den pedagogiska ledningen av undervisningen i varje region kommer att samordnas, vilket innebär att vissa institutionschefer, i samråd med skolledaren, får i uppdrag att utse pedagogiska ledare. Skolledarna som inrättas senast till halvårsskiftet 2009 ska stödja regionchefen i att hitta den optimala organiseringen av skolan regionalt (SiS, 2009e).

Under 2012 har ytterligare en omorganisation ägt rum. Regionindelningen har slopats och ersatts av tre verksamhetsområden, en för LVM och två för ungdomsvården. Inom ungdomsvården har de fyra regionerna ersatts med två verksamhetsområden: SiS ungdomsvård norr och SiS ungdomsvård söder. De fyra regionala skolledarna har ersatts med två skolledare, en för varje verksamhetsområde och en ny central skolledarfunktion har inrättats som ska samordna och leda de myndighetsövergripande skolfrågorna (SiS, 2012).

1.3 Elevgrupperna på SiS särskilda ungdomshem

Ungdomarna kartläggs vid inskrivningen genom intervjuinstrumentet ADAD (Hermodsson & Söderholm Carpelan, 2004). Framträdande i intervjuerna är ungdomarnas problematiska uppväxtvillkor med omfattande droganvändning, psykiska och fysiska problem, misshandel och sexuella övergrepp i hemmen, kriminalitet och skolmisslyckanden. De vanligaste brotten som ungdomarna begått är snatteri (67 procent), misshandel (68 procent av pojkarna och 46 procent av flickorna), stöld (50 procent) och skadegörelse (50 procent). De ovan beskrivna uppväxtvillkoren innebär att ungdomarna är i behov av kontinuerlig vård och behandling av specialister av olika slag. Inte minst gäller detta skol- och utbildningsrelaterad verksamhet. De flesta av ungdomarna är i

stort behov av innovativa och specialpedagogiska insatser i den skolförlagda delen av vistelsen på ungdomshemmet (SiS, 2009g). Det är här, i den skolförlagda delen, som detta forskningsprojekt tar sin utgångspunkt. SiS rapport (a.a) visar att majoriteten av ungdomarna på de särskilda ungdomshemmen haft en komplicerad skolgång. Detta kan exemplifieras av följande statistik:

- 50 procent har fått kontinuerlig specialundervisning.
- 45 procent har varit avstängda från undervisning under längre perioder.
- 23 procent har gått om en årskurs i grundskolan.
- 12 procent har gått i särskola.
- De flesta i åldersgruppen 16–20 år har ofullständiga grundskolebetyg.

Vid inskrivningsintervjuerna poängterar en stor andel av ungdomarna att de behöver hjälp med att förbättra sin skolsituation (SiS, 2009g). Detta ställer höga krav på den skolförlagda delen av vistelsetiden, dels på grund av att ungdomarna har så olika behov av stöd, dels på grund av att de är i olika åldrar (cirka 40 procent ska gå i grundskolan och 60 procent i gymnasieskolan). 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 till att få anställningar och därmed slippa återfall i kriminalitet. I *SiS forskningsprogram* (SiS, 2009d, sidan 4) understryks skolans betydelse som en del av vistelsetiden på SiS:

Många av de ungdomar som blir föremål för institutionsplaceringar har läs- och skrivsvårigheter och stora kunskapsluckor och även bristande social kompetens. För skolpliktiga ungdomar utgör skolan en väsentlig del av vården vid de särskilda ungdomshemmen. Det är mot den bakgrunden väsentligt att undersöka hur skolgång och inläring organiseras och integreras i den övriga vården. Att utveckla och utvärdera *pedagogiska metoder* och i samband därmed undersöka hur utbildning kan vara ett led i behandlingsarbetet är därför viktigt.

I.4 Utbildningsinspektion och översyn av skolverksamheten inom SiS

Skolverket (2007a–g) konstaterar att SiS uttrycker höga ambitioner för skolverksamhet i sina dokument. Ambitionerna överensstämmer väl med de statliga kraven. Skolverkets utbildningsinspektioner visar att ambitionerna och målsättningarna skulle kunna ha förverkligats inom den nuvarande organisationen, men att det funnits stora brister i att omsätta intentionerna i praktiken. Identifierade brister vid enskilda ungdomshem har inte heller åtgärdats. En annan brist som utbildningsinspektionerna visar är att ingen riktigt vet vilken undervisning eleverna får och vilka resultat som undervisningen har gett. Inspektionerna visar en splittrad bild av SiS skolverksamhet, med en mycket va-

rierad skolverksamhet och stora skillnader i lärares kompetens. Kritik riktas också mot brister i den pedagogiska ledningen. Många elever får enligt Skolverket inte en undervisning som lever upp till författningarnas krav på innehåll, omfattning och rätten till en anpassad studiegång.

En översyn av skolverksamheten inom Statens institutionsstyrelse vad gäller dess organisation, styrning och ledning genomfördes under 2008 (Kristensson, 2008). Översynen utfördes som en uppföljning för att kunna åtgärda de brister som beskrivits i Skolverkets inspektioner. Kristensson konstaterar att kvaliteten på och förutsättningarna för att bedriva skolverksamhet varierar inom SiS. Variationen som beskrivs består framför allt av följande:

- Stora skillnader i lärares kompetens.
- Omfattningen av elevernas skolgång.
- Innehållet i undervisningen.
- Förutsättningarna för att bedriva undervisning, vilka beror på att elever har så olika lång vistelsetid på hemmen.
- Organiseringen av ledningen för skolverksamheten.

Några av de övergripande åtgärder som Kristensson föreslår i översynen är följande:

- En helhetssyn inom SiS vad gäller lärares kompetens vid rekrytering av nya lärare.
- Tydligare ansvar för den pedagogiska ledningen av undervisningen.
- Bättre och mer relevant kompetensutveckling för lärarna.
- Att skapa en webbaserad plattform för att öka möjligheten för en likvärdig utbildning.

I de konkreta undervisningssituationerna med lärare och elever efterfrågar Kristensson följande för att öka kvaliteten i skolverksamheten:

- Identifierande av framgångsfaktorer i det pedagogiska arbetet.
- Mer meningsfulla sammanhang.
- Äkta engagemang.
- Spännande utmaningar för eleverna.
- Att utgå från verkliga livserfarenheter.
- Mer estetiska lärprocesser.

Enkätresultaten i nästa avsnitt beskriver nya och aktuella data angående några av de områden Kristensson behandlar. Dessa är lärarnas formella kompetens, omfattningen av elevernas skolgång, kursutbud och organiseringen av ledningen för skolverksamheten.

1.5 Förstudie/Enkät

Våren 2009 genomfördes en enkätundersökning inom ramen för det här forskningspro-

jektet. Det var en totalundersökning där institutionschefer eller pedagogiska ledare på särskilda ungdomshem besvarade en enkät om skolverksamheten. Samtliga särskilda ungdomshem besvarade enkäten i maj–augusti 2009. Resultatet (Hugo, 2010b) visar att 91 procent av ungdomarna på SiS särskilda ungdomshem följde undervisning under sin vistelsetid på hemmen i maj 2009. Kursutbudet på respektive ungdomshem denna månad varierade från ett par kurser upp till 50 olika kurser. De särskilda ungdomshem som kan erbjuda ett stort utbud är oftast större hem med fler anställda lärare – och därmed ofta en bredare kompetens totalt – eller hem som har ett tätt samarbete med skolor och samhälle utanför institutionen. Några särskilda ungdomshem satsar enbart på kärnämnen svenska, engelska och matematik, men det finns också ett antal hem som satsar mer på praktisk och estetisk verksamhet.

Det absolut vanligaste sättet att arrangera undervisning är att man blandar individuell undervisning med undervisning i små grupper på max 6 elever, men oftast med 2–3 elever. Antalet skoldagar och lektioner per vecka som elever deltar i ser mycket olika ut inom SiS skolverksamhet. Skillnaderna är stora, både mellan olika särskilda ungdomshem och mellan olika undervisningsgrupper inom samma hem. Elever inom SiS skolverksamhet har från en lektion i veckan upp till 24 lektioner i veckan. Det vanligaste är att eleverna erbjuds att gå i skolan tre till fem dagar i veckan. Skolpliktiga elever har på de flesta särskilda ungdomshem skolverksamhet varje dag. En annan skillnad är också om elever har längre sammanhängande skoldagar i speciellt inrättade skollokaler eller om undervisningen sker på avdelningar där lärare, då ofta en i taget, besöker sina elever under kortare lektionspass.

Lärarkåren inom SiS bestod av 45 procent kvinnor och 55 procent män, och 83 procent av lärarkåren hade en pedagogisk utbildning.

1.6 Några perspektiv på lärande

Lärande är ett centralt begrepp i skolan och i den här studien. Lärandets och undervisningens villkor i skolverksamheten på SiS är på ett sätt unika men har samtidigt stora likheter med andra delar av skolsystemet utanför institutionsvärlden. Lärande och motivation är komplexa och mångfasetterade begrepp som inrymmer flera dimensioner. Kroksmark (2006) menar att "kunskap om lärande och hur sådant ska arrangeras är nu så beskaffad att en 3 000-årig tradition i västvärlden inte längre kan bilda grund för att förstå lärandets villkor" (sidan 13). Kroksmark menar att det mesta av människors lärande i dag inte följer någon planering eller är målstyrt. Tillgången till information är i dag också i princip obegränsad och kunskaper sprids på ett mer okontrollerat sätt än tidigare. Alerby (2000) ifrågasätter om det verkligen är möjligt eller ens önskvärt att definiera lärande med en heltäckande definition: "Huruvida lärande som begrepp kan definieras eller inte kan betraktas just som en definitionsfråga" (sidan 20). Jag instämmer med författarna ovan och gör inte anspråk på en heltäckande definition eller begreppsläggning. Några olika sätt att se på begreppet lärande är dock relevant att belysa som en förutsättning för skolverksamheten på SiS.

Människan har förutsättningar att lära sig under hela livet, såväl inom utbildnings-system och arbetsliv som utanför dessa organiserade verksamheter. Vi lär oss både avsiktligt/medvetet och oavsiktligt/omedvetet. Hörnqvist (2000) definierar det avsiktliga lärandet som inläring, till exempel att lära sig cykla, vilket skiljer sig från det oavsiktliga lärandet som är en smygande påverkan, en produkt av vår kultur. Kroksmark (2006) använder i stället orden "planlagt lärande" och "oplanerat lärande" för att beskriva ett liknande lärande. Uppfattningen att det går att planlägga, styra och disciplinera lärandet har varit och är rådande inom vårt utbildningssystem. Det mesta av det en människa lär sig sker dock utanför skolans kontext. Även en stor del av lärandet i skolan sker oplanerat/omedvetet, alltså utanför det som planerats av någon:

Det finns något mer än enbart målstyrt och medvetet lärande i såväl olika undervisningssituationer som i livet självt. Vi människor lär oss saker och ting utan att vi själva eller någon annan skrivit mål för det vi lärt oss, och vi är inte heller alltid medvetna om att vi lär oss det vi gör (Alerby, 2000, sidan 19).

Det lärande i skolan som sker i mötet mellan lärare och elever kan beskrivas som en sammanflätning av dimensionerna undervisning och inläring. Lärare har olika undervisningsprojekt, oftast med avsikten att någon, eleven, ska lära sig ett specifikt innehåll. Elever kommer till skolan med olika erfarenheter, mål och intentioner, samtidigt som det ofta förväntas att de ska lära sig samma innehåll utifrån på förhand uppställda mål. Vilken inställning eleven har till det som ska läras in är avgörande för vilket lärande som sker. En beskrivning av vad lärande är kan då vara att det är mötet mellan lärarens undervisningsprojekt och elevernas erfarenheter som konstituerar olika lärandesituationer där lärande sker: Hur lärandesituationer konstitueras beror alltså på både läraren och eleven. Kroksmark (2000) beskriver att alla lärare har en didaktisk intentionalitet till fenomenet undervisning. "Denna omedelbara och genuina riktadhet innebär att uppmärksamheten 'riktas' mot vissa speciella innehåll och strukturer i undervisningssituationen" (sidan 72). Avgörande för vilken inläring som sker är då om lärarens intentionella objekt är ämnesinnehållet, elevens erfarenheter eller båda samtidigt. Kroksmark (a.a) menar att lärandesituationer kan konstitueras på många olika sätt, beroende på om lärarens intentionella objekt enbart är den pågående aktiviteten i klassrummet eller om den även inbegriper ett integrerat förhållande mellan elevens livsvärld och det innehåll läraren presenterar.

Kansanen (2000) beskriver lärande i skolan som en växelverkan mellan läraren och eleven, något som är beroende av deras pedagogiska relation. Läraren har samtidigt en relation till innehåll (ämneskunskaper). Kansanen definierar undervisning, där läraren riktar sin uppmärksamhet i första hand mot eleven, som *elevcentrerad undervisning*. Den rakt motsatta definitionen är *ämnescentrerad undervisning*, där ämnesspecialisten riktar sin uppmärksamhet mot innehåll (ämnet). Den sammansatta relationen mellan läraren har till både eleven och innehåll är, enligt Kansanen, avgörande för vilken inläring som sker. Parallellt med relationen riktar elever i sin tur uppmärksamhet mot olika aspekter i en lärandesituation, vilket kan beskrivas som elevens intentionella akt. "Denna

akt är den avgränsning i vilken vi finner betydelsen av något – ett föremål, en känsla, en upplevelse etc.” (Segolsson, 2006, sidan 50).

Vad elever riktar sin uppmärksamhet mot är avgörande för vilket lärande som sker, vilket Dahlgren (1986) beskriver som ”inlärnings utfall”. Elever kan enligt Dahlgren ha en kvantitativ och atomistisk kunskapsuppfattning som delvis är en produkt av vårt utbildningsväsende, där det i många sammanhang har lönat sig att rikta sin uppmärksamhet mot att reproducera en mängd faktakunskaper. Elever kan också ha en mer kvalitativ kunskapsuppfattning, där uppmärksamheten inte i första hand riktar sig mot fakta, utan mot att förstå helheten. Marton och Säljö (1986) ger som exempel att när elever läser texter kan de antingen inrikta sig på texten i sig eller på vad texten handlar om. En av deras slutsatser är att de flesta av de elever som inte förstod poängen i en text misslyckades, eftersom de inte var ute efter att förstå den. Exempel från andra lärandesituationer (Marton, Hounsell & Entwistle, 1986), som till exempel problemlösning, föreläsningar, uppsatsskrivande eller examination, visar att elevers intentioner även där är avgörande för vad de lär sig. Avgörande är också vad elever är intresserade av, vad de önskar och om de har en egen vilja att ta reda på något.

Det mesta lärandet sker intersubjektivt, alltså mellan människor. Vi lär oss i mötet med andra människor då vi blir identifierade, uppmärksammade, sedda och bekräftade (Kroksmark 2006). Carlgren (1999) menar också att lärande är intersubjektivt och att det är kopplat till specifika situationer (kontexter): ”Lärandet är något som sker mellan individer och i relation till en social praktik. Situationen blir en del av lärandet” (sidan 12). Ett exempel på ett omedvetet, intersubjektivt lärande är det som sker då elever i skolan värderar sig själva utifrån den bekräftelse och den värdering som deras kamrater och lärare ger respektive gör, när de presterat något (Hörnqvist, 2000).

I läroplankommitténs betänkande *Skola för bildning* (SOU 1992:94) görs ett försök att definiera begreppen kunskap och lärande som en grund för de nya läroplanerna som infördes i början av 1990-talet. I betänkandet dras slutsatsen att inlärningsforskningen under 1900-talet bidragit till en förändrad förståelse av individers lärande, som kan beskrivas i följande tre steg:

1. Lärande som införlivande av yttre kunskaper.
2. Lärande som förståelse utifrån elevens utvecklingsnivå.
3. Lärande som ett samspel mellan individ och miljö (a.a, sidan 80).

Den förstnämnda beskrivningen bygger på en kvantitativ, objektivistisk kunskapssyn som förbiser det sociala sammanhanget. Beskrivningen tar sin utgångspunkt i bland annat Skinners (1971) förstärkningsteoretiska principer, vilka var dominerande inom den svenska pedagogiska debatten i slutet av 1960-talet. Den andra beskrivningen utgår från Piaget (1968) och bygger på begreppsparet utveckling–inläring. Det innebär att den centrala frågan är vad elever är mogna att lära sig vid olika åldrar (utvecklingsnivåer). Denna teori dominerade den pedagogiska debatten under 1970-talet. Den tredje beskrivningen utgår från Vygotskij (1981) och antagandet om att människors lärande är beroende av kontexten (miljön) och deras tidigare erfarenheter. Begreppsparet utveckling–

inlärning har förskjutits mot begreppsparet erfarenheter-lärande. Vygotskijs syn på kunskap och hur lärande sker blev den dominerande synen i skolans styrdokument från slutet av 1980-talet, och läroplanskommittén (SOU 1992:94) konstaterar: "Tankefiguren inlärning-utveckling har alltmer förlorat sin innebörd. Utveckling ses inte längre som ett generellt fenomen, oberoende av rum, tid och innehåll" (sidan 72). "Kunskaper är inte oberoende av tid och sammanhang. Man kan säga att kunskaper finns i situationer, i mänsklig praxis och i kroppen" (sidan 63-64). En annan viktig aspekt av lärande i skolan som lyfts fram i *Skola för bildning* (SOU 1992:94) är "att förflytta sig från social inkompetens till social kompetens inom ett område [...] Eleverna lär sig inte endast det 'synliga' kunskapsinnehållet i till exempel läromedel och undervisning, deras lärande omfattar också ett hanterande av den sociala situation som skolan erbjuder" (a.a, sidan 73).

Kroksmark (2006) menar att lärande bygger på våra tidigare erfarenheter och att det inte går att lära sig något i ett vakuum: "Allt lärande måste nu utgå från antagandet att den lärande redan har erfarenheter som är av betydelse när något nytt ska erövrars" (sidan 13). Att lärande är situationsbundet och erfarenhetsbaserat är också min grundläggande utgångspunkt i den här studien, begreppsparet erfarenheter-lärande blir alltså centralt. I *Skola för bildning* (SOU 1992:94) hänvisas detta synsätt till Vygotskijs antaganden om människors lärande, men den erfarenhetsbaserade synen på lärande kan likaväl härledas tillbaka till fenomenologin och Husserl i början av 1900-talet. Husserl (1901/2002) menade att det är genom erfarenheter som vi får tillgång till världen. Lärande kan då beskrivas ske i människors erfärande, genom intentionella upplevelser i situationer där den lärande alltid riktar sitt medvetande mot något. Vad vi riktar vårt medvetande mot är samtidigt alltid sammanflätat med våra tidigare erfarenheter (Schütz, 1932/1999), som utgör referensramen för vad som kan erfaras. När något framträder för oss på ett kvalitativt nytt sätt har någon form av lärande ägt rum.

Lärande innebär att vidga sina möjlighetshorisonter

Som beskrivits ovan kan lärande definieras som en kvalitativ förändring av den lärandes uppfattning av något (Entwistle & Marton, 1986). Alla människor har också en bild av sig själva som formats av tidigare erfarenheter i möten med andra (Merleau-Ponty, 1945/1999; Schütz, 1932/1999). Denna bild är föränderlig samtidigt som den påverkar hur människor upplever nya erfarenheter och vad man vågar delta i. En negativ självbild kan växa fram hos elever i mötet med skolan:

Mötet mellan skolkunskaperna och vardagens erfarenheter är inte bara avgörande för elevernas inställning till skolan, utan också för hur barn och unga uppfattar sig själva som personer. När eleverna inte förstår det som skolan vill att de ska förstå, påverkas deras självuppfattning. Om förståelsen av fysik är dålig, lär man sig på ett dolt sätt också något om sig själv, att *det är jag som är dålig* i förhållande till skolans krav. När de unga gång på gång, i ämne efter ämne upplever att de inte kan motsvara de krav som är ställda, utvecklar de snabbt en negativ bild av sig själva (Tiller & Tiller, 2003, sidan 23).

Lärande i positiv bemärkelse kan i stället innebära att människor vidgar sina horisonter inför olika fenomen. Med begreppet *horisont* avser jag här det Gadamer (1960/1997, sidan 149) definierar som: "Den synkrets, som omfattar och omsluter allt det, som är synligt från en bestämd punkt. Använt på det tänkande medvetandet kan vi så tala om en trång horisont, om möjlig vidgning av horisonten, om att öppna nya horisonter etc". Gadamer menar att vi endast kan göra en erfarenhet en gång. Nästa gång vi försätts i en liknande situation erfar vi den genom de tidigare erfarenheterna vi gjort. "Varje fas i erfarenhetsprocessen utmärks ju av att den som erfar öppnar sig för nya erfarenheter" (a.a, sidan 167). Gadamer utvecklar också förhållandet mellan människors erfarenheter och horisontbegreppet:

När man har gjort en erfarenhet, så betyder det att man besitter den. Man förutsätter nu det som förut var oväntat. Man kan inte än en gång göra en ny erfarenhet av detsamma. Bara något annat oväntat kan förmedla ny erfarenhet till den som besitter erfarenhet. På så sätt har det erfarna medvetandet slagit om och vänt sig till sig självt. Den som erfar har blivit medveten om sin erfarenhet – han har blivit erfaren. På så sätt har han tillägnat sig en ny horisont, inom vilken han kan erfara (a.a, sidan 163).

Mycket av förutsättningarna för lärande i skolan handlar om elevernas och lärarnas möjlighetshorisonter – hur individer upplever sin egen och andras möjlighet att lyckas med skolarbete.

Lärande och motivation

Lärande och motivation är två begrepp som ofta används tillsammans. Det finns en mängd olika definitioner av motivation inom olika typer av forskning som är påverkade av olika paradig. Motivation innebär även olika saker för olika människor och i olika situationer. En enkel och tydlig definition av motivation är: "det som får människan att göra något" (Ahl, 2004, sidan 20). Riktat mot skolan blir då frågan: Vad är det som får elever i skolan att göra något? Svaret blir att det som får elever att göra något i skolan är olika motivationsfaktorer och dessa är väldigt olika för olika individer. Det är vanligt att motivationsfaktorer grovt delas in i de två kategorierna inre och yttre motivation. Inre motivation är då till exempel människors egna intressen, upplevelser av meningsfullhet, att kunna välja själv samt känslan av att själv ha kontroll över arbetsuppgifter och utmaningar. Yttre motivation handlar mer om belöningar, stimuli och respons, tvång, straff och kontroll utifrån (Ahl, 2004).

Van Manen (1992) menar att en lärares främsta förmåga är att skapa inre motivation hos elever. Han menar också att det främst handlar om att ha en känsla för och kunna tolka vad elever känner inför olika situationer i skolan. Det gäller att i lärarrollen uppfatta och förstå vikten av att möta elevers önsknings, nyfikenhet och lust genom att kunna läsa av deras kroppsliga varande. Han använder begreppet pedagogisk takt som innebär att lärare förstår vad som är viktigt och meningsfullt i den andres, elevens, livsvärld och gör rätt saker för att skapa en inre motivation hos honom eller henne.

Hattie (2009) presenterar i en metastudie framgångsfaktorer för elevers lärande i skolan. Nästan alla av de faktorer som kommer högst upp på en lista med 138 faktorer är relaterade till vad lärare gör tillsammans med elever. Formativ bedömning och relationen elev-lärare är två av de högst rankade faktorerna. Framträdande är att det som lärare gör tillsammans med elever i en nära relation är mest avgörande för vad elever faktiskt lär sig, vilket beror på att dessa lärandesituationer ökar elevers inre motivation för skolarbete.

1.7 Forskningsöversikt

Forskningsöversikten belyser olika aspekter som är av betydelse för undervisning på särskilda ungdomshem. Kopplingar görs även till närliggande områden, då specifik forskning som är avgränsad till undervisning på särskilda ungdomshem i Sverige är sparsam och endast består av ett fåtal rapporter.

Från ungdomsvårdsskolor till särskilda ungdomshem

År 1946 infördes ungdomsvårdsskolor i Sverige som tog hand om psykiskt sjuka ungdomar och ungdomar som var på väg in i kriminalitet. Senare kallades hemmen för § 12-hem och i början av 1990-talet övergick verksamheten i SiS regi med dagens benämning: särskilda ungdomshem (Gerrevall, 1997). Enligt Gerrevall beskrevs ungdomarnas problem på ungdomsvårdsskolorna främst ur ett medicinskt perspektiv, och det var en stark uppdelning mellan skola/undervisning och behandling. Gerrevall konstaterade att även 1997 beskrevs verksamheten på de särskilda ungdomshemmen till stor del i psykologiska termer. Jenner (1997) menar att en gammal uppdelning av skolverksamhet och behandling innebar att undervisning fortfarande betraktades som mindre viktig än behandlingen. Även i Gerrevall och Jenner (2001, sidan 7) konstateras att: "I arvet från ungdomsvårdsskolornas tid finns en uppdelning mellan behandlingsarbetet och skolverksamheten".

Att skapa mening eller fylla kunskapsluckor?

Karlsson (1997) beskrev i sin studie *Elevröster* att undervisningen på de särskilda ungdomshemmen på 1990-talet ofta skedde i små grupper där två lärare ansvarade för fyra elever. Motivet med dessa små grupper var att skapa en lugn studiemiljö där eleverna kunde få arbeta i sin egen takt med tillgång till mycket lärarstöd. Eleverna som Karlsson beskriver ville i stor utsträckning utbilda sig och bli anställningsbara i ett yrke. Ofta är det praktiska yrken som då åsyftas av ungdomarna och här finns en likhet med interner inom kriminalvården. Koudahl (2006) visar att undervisningen inom kriminalvårdens klientutbildning mer måste anpassas till de intagnas önskningar, kompetenser och utbildningsbakgrund. Han efterfrågar mer praktiskt undervisningsinnehåll på fängelserna. Inom Kriminalvårdens klientutbildning (Kriminalvården, 2007) är de mest efterfrågade utbildningarna yrkesutbildningar. Tewksbury och Stengel (2006) visade i en studie att intagna som erbjöds yrkesinriktade utbildningar var mer motiverade och nöjda med utbildningskvaliteten än de som läste teoretiska utbildningar.

Eikeland m fl (2008) menar också att det är viktigt att erbjuda fler yrkesinriktade utbildningar för att skapa mening inom klientutbildningen.

Jenner (1997) beskrev i sin artikel *Bilder från skolan på ett ungdomshem* att olika 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 som innebar att jobba med gemensamma projekt; detta kunde till exempel vara att bygga en stuga. Jenner såg en uppdelning bland lärare: att antingen fokusera på diagnostisering och åtgärder eller att fokusera på ett möte med eleverna där man gemensamt bestämde innehållet. Jenner kritiserade ett rutinmässigt testande av elever och undervisning som utgick ifrån diagnoser, och mer fokuserade på problem än på vad eleverna själva hade för 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, sidan 8).

Kommunikativ pedagogik och lärares förväntningar

Jenner (1997) och Fritzén och Frizell (1997) förespråkade en kombination av individualisering och ett kommunikativt perspektiv på undervisning. Detta både-och-perspektiv beskriver Fritzén och Frizell (1997) som en förmåga hos läraren att kunna fokusera på en helhet och se flera saker på en gång. Det kommunikativa perspektivet i undervisning på särskilda ungdomshem beskrivs i Gerevall och Jenner (2001, sidan 5) som ett kommunikativt förhållningssätt hos lärarna, som bland annat innebär att "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". Jenner (1997) kritiserade också ett synsätt som innebar en stark uppdelning mellan praktisk och teoretisk kunskap och menade att dessa i större utsträckning borde integreras i undervisningen. I Jenner (2004) diskuteras elevers motivation kopplat till samspelet lärare-elev på särskilda ungdomshem. Enligt Jenner handlar detta möte om lärares förhållningssätt och ambition att utgå ifrån att se världen med elevens ögon, och att ha en professionell och etisk hållning. Lärarna måste också ha förståelse för vad skolmisslyckanden och dålig självkänsla innebär för elevers motivation.

Inom kriminalvårdens klientutbildning visade en studie att en relativt stor grupp av unga intagna presterade bättre om de mötte lärare som presenterade innehållet muntligt och om de själva gavs möjligheten att presentera sina kunskaper muntligt (Sheridan & Steele-Dadzie, 2005). Det har också visat sig vara en bra strategi att kombinera undervisningsinnehåll med att diskutera problem som är relevanta för de studerande. Pettersen (2001) framhåller att det i sådan undervisning kan ske en resocialisering,

vilket innebär en möjlighet att förändra de intagnas verklighetsuppfattning i mötet med lärare.

En annan viktig aspekt för att elever ska lyckas i skolarbetet, enligt Jenner (2004), är lärares förväntningar på vad elever kan klara av. Om lärare har låga förväntningar på elevers prestationsförmåga presterar eleverna sämre och det blir en ond cirkel, eftersom lärarens förväntningar sjunker ytterligare. Enligt Jenner förutsätter motivationsarbete att lärarna är öppna, intresserade, engagerade och har höga förväntningar i mötet med eleverna. Att höga förväntningar på elever hos lärare är en välkänd framgångsfaktor finns beskrivet inom många områden, till exempel Nieto (1996), Rosenthal och Jacobson (2003), Hugo (2007), Sefa Dei (2010) och Lundgren m fl (2010).

Negativa skolerfarenheter och skolmotstånd

Människor söker sig oftast till aktiviteter där de tror och har erfarenheter av att de 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). Flera internationella studier har visat att det är möjligt att få intagna på fängelse med läs- och skrivsvårigheter och med ett starkt skolmotstånd att under fängelsevistelse utveckla en mer positiv inställning till studier. De tidigare skolmisslyckandena föder ett starkt behov av att respekteras och lyckas i studierna (Manger m fl, 2006; Costelloe, 2003; Kearney & Tacker, 1994). I andra studier med ett uttalat elevperspektiv är de huvudsakliga slutsatserna att det är tidigare erfarenheter av skolmisslyckanden som bygger upp ett skolmotstånd hos elever och som tar lång tid att bryta (Henriksson, 2004; Hugo, 2007). Willis (1977) fokuserar främst på arbetarklassungdomar i England som bygger upp ett motstånd mot hela skolkontexten när de möter en skola styrd av medelklassvärderingar. Det har dock visat sig att skolmotstånd går att bryta genom lärares engagemang, goda relationer mellan elev och lärare, en upplevelse av delaktighet och ett innehåll som de studerande upplever är på riktigt (Hugo, 2007; 2008; 2010a-b; 2011). I ett pågående forskningsprojekt av David Wästerfors undersöks *Kampen om skolarbetet på särskilda ungdomshem*. "Projektets syfte är att undersöka när och hur undervisningen på särskilda ungdomshem hindras eller avbryts samt när och hur den på motsatt sätt återupprättas eller fortskrider" (SiS, 2010, sidan 7).

Läs- och skrivsvårigheter eller läsovana?

Ett exempel på en studie som framhåller vikten av att förbättra den skriftspråkliga nivån hos ungdomar på särskilda ungdomshem är Svensson (2009). Svensson konstaterar att 50–70 procent av ungdomarna på särskilda ungdomshem har svårigheter med att läsa och skriva. Bland elever inom ramen för det ordinarie svenska skolsystemet är motsvarande siffra 15–20 procent. En jämförelse kan här göras med intagna på fängelser där förekomsten av dyslektiska problem, läs- och skrivproblematik och matematiksvårigheter är vanligt förekommande (till exempel Alm och Andersson, 1995, 1997; Dalteg m fl, 1997; Jensen m fl, 1999; Lindgren m fl, 2002; Moody m fl, 2000; Morgan & Kett, 2003; Snowling m fl, 2000; Svensson m fl, 2001). Vanligen visar resultaten att dessa

typer av problem är vanligare hos barn och ungdomar på särskilda ungdomshem och intagna i fängelser än hos andra grupper i samhället. Men det finns även studier som visar på det motsatta, att de inte har läs- och skrivsvårigheter eller dyslexi i större omfattning än befolkningen generellt sett. Däremot beskrivs de som grupp vara lässvaga, vilket oftast är orsakat av komplicerade hemförhållanden, bristande läserfarenhet och ofullständig eller avbruten grundläggande utbildning (Samuelsson m fl, 2000; 2002; 2003; Svensson m fl, 2003). Flera studier framhåller vikten av att förbättra den skriftspråkliga nivån hos interner (till exempel Lindgren m fl, 2002; Manger m fl, 2006; Mann & Reynolds, 2006). Enligt Eikeland m fl (2008) är det endast 29 procent av de intagna som har läs- och skrivsvårigheter som själva uppger att de någon gång har fått hjälp med dessa. Svenssons interventionsstudie (2009) på särskilda ungdomshem för att öka läs- och skrivförmågan visar att ungdomar på dessa ungdomshem främst är lässvaga beroende av understimulans i hemmet och bristfällig skolgång, likaså att "detta kan ses som positivt eftersom det är enklare att få upp dessa ungdomar till en tillräckligt god skriftspråklig nivå" (a.a, sidan 96) än om orsaken inte hade handlat om främst understimulering. Kanske att ett mer rättvisande uttryck är att beskriva dem som läsovana? Få av de särskilda ungdomshemmen hade några särskilda åtgärder för att stimulera läs- och skrivförmågan. De som hade haft det, hade det i form av kontinuerliga lästunder eller rättstavning. Svensson menar att en svårighet i arbetet med att öka läsförmågan på särskilda ungdomshem är att få all personal att engagera sig och delta:

Samarbetet mellan avdelningar och skola måste förbättras på flera institutioner om interventioner av det slag som använts i denna undersökning skall vara möjliga att genomföras på ett optimalt sätt (a.a, sidan 97).

Betydelsen av utbildning på anstalt

Utbildning är i dag viktigare än någonsin i vårt samhälle. Vinnerljung, Berlin och Hjern (2010) visar bland annat att det starkaste enskilda sambandet mellan kriminalitet, drog-användning, självskadebeteende och arbetslöshet är kopplat till vilket avgångsbetyg man har från grundskolan. Eleverna inom SiS skolverksamhet tillhör en utsatt grupp, och de flesta har dåliga skolerfarenheter och låga meritvärden när de blir tvångsomhändertagna. En rapport från Kriminalvården (2007) visar att utbildningsnivån hos intagna är betydligt lägre än i övriga samhället. Av de intagna saknade 11 procent helt utbildning, knappt hälften (42 procent) hade enbart fullgjord obligatorisk grundskola och bara var tredje hade någon form av gymnasieutbildning.

Inom kriminalvårdens klientutbildning konstateras att en stor del av de intagna kommer från så kallade högriskmiljöer; de har haft en komplicerad skolgång och har börjat med kriminalitet tidigt, en stor andel redan innan de fyllt 12 år (Kriminalvården 2005). Denna grupp har skolbakgrund som liknar den hos många av ungdomarna på särskilda ungdomshem, och de har en högre risk att återfalla i kriminalitet än de som inte kommer från högriskmiljöer (Moffitt, Caspi, Harrington och Milne, 2002). Pettersson (2010) konstaterar i en rapport att många av de LSU-dömda tillhör denna grupp och att de återfaller i minst lika stor utsträckning som före 1999 då påföljden för ungdomar

mellan 15 och 17 år var fängelse. Nilsson (2002, sidan 42) visar i sin avhandling att de "levnadsnivåresurser" som visar störst skillnader i återfall för interner på fängelser är "utbildning och sysselsättning, där de med lägre utbildning och de som varken hade arbete eller studerade hade högst återfall". Internationell forskning visar att klientutbildning har positiva effekter – dels ur ett samhällsekonomiskt perspektiv, dels ur ett personligt och socialt perspektiv (Lochner & Moretti, 2004; Steurer & Smith, 2003). Studier har visat att klientutbildning har en moderat, men signifikant positiv effekt vad gäller att minska risken för återfall i brottslighet. Återfallsfrekvensen minskade med 10–20 procent hos dem som utbildat sig i fängelset, något som ger såväl samhälleliga som mänskliga vinster (Bazos & Hausman, 2004; Chapell, 2004; Wells, 2000). Liknande resultat har även belagts i Sverige, där de som utbildat sig i högre grad under sin vistelsetid inte hade återfallit i kriminalitet i samma utsträckning tre år efter frigivningen som de som inte hade utbildat sig (Kriminalvården 2005). Vinsterna tycks dock gälla i större utsträckning för gruppen som startat sin kriminalitet efter att de fyllt 12 år (Natsuaki m fl, 2008). Marklund och Holmberg (2010) visar i sin rapport att de som yrkesutbildas under sin vistelsetid i fängelse i större utsträckning får arbete efter frigivning. Också här finns en tydlig koppling: Yrkesutbildning, likväl som övriga studier, minskar återfall i brottslighet (Gordon & Weldon, 2003). Selektionsmekanismer att beakta här är att de som väljer att gå en utbildning också i högre utsträckning är mer motiverade för ett liv utan kriminalitet.

1.8 Syfte och frågeställningar

Denna studies uppbyggnad är komplex och mångfasetterad. Ett fokus riktas mot eleverna och deras skolerfarenheter: erfarenheter av studier och lärande, motivation för studier, lärandekapacitet och framtidsmål för studier. Ett annat fokus är riktat mot lärarna och hur undervisningen arrangeras. Detta innebär att frågeställningarna är av olika karaktär, men de syftar till att leva upp till det övergripande syftet.

Övergripande syfte

Studien syftar till att utveckla djupare kunskap om hur elevernas skolsituation ska kunna förbättras genom insatser som görs inom den skolförlagda delen under deras vistelsetid på de särskilda ungdomshemmen. En övergripande frågeställning är: Hur kan lärandesituationer arrangeras på de särskilda ungdomshemmen så att eleverna utvecklar intresse för skola och utbildning, blir motiverade för lärande och upplever meningsfullhet i studiesituationen?

Frågeställningar

Hur framträder de olika skolverksamheterna på SiS?

Hur organiseras den skolförlagda delen på de särskilda ungdomshemmen?

Hur är undervisningen utformad?

Vilka erfarenheter har eleverna av skolan?

Hur ser elevernas framtidsbilder ut?

När upplevs meningsfullhet i skolverksamheten?

Hur beskriver lärarna själva sin roll i mötet med eleverna?

Vilka erfarenheter har lärarna av undervisning i SiS skolverksamhet?

Vilka lärarkompetenser framträder som viktiga för SiS-lärare?

Vad framträder som mest avgörande för att eleverna ska lära sig i skolan?

2. Studiens teoretiska grund och genomförande

Detta kapitel beskriver studiens teoretiska utgångspunkter, metodologi, datainsamlingsmetoder, urval, genomförande och etiska överväganden.

2.1 Livsvärlden

Undersökningen tar sin teoretiska utgångspunkt i vad som benämns livsvärlden. Livsvärlden är den värld där vi människor lever våra liv, vår för-givet-tagna värld. Livsvärldsbegreppet har utvecklats ur den fenomenologiska traditionen med utgångspunkt i Edmund Husserls erfarenhetsfilosofi från början av förra seklet (Bengtsson, 1988). Enligt Husserl är en objektiv, absolut värld endast en teoretisk konstruktion. Människans livsvärld är en social värld där hon alltid redan lever tillsammans med andra människor och med mänskligt skapade föremål (Bengtsson, 1999). Husserl beskriver livsvärlden som något som är på förhand givet, och alltid förutsatt i allt vi gör och erfar (Husserl, 1954/1970). Enligt Husserl (1989) framträder världen i människans erfarenheter. Vi kan aldrig ställa oss utanför världen som objektiva betraktare, eftersom vi alltid redan är en del av den. Individ och värld är oupplösligt sammanflätade. Denna sammansatta helhet beskriver Heidegger (1927/1993) som *i-världen-varon*.

Husserl (1901/2002) uttalade i *Logiska undersökningar* att vi måste gå till sakerna själva. Forskning går då ut på att se hur sakerna visar sig för människor som något i olika sammanhang. Det som är i fokus i denna studie är hur världen/skolan visar sig för individen. Tillgången till världen har vi genom vår varseblivning. Det är i den som världen blir till erfarenhet. Allt som vi människor vet om världen har vi tillgång till genom våra erfarenheter av den (Bengtsson, 1999). Schutz (1932/1999) beskriver detta som att vi bär med oss ett erfarenhetsförråd, och den värld som visar sig för oss framträder olika beroende på vilket erfarenhetsförråd vi har. Livsvärlden kan inte beskrivas som en objektiv eller som en subjektiv värld; liv och värld är oupplösligt sammanflätade. Detta förhållande beskriver Merleau-Ponty (1962) som en *till-världen-varo*. Människan, varje individ, är intrasslad i världen, i en historisk kontext med en personlig historia och framtid som är oskiljbara från varandra (Bengtsson, 2004). Denna historiska kontext med en personlig historia och framtid består också av andra, våra medmänniskor (samtida), som vi delar vår livsvärld med i en ansikte-mot-ansikte-relation. Livsvärlden är enligt Schutz (1932/1999; Schutz & Luckmann, 1974) en social värld som vi delar med andra samtidigt som vi upplever den individuellt.

Genom våra tidigare erfarenheter mederfar vi en mängd saker i varje situation. Vi människor agerar således inte i en objektiv värld utan snarare utifrån en sammanflätning av aktuella erfarenheter, tidigare erfarenheter och kommande erfarenheter. Det gör att vi erfar situationer olika i en tillvaro som vi delar med andra. Om personer inte har en tidigare erfarenhet av ett fenomen, visar sig något annat för dem än för personer som har tidigare erfarenheter av fenomenet (Bengtsson, 1998). Konkret innebär det till exempel konsekvenser för de elever på särskilda ungdomshem som bär på erfarenheter av att ständigt ha misslyckats i skolan. Det gäller hur de agerar och upplever skolverksamheten på SiS.

En central aspekt av fenomenologin är hur människan upplever tid. Husserl talar om ett specifikt fenomenologiskt tidsmedvetande. Detta tidsmedvetande innebär att tidsupplevelse ses som något holistiskt som inte går att stycka sönder i dåtid, nutid och framtid. Nuet omfattar våra erfarenheter av dåtiden, nutiden och framtiden. De bildar tillsammans tidsupplevelsen och "nuet får sin definition av att det finns ett sammanhang till det som har varit likaväl som till det som ska komma" (Bjurwill, 1995, sidan 23). Bengtsson (1998, sidan 129–130) beskriver detta som att "varje aktuell upplevelse är förbunden med närmast föregående och efterföljande upplevelse genom en retention respektive protention". Det innebär att det omedelbart upplevda är sammansatt av såväl tidigare erfarenheter som det som sker nu och de föregripanden vi har om det som ska komma (se även Husserl, 1989, sidan 105). Merleau-Ponty (1962/1999) beskriver att vi alltid är intrasslade i en intentional båge som påverkar allt vi gör. Den slår en båge genom "vårt förflutna, vår framtid, vår mänskliga miljö, vår fysiska, ideologiska och moraliska situation". Vi är hela tiden kroppsligt insatta (situated) i alla dessa sammanhang samtidigt (Carlsson, 1999, sidan 97). Dessa mänskligt upplevda händelser vi är intrasslade i är alltid relaterade till en upplevelse, en levd tid (van Manen, 1990). Heidegger (1969/1998) beskriver detta subjektivt upplevda nu som ett varande som är sammanflätat av något inte-längre-nutida som ändå närvarar och något framtida som vi upplever kommer mot oss.

Studiens avgränsade sammanhang

Studiens avgränsade sammanhang är elevers och lärares upplevelser av lärandesituationer inom skolverksamheten på SiS under tidsperioden 2009–2011. Undersökningen riktar sig mot 59 elever och 36 lärare för att försöka förstå deras konkret levda värld ur deras perspektiv, handlingar och tidigare erfarenheter. Den upplevda skolvardagen ses här som en komplex och sammanflätad helhet, där både individernas tidigare erfarenheter och tankar om framtiden påverkar deras handlingar och upplevelser av vad som sker. Med dessa utgångspunkter har jag även valt att försöka nå kunskap om deras tidigare erfarenheter några år tillbaka i tiden, från elevernas grundskoletid och uppväxt samt från lärarnas tidigare erfarenheter av att vara lärare.

Livsvärlden bärs upp gemensamt samtidigt som den upplevs individuellt. Som forskare ingår jag själv i den livsvärld jag vill utveckla kunskap i. Det innebär att jag inte kan studera någonting utifrån, men genom att jag delar livsvärlden med andra kan jag också få tillgång till delar av andra människors erfarna värld. Enligt Merleau-Ponty

(1962) lever vi i en värld som delas med andra, en intersubjektiv värld. Det innebär att vi också kan ha en insikt i och förståelse för varandras världar. "Tillvaron är även till sitt yttersta väsen social, en med-varo, och av den anledningen kan den förstå andra" hävdar Bengtsson (1999, sidan 20). För att kunna förstå andra människor krävs det att vi interagerar med dem, det krävs att våra världar möts så att vi blir "delar av samma helhet" (Johansson, 1999, sidan 31–32). Enligt Bengtsson (1999) måste därför livsvärldsforskaren möta och interagera med de människor forskaren vill berätta någonting om, i de vardagliga och naturliga situationer som denne vill förstå. Det krävs en närvaro, ett engagemang och en riktighet i mötet med andra. Johansson (1999, sidan 34) hävdar att vi förstår andra människor genom deras reaktioner: "Den andres kropp, ansiktsuttryck, gester och ord bildar tillsammans hennes vara i världen som vi kan förstå. Likväl kan vi inte fullt ut förstå andra människor eftersom vi inte kan kliva ur vår egen kropp och in i den andres".

För att kunna betrakta och förstå andra människor måste jag som forskare etablera en närhet till den mänskliga erfarenhet jag vill få kunskap om. Det krävs möten som utgör förutsättningar för förståelse genom att jag närmar mig människor och delar erfarenheter med dem. Men jag kan aldrig få tillgång "till sakerna själva". "De är alltid redan förmedlade av subjektets förankring i en historisk period, en social omgivning, ett visst bestämt språk osv" (Bengtsson, 1999, sidan 14). Sakerna själva, människors upplevda verklighet, tolkas av mig som forskare och "från och med denna insikt, hävdas det, måste fenomenologin vara hermeneutisk" (Bengtsson, 1999, sidan 15). Den tolkande, hermeneutiska fenomenologin har sina rötter hos bland annat Heidegger (1927/1993) och Gadamer (1960/1997) och innebär att man ser på alla former av beskrivningar som tolkningar gjorda av någon. Denna ståndpunkt delar också van Manen (1990, sidan 25): "Actually it has been argued that all description is ultimately interpretation. The meaning of phenomenological description as a method lies in interpretation". Det jag i denna studie strävar efter är att nå ökad kunskap om och insikt i mänsklig erfarenhet så som den framträder, grundat på min förståelse och mina tolkningar av elevernas och lärarnas

- 1) handlingar, reaktioner och kroppsspråk i specifika lärandesituationer där jag själv deltar och observerar
- 2) beskrivningar av hur de upplever olika situationer och möten i dag i skolan
- 3) beskrivningar av tidigare erfarenheter av skolan
- 4) beskrivningar av hur de ser på sin framtid.

2.2 Fenomenologisk etnografi

Tillvägagångssättet i den här studien är etnografiskt (Burgess, 1991; Geertz, 1983; 1993; Hammersley & Atkinson, 1989). Det innebär i den här studien att forskaren delar livsvärldar med dem man vill berätta något om under en längre tid:

The ethnographer participates, overtly or covertly, in people's daily lives for an extended period of time, watching what happens, listening to what is said, asking questions; in fact collecting whatever data are available to throw light on the issues with which he or she is concerned (Hammersley & Atkinson, 1989, sidan 2).

Livsvärldsfenomenologi och etnografi har mycket gemensamt. Maso (2001, sidan 138), till exempel, menar att flera tillvägagångssätt är möjliga för ett angreppssätt som skulle kunna kallas "phenomenological ethnography". Grunden för "phenomenological ethnography" är att vara så nära det man studerar som möjligt. Det är detta som eftersträvas i den här studien. Själv ser jag livsvärldsfenomenologin som den överordnade ansatsen och etnografi som den konkreta använda metoden för att få tillgång till livsvärlden. En tidig koppling mellan livsvärldsfenomenologi och etnografi finns till exempel genom Schutz text *The stranger* (1944/1976), där han beskriver problematiken med att beskriva kulturer och sammanhang som skiljer sig från forskarens egna. Forskaren är då en *stranger* i en ovanlig och specifik miljö, tillsammans med människor med ett helt annat erfarenhetsförråd. Helt avgörande och överordnat allt annat blir enligt Schutz forskarens/etnografens/besökarens förmåga att bli accepterad av dem som man vill berätta något om:

[...] the term "stranger" shall mean an adult individual of our times and civilization who tries to be permanently accepted or at least tolerated by the group which he approaches [...] the visitor or guest who intends to establish a merely transitory contact with the group (a.a, sidan 91).

Ett problem med att vara en *stranger* är att det kan vara svårt att förstå vad som egentligen händer. Genom att tillbringa mycket tid tillsammans med dem vi vill berätta något om, så ökar våra chanser att göra trovärdiga beskrivningar. För *strangern*/forskaren så handlar det om att samla på sig så mycket relevant levd erfarenhet som möjligt från den unika miljön:

[...] as a scientist he tries to observe, describe, and classify the social world as clearly as possible [...] What he wants is *graduated knowledge* of relevant elements, the degree of desired knowledge being correlated with their relevance (a.a, sidan 92–93).

Ungefär samma sak uttrycker Bengtsson (1999) när han påpekar att det fordras någon form av möte på de platser som livsvärldsforskaren vill få kunskap om, forskaren måste själv "till platsen där upplevelserna, uppfattningarna, handlingarna osv. förkroppsligas i världsliga situationer" (a.a, sidan 37). I den här studien har elever och lärare på särskilda ungdomshem följts i skolverksamheten under en längre tid. Det handlar om att försöka förstå de mänskliga upplevelser som framträder där. Buber (1923/2006) menar att i dialogen och mötet med andra, den Andre, så handlar det om respekt och

en genuin vilja att möta en annan människa och försöka förstå vad hon ger uttryck för. Enligt Kemp (2005) handlar det om att ha en empatisk förmåga och att sträva efter att se världen från den Andres perspektiv. Todd (2008) menar att etik i mötet med den Andre handlar om att engagera sig med den Andre och att försöka lyssna förutsättningslöst. Målet med ett fältnära tillvägagångssätt har varit att försöka representera den Andre genom att göra trovärdiga beskrivningar av upplevelser, händelseförlopp och fenomen (Madison, 2005) som framträder i konkreta lärandesituationer inom skolverksamheten på SiS. Datainsamlingen har skett genom deltagande observation, naturliga samtal och forskningsintervjuer. De olika datainsamlingsmetoderna kompletterar varandra och ger tillsammans en rik beskrivning av elevernas och lärarnas livsvärldar.

Deltagande observation, naturliga samtal och forskningsintervjuer

Ett sätt att komma nära människors levda värld är att själv delta och samtidigt observera i de sammanhang och situationer som man vill få kunskap om. Hammersly och Atkinson (1995) beskriver användningen av deltagande observation så här: "It is direct experience of the social world, in extreme form the requirement that ethnographers surrender themselves to the cultures they wish to study (sidan 14) [...] All social research is founded on the human capacity for participant observation (sidan 25)". Syftet är att dela erfarenheter med dem man vill beskriva i vardagliga och konkreta situationer och inte konstruera situationer av experimentell karaktär. Van Manen (1990) benämner detta som *close observation*:

'Close observation' is exactly what the phrase suggests. In contrast to the more experimental or behavioral observational research techniques, close observation tries to break through the distance often created by observational methods. Rather than observing subjects through one-way windows, or by means of observational schemata and checklists that function symbolically not unlike one-way mirrors, the human science researcher tries to enter the lifeworld of the persons whose experiences are relevant study material for his or her research project. The best way to enter a person's lifeworld is to participate in it (sidan 68–69).

Inom livsvärldsfenomenologin handlar det om att få tillgång till sakerna själva, och den enda möjlighet jag har för att komma riktigt nära den levda praktiken är att dela erfarenheter med de människor jag vill beskriva i för dem vanligt förekommande situationer. Van Manen (1990) menar att: "Phenomenological research does not start or proceed in a disembodied fashion. It is always a project of someone: a real person, who, in the context of particular individual, social, and historical life circumstances, sets out to make sense of a certain aspect of human existence" (sidan 31). När jag deltog skedde också naturliga samtal i den kontext jag ville få kunskap om. Framför allt skedde detta under lektionstid, men även under måltider, raster och ibland inne på avdelningarna.

Forskningsintervjuerna i den här studien bygger på de naturliga samtalen som skett under den deltagande observationen. Den halvstrukturerade livsvärldsintervjun är

den form av forskningsintervju som används i den här studien (Kvale, 1997; Lantz, 1993). Den definieras som "en intervju vars syfte är att erhålla beskrivningar av den intervjuades livsvärld i avsikt att tolka de beskrivna fenomenens mening" (Kvale, 1997, sidan 13). En intervjuguide med möjliga områden att samtala om under intervjuerna har använts, men intervjuerna har varit relativt öppna, vilket innebär att respondenternas berättelser delvis har fått styra vad intervjuerna har handlat om. Angreppssättet att inte exakt ha bestämt sig för vilka intervjufrågor som kommer att ställas vid intervju-situationer, beskrivs också av Hammersly och Atkinson (1995).

Urvalet

Urvalet är strategiskt och består av fältstudier i åtta olika undervisningsgrupper på särskilda ungdomshem. Målet har varit att täcka upp mycket av den variation som finns inom skolverksamheten på SiS särskilda ungdomshem. Variationen som avses är främst ungdomarnas ålder, kön, vistelsetid och om de är LVU- eller LSU-placerade. En annan variation är storleken på de särskilda ungdomshemmen vad gäller antalet elever och lärare.

2.3 Genomförande

Forskningsprojektet inleddes med en etikprövning. Därefter kontaktades institutionschefer, lärare, vårdnadshavare till dem under 15 år och elever. Detta skedde både muntligt och via ett informationsbrev till berörda parter. Jag blev positivt överraskad av den öppenhet jag möttes av från alla parter. Att släppa in en person utifrån, som dessutom ska beskriva och analysera verksamheten, kräver ett stort mod av alla inblandade. Vad gäller ungdomarna så har jag mötts av en nyfikenhet och en upplevelse av att de uppskattar att någon är intresserad av dem och deras situation. Av 60 tillfrågade ungdomar var det endast en person som inte ville delta i forskningsprojektet och då fick jag helt enkelt avstå från att vara i den undervisningsgrupp där han ingick. Ett särskilt ungdomshem utgick också två dagar innan jag skulle dit på grund av intern problematik.

Under 52 heldagar (cirka 400 timmar) har jag deltagit i verksamheten och observerat, samtalat och intervjuat (se bilaga). Detta har skett under tre års tid. Jag har då deltagit under hela skoldagar och även ätit lunch och fikat med eleverna. Totalt träffade jag 59 elever, varav 25 har blivit intervjuade. Av de 36 lärare jag har träffat så har 24 intervjuats. Alla elever utom två och samtliga lärare som har tillfrågats om att medverka i intervju har ställt upp. Samtliga lärarintervjuer har varit omfattande och innehållsrika. Kvaliteten på elevintervjuerna har varierat. Ungefär 2/3 av elevintervjuerna har varit omfattande och innehållsrika. Kännetecknande för dessa intervjuer har varit att intervju-situationen känts avslappnad och att eleverna har varit måna om att berätta om sin situation och sina upplevelser. 1/6 av intervjuerna har till viss del fyllt sitt syfte, men eleverna har inte varit lika intresserade av att berätta om sina erfarenheter. I resterande 1/6 av elevintervjuerna var det problematiskt att få till ett bra samtal och jag upplevde

i dessa intervjuer att eleverna inte kände sig bekväma i intervjusituationen. Dessa intervjuer tillförde inte lika mycket till resultatet som övriga. Då jag har haft en känsla av att någon inte vill bli intervjuad, har jag avstått från att fråga. Några av dem som jag valde att intervjua var helt splittrade och väntade på nya placeringar eller rättegångar och jag upptäckte tidigt i intervjun att det inte var läge att fortsätta. Men samtidigt genomfördes några av de mest intressanta och innehållsrika intervjuerna med personer som var i mycket svåra livssituationer. Elevintervjuerna har framför allt handlat om elevernas upplevelser av skolgången på SiS, tidigare erfarenheter från grundskolan och vad de tänker om sin framtid. När elever på eget initiativ pratat om sin uppväxt och omständigheter som gjort att de blivit tvångsomhändertagna, har jag lyssnat och ställt följdfrågor. Totalt har 49 intervjuer genomförts. Längden på intervjuerna har varierat mellan 12 och 120 minuter. Intervjuerna har spelats in på minidisk och sedan skrivits ut i sin helhet. Jag har även haft ett antal telefonsamtal med några av lärarna, pedagogiska ledare och institutionschefer.

En annan viktig del av genomförandet är de seminarier och paperpresentationer som jag har genomfört för att få input och möjlighet att diskutera med andra forskare och yrkesverksamma på fältet: 1) SiS lärarkonferens, 2008. 2) SiS forskningskonferens, 2009. 3) Nordisk konferens för pedagogisk forskning, 2010. 4) Epidemidagarna för lärare i Jönköpings län, 2010. 5) Drogfokus, 2010. 6) Öppet seminarium för allmänheten på Högskolan för Lärande och Kommunikation (HLK), 2011. 7) Forskningsseminarium på HLK, 2011. 8) Presentation av forskningsansats, metod och genomförande på Livsvärldsfenomenologiska kollegiet i Göteborg, 2011. 9) Presentation av forskningsprojektet på SiS 2011. 10) Presentationer av rapporten för SiS lärare, pedagogiska ledare och institutionschefer, oktober 2012.

Analysmetod

När man efter flera hundra timmar på fältet ska förmedla ett resultat, en text, som belyser och besvarar de forskningsfrågor som har ställts, så är det inte givet på förhand hur detta ska göras. För mig handlar det främst om att beskriva elevers och lärares upplevelser av konkreta situationer och händelseförlopp. Att förmedla min förståelse av hur meningsfulla lärandesituationer framträder för elever och lärare i de möten som uppstår under den skolförlagda delen av ungdomarnas vistelsetid. Genom *close observation* och forskningsintervjuer har jag fått möjlighet att närma mig lärares och elevers livsvärld under den skolförlagda delen. Att delta som erfarenhet subjekt i verksamheten och att där klara av att upprätthålla förtroendefulla relationer under en längre tid är överordnat exakt vilka metoder du använder dig av eller hur du väljer att analysera ditt material (Bengtsson, 2005; Geertz, 1993). Att genomföra *close observation* är i första hand en fråga om att vara deltagande i ett specifikt sammanhang och med tillgång till detta sammanhang förmedla en *thick description* av vad som framträder. Enligt Geertz bör etnografens målsättning vara att skildra komplexiteten i de sammanhang som studeras, genom olika berättelser som synliggör sammanhangen via täta beskrivningar:

This, it must immediately be said, is not a matter of methods. From one point of view, that of the textbook, doing ethnography is establishing report, selecting informants, transcribing texts, taking genealogies, mapping fields, keeping a diary, and so on. But it is not these things, techniques and received procedures, that define the enterprise. What defines it is the kind of intellectual effort it is: an elaborate venture in thick description (Geertz, 1993, sidan 6).

Beskrivningarna i kommande kapitel kan också liknas vid Kvales (1997, sidan 12) metafor för intervjuaren "som en resenär på väg mot en berättelse som ska förtäljas vid hemkomsten". Berättelsen förmedlas slutligen genom olika teman, som framträder i det empiriska materialet. Kapitlen i resultatdelen har utformats kring dessa teman som framträder som de mest relevanta i materialet (Willis & Trondman, 2002); dessa utgör också kapitlens namn. Avsikten är att beskriva elevernas och lärarnas levda erfarenheter och i stor utsträckning med deras egna ord. Att använda människors egna ord i form av citat och riktiga dialoger i berättelser är viktigt för känslan och trovärdigheten i en *thick description* enligt Geertz (1993). Vid tolkningen av intervjuerna har jag försökt att beskriva vad det är som framträder i det insamlade materialet. "Det viktiga är", enligt Merleau-Ponty (1945), "att beskriva det givna så exakt och fullständigt som möjligt" (Kvale, 1997, sidan 55). Bengtsson (2005) beskriver detta med följande ord:

Det finns inget som garanterar intressanta resultat bara för att man följer strikta och detaljrika analysmetoder. Ofta blir resultaten platta och triviala. [...] I stället för att uppställa sökandet efter väsen eller variation som princip för bearbetning av det empiriska materialet är det utifrån en livsvärldsansats inte rimligt att ensidigt bearbeta materialet efter bara den ena eller den andra principen. Det empiriska materialet bör få komma till uttryck på sina egna villkor inom ramarna för den fråga som det vill vara ett svar på (sidan 52–53).

I en livsvärldsansats är den hermeneutiska tolkningen inte enbart aktuell vid bearbetningen av insamlat material, utan den är även en aktiv del vid själva insamlingen. Det är således två olika dimensioner av tolkning. Den första sker när jag som erfaren subjekt tolkar direkt i situationen när jag stiger in på ett särskilt ungdomshem. Den andra är en tolkning av människors berättelser på intervjuutskriftsnivå om sådant jag inte deltagit i. Hermeneutiska tolkningar tillåter en mångfald av legitima tolkningar, och det kan i stället ses som en styrka att olika frågor kan ställas till en text, likaså att de olika frågorna leder till olika innebörder hos en text. Existerar det egentligen riktiga tolkningar? Troligtvis är det så att det existerar en mångfald av mer eller mindre sannolika tolkningar för att beskriva olika fenomen i människors livsvärldar (Heyman & Pérez Prieto, 1998). Van Manen (1990, sidan 31) uttrycker det så här: "A phenomenological description is *always one* interpretation, and no single interpretation of human experience will ever exhaust the possibility of yet another complementary, or even potentially richer or deeper description". Bruner (1990) beskriver att berättelser utgör en form av legitim kunskap där forskaren medagerar i kunskapsprocessen och använder sig

självt som undersökningsinstrument. I fältnära livsvärlds-fenomenologisk forskning är det varken möjligt eller önskvärt att uppnå objektivitet (Bergström, 1972). Det etnografiska tillvägagångssättet innebär ju att forskaren själv är datainsamlingsinstrumentet (Atkinson, 1990; Ball, 1990; Hammersly & Atkinson, 1995) som genom sitt deltagande som erfaren subjekt tolkar situationer och konstruerar forskningsdata. Geertz (1993, sidan 9) beskriver detta på följande sätt: "What we call our data are really our own constructions of other people's constructions of what they and their compatriots are up to".

Det har pågått en kontinuerlig tolkningsprocess under tre år där jag som forskare successivt tolkat delar av materialet. När all empiri var insamlad gick jag in i en fas då materialet studerades i sin helhet, men det gjordes inte i ett vakuum utan mot bakgrund av allt jag erfarit under mina tre år i verksamheten. Tolkningen pendlade hela tiden mellan olika delar och helheten i materialet. Denna helhet inbegriper det förflutna, nuet och framtiden. Hur eleverna upplever skolan på SiS tolkas således mot bakgrund av deras tidigare erfarenheter från grundskolan och hur de förhåller sig till sin framtid. Nästa steg var att beskriva och systematisera materialet till en text med en logisk struktur, som samtidigt så rättvist som möjligt beskrev de erfarenheter som framträdde. Resultatdelen inleds med tio berättelser från skolverksamheten som är tänkta att ge läsaren en bild av verksamheten. Dessa kan ge en rimlig förståelse för elevernas situation och den komplexitet som finns. Därefter följer beskrivningar av olika teman och aspekter som framträder som viktiga.

2.4 Etiska överväganden

Forskningsprojektet har godkänts i en etikprövning¹ våren 2009. Därefter gavs skriftlig information om deltagande i forskningsprojektet. Berörda av informationen om samtycke var institutionschefer, lärare, föräldrar/vårdnadshavare och elever. Med informationen följde en svarsblankett med en förfrågan om medgivande att delta i projektet. Responenternas rätt till integritet innebär i den här rapporten att enskilda individer, grupper och skolor behandlas och beskrivs konfidentiellt. Det går dock inte att undvika fullt ut att personer i samma undervisningsgrupp skulle kunna identifiera varandra. Skolor, elevgrupper och lärare beskrivs oftast samtidigt, utan att ange från vilken elevgrupp empirin är hämtad. Alla namn (utom mitt eget) som används i resultatet är fingerade. Det är ett medvetet val att jag ibland har angivit citaten med fingerade namn och ibland låter personer framträda som en i gruppen utan namn. Ibland beskrivs människor med fingerade namn och ibland med uttryck som: "Några av eleverna menar att ...", "två av pojkarna berättar att ...", "En flicka längst bak i klassrummet skrattar ..." och så vidare. Detta sätt att berätta på beskriver Garpelin (2003) i sin longitudinella studie *Ung i skolan – Om övergångar, klasskamrater, gemenskap och marginalisering*. Detta gör jag för att skydda individerna men för att läsningen samtidigt ska bli så levande som möjligt. Data är också insamlade under en lång tidsperiod och många av ungdomarna som ingår har lämnat verksamheten när resultaten publiceras. Sammanfattningsvis så har jag

¹ Regionala etikprövningsnämnden i Linköping 2009-06-09. Dnr: 51-09.

vid observationerna och intervjuerna med elever och lärare utgått ifrån de etiska krav som Humanistisk–samhällsvetenskapliga forskningsrådet formulerat (Vetenskapsrådet, 2002; 2005). Dessa etiska krav kan sammanställas i fyra allmänna huvudkrav på forskning:

- Informera de berörda om syftet med studien och vad som förväntas av dem.
- Alla som deltar ska ge sitt samtycke och ställa upp frivilligt. De ska också när som helst kunna dra sig ur.
- Personer ska behandlas konfidentiellt och data ska skyddas från obehöriga.
- Uppgifter insamlade om enskilda personer får endast användas för forskningsändamål.

3. Resultat

Inledningsvis beskrivs mötet med skolverksamheten på SiS genom tio berättelser från några vanliga skoldagar på SiS. Berättelserna ska ge läsaren en bild av och en förståelse för de avgränsade sammanhang som studien handlar om. Därefter beskrivs kort variationen av hur skolverksamheten arrangeras och hur elevgrupperna ser ut. Kapitel 3.4 beskriver hur lärarna upplever att skolverksamheten har utvecklats de senaste decennierna. Kapitel 3.5 och 3.6 fokuserar på elevernas upplevelser av skolan och deras framtidsbilder. Kapitel 3.7 och 3.8 beskriver två framträdande förutsättningar för meningsfullt lärande. Dessa är praktisk och estetisk verksamhet och en nära relation mellan elev och lärare. I kapitel 3.9 beskrivs några framgångsrika pedagogiska strategier som framträder i undervisningen och därefter följer tre kapitel som har mer fokus på lärarna, deras uppdrag och arbetssituation.

3.1 Tio berättelser från några vanliga skoldagar på SiS

Skolverksamheten på SiS är en viktig mötesplats för tvångsomhändertagna barn och ungdomar. Många av dem befinner sig i en kaotisk och oviss livssituation som visar sig genom bland annat ovisshet, ångest, förtvivlan, uppgivenhet och rädsla. 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. Elever som kanske tar sina första betyg i livet och elever som börjar prestera bra resultat i skolans ämnen. Det fortgår – förutom ett lärande i skolans ämnen – maktkamper, demokratifostran och en ständigt pågående socialisation. Lärarna i SiS skolverksamhet framträder ofta som engagerade lärare som ser och möter individen med respekt och utgår ifrån elevens livsvärld i undervisningen. För att ge läsaren en möjlighet att förstå komplexiteten i skolverksamheten på SiS och hur det kan upplevas att vara elev och lärare där, så inleder jag med tio berättelser från vanliga skoldagar på olika särskilda ungdomshem. Samtliga namn (utom mitt eget) som anges i berättelserna är fingerade. Urvalet av berättelserna är gjorda så att mycket av den variation som finns i de olika skolverksamheterna ska finnas med. Vad som avses med denna variation är framför allt LVU/LSU, vistelsetid, kön och ålder på eleverna, grundskola-/gymnasieskola och kärnämnesundervisning/karaktärsämnesundervisning.

Första mötet med SiS skolverksamhet

Mitt i skogen ligger några byggnader, en stor gårdsplan och en fotbollsplan. Allting är inhägnat med kraftiga taggtrådsstaket. Här inne tillbringar 16 tvångsomhändertagna ungdomar all sin tid under några år. De är inlåsta dygnet runt och är ständigt kameraövervakade. Jag får en obehaglig känsla i hela kroppen när jag närmar mig området. Vad innebär det egentligen för en ung människa att tvingas vara innanför denna taggtråd hela dagarna? Vad genererar det för självbild, vilka människor skapar vi här inne? Jag anländer på förmiddagen och får först passera en vägbom. När jag kommer fram till det höga taggtrådsstaketet får jag ringa in till receptionen på en porttelefon. Ingen svarar, jag prövar två olika nummer till innan jag blir uppmärksam. En av lärarna på skolan, Ann-Sophie, kommer ner och möter mig. Jag får nycklar och ett larm där jag kan trycka på en röd knapp om jag skulle känna mig hotad. Jag får fylla i diverse sekretesspapper och ett godkännande om att jag är kameraövervakad i princip överallt. Jag visas runt i skoldelen. För att komma dit måste vi passera låsta dörrar och en skylt som berättar att nu är det kameraövervakat. Skoldelen består av sex små rum: 1) Tre rum med datorer och lite arbetsmaterial, där eleverna kan sitta och arbeta individuellt. 2) Ett pysselrum där eleverna arbetar en i taget med keramikmålning, smyckestillverkning och målning. 3) Ett filmrum där eleverna sitter inlåsta ensamma och ser på film när de inte orkar arbeta. 4) Ett lite större rum som ser ut som ett konferensrum, i anslutning till ett rum där det sitter en psykolog. Hela skolan ser fräsch ut och Ann-Sophie berättar att eleverna själva har fått renovera de flesta rummen under året. Under lunchen får jag träffa de andra tre lärarna. Alla äter lunch tillsammans: elever, lärare och behandlingspersonal. Två av eleverna kommer spontant fram och hälsar, presenterar sig och tar i hand, ytterligare två söker ögonkontakt, nickar och säger "tja", de övriga undviker kontakt. Efter lunchen börjar dagens skolaktiviteter. Lärarna börjar med att gå igenom dagens arbete och vad var och en ska göra inne på det gemensamma arbetsrummet. Eftermiddagsgruppen består av sex elever som undervisas av samtliga fyra lärare. Undervisningen sker i princip aldrig med mer än sex elever och minst tre lärare. De sex eleverna eskorteras genom låsta dörrar av behandlingsassistenter som lämnar över eleverna till lärargruppen och därefter läses hela skolavdelningen. Undervisningen sker helt individuellt där lärarna fokuserar på att sitta med en elev i taget. Jag sitter först en halvtimme med en elev, Melker, som tillverkar silverarmband. Honom får jag direkt kontakt med och vi pratar om olika tekniker för armbandstillverkning. Han ser motiverad ut och arbetar fokuserat med sina armband. Detta pysselrum är låst hela tiden och här får det bara vara en elev åt gången tillsammans med en lärare, på grund av att det finns vassa föremål tillgängliga. Plötsligt säger Melker: "Fy fan, det kan väl inte vara något vidare att jobba med att komma till såna här skolor i flera år".

Benjamin orkar inte arbeta, utan är i filmrummet större delen av eftermiddagen. En annan elev arbetar ensam med ett datorprogram om djur och uppgifter som till exempel att hästens ungar heter föl; han har svårt för att lösa dessa uppgifter. Jag försöker prata med honom men han verkar helt ointresserad av mig, säger bara hej och vänder sig sedan om. Jag sitter bredvid honom cirka 15 minuter då han arbetar fokuserat med sitt datorprogram men väljer att inte störa honom mer. En fjärde elev arbetar med sin

lärare med gymnasiekursen Samhällskunskap A med begreppen stereotyper, socialisering och svensk kultur. Han verkar mycket fokuserad på skolarbetet och resonerar ivrigt med läraren. Undervisningen sker här som en enda lång dialog mellan läraren och eleven. Det är intressant att se hur läraren utmanar eleven, och tvingar honom att ta ställning och resonera ingående om dessa begrepp. Eleven har mycket starka åsikter och blir upprörd flera gånger av att läraren konfronterar honom med motsatta ståndpunkter. Samtidigt märker man tydligt att eleven tycker om sin lärare, likaså att läraren lyssnar på honom ingående och tvingar honom att utveckla sina resonemang. Plötsligt får en av eleverna ett utbrott och bryter ihop när han ska börja arbeta i en ny geografibok. Lärarna har ett snabbt spontant krismöte under rasten och konstaterar att det var fel av dem att sätta boken i händerna på honom, något i hans tidigare kontakt med liknande böcker i skolan utlöste hans beteende, enligt lärarna. "Vi måste alltid ha exakt rätt nivå för varje elev, annars händer sådant här", konstaterar den pedagogiska ledaren.

Två andra elever arbetar självständigt vid datorn hela skoldagen. De arbetar med engelska och matematik på helt olika nivåer, en av dem varvar studierna med att lyssna på rapmusik i stora hörlurar. Han arbetar någonstans på mellanstadienivå med matematiken och läser A-kursen för gymnasiet i engelska. Den andre eleven är mer fokuserad och jobbar med A-kursen i båda dessa ämnen. Ungefär halva tiden har de individuell hjälp av antingen matematikläraren eller engelskläraren. Skoldagen är indelad i tre arbetspass på en timme med 20 minuters rast mellan varje. När det blir rast kommer vårdpersonal och transporterar tillbaka eleverna till vårdavdelningarna och levererar dem igen 20 minuter senare. Under rasten hinner lärarna inte med något annat än att diskutera vad som hände med killen som fick ett utbrott i mötet med geografiboken. En av lärarna säger spontant: "Nu är det total kris, Alle fick en inre kris när jag skulle få honom att jobba med SO, han har några gamla spärrar i kroppen som löses ut så fort han kommer i kontakt med detta, då får han inre panik, nu måste vi hitta på något". Resten av skoldagen fortsätter ungefär som den beskrivits ovan, men utan några fler incidenter eller avbrott. Olika elever får chansen att jobba i pysselrummet varje arbetspass och alla tre jag sett i aktion där under dagen verkar uppskatta denna verksamhet mycket. Där får de välja mellan keramikmålning, smyckestillverkning, bygga båtmodeller, måla eller tillverka diverse pyssel. När eleverna eskorterats tillbaka till sina avdelningar av behandlingsassistenterna, sitter lärarna en timme och utvärderar varje elevs skoldag. De dokumenterar och planerar då vad som ska hända nästa dag.

Mötet med skolverksamheten på en låst akutavdelning

Jag följde matematikläraren Natasja i hennes arbete under två veckor inne på en akutavdelning för flickor. Ungdomarna jag träffade var mellan 15 och 18 år. Natasja besökte då en eller max två elever åt gången i 1–2 timmar inne på avdelningen för att ha undervisning. Samlade skoldagar existerade alltså inte i denna skolverksamhet, utan lärare med olika ämneskompetens besökte eleverna på olika avdelningar där de hade sina lektioner. De flesta av ungdomarna var här under en kort tid för att invänta besked om boendeplacering eller en kommande rättegång. De flesta av flickorna var i mycket dåligt skick och mer än hälften av dem hade självskadebeteenden. Det inträffade också

några riktigt obehagliga incidenter under mina veckor här. Två gånger gick larmet under skoltid och det var också två självmordsförsök.

När jag anländer till detta särskilda ungdomshem möter jag en flicka på gården som går runt och tar djupa bloss på sin cigarett. Jag går fram och pratar med henne, hon är i 17–18-årsåldern och berättar att hon äntligen håller på att slussas ut från en tvåårig vistelse. Jag får en trevlig pratstund, och hon följer med mig och visar vägen till lärarhuset där samtliga lärare har sina kontor. Väl där träffar jag tre av lärarna och efter en stund dyker Natasja upp. Jag följer med henne till dagens första lektioner på en akutavdelning. När vi passerar taggtråd, kameraövervakade grindar och två låsta dörrar berättar hon att det är en väldigt speciell situation att arbeta här. Flickorna är väldigt splittrade och mår psykiskt dåligt av ovissheten om var de kommer att befinna sig framöver. När vi kommer in på avdelningen har vårdpersonalen morgonmöte. Vi blir informerade om läget; det har varit relativt lugnt på morgonen och natten. Det är bara en flicka som har fått ett utbrott. Hon vägrar att gå ut ur sitt rum och vill inte bli störd. Sedan går vi in på avdelningen. Där sitter sex flickor och tittar på tv. De ser trötta och apatiska ut. Natasja presenterar mig för gruppen och några av flickorna hejar tillbaka, medan några inte släpper tv:n med blicken. Natasja frågar två av flickorna om de vill följa med oss. En av flickorna, Emmie, reser sig direkt, hämtar lite skolmaterial och hasar sig bort mot skolrummet. Den andra gäspar och säger: "Neej fy fan jag pallar inte med någon skola i dag". "Okej", säger Natasja, "du kanske orkar lite senare i dag". Vi passerar två larmade dörrar innan vi kommer bort till skolrummet. Jag börjar med att berätta lite om mig själv och varför jag är där, en klocka ringer och Natasja går och öppnar. Det är den andra flickan som kommer. "Fan jag kan lika gärna vara här så slipper jag i alla fall dom andra idioterna där borta ... dom går mig på nerverna", säger hon och slår sig ner på en stol. Hon lägger sig sedan ner över bordet med händerna över huvudet och suckar. "Vad bra att du kom", säger Natasja. "Vad vill ni göra i dag ... orkar ni med lite matte eller hur känns det?" "Mmmm", hörs ifrån flickorna. Natasja kör i gång med några exempel på tavlan, det är procenträkning, för årskurs 8–9. Flickorna är båda 16 år och har klarat matten hyfsat under sin tidigare skolgång. De har inga specifika inlärningsproblem, enligt Natasja, och hänger med bra på alla hennes exempel. Sedan arbetar de själva i olika matematikböcker, de ser trötta och ointresserade ut. Natasja hjälper dem när de behöver, men det är låg effektivitet och flickorna räknar bara några få tal på hela timmen.

Efter lunch tar Natasja emot en nyinskriven tjej. Den nya ser uppgad och stressad ut och är oemottaglig för några skolaktiviteter just nu. Jag presenterar mig och inleder med att säga att det är helt okej om hon inte vill att jag ska vara där. "Det är inget problem ... det är bara skönt att träffa några normala människor en stund ... jag är så jävla trött på soc-kärringarna ... fan i dag har dom till och med hotat mig", säger flickan. Hon kommer direkt från ett möte med socialen där de, enligt henne, hade försökt pressa henne på information som de inte har befogenhet att fråga om och som hon inte ens hade behövt berätta om i polisförhören. Flickan känner sig kränkt och berättar att de hotat henne med ett längre tvångsomhändertagande om hon inte samarbetar. Hon berättar att hon då skrikat följande innan de avbröt mötet och hon kom till oss: "Okej, ska

jag erkänna då för att få vara här kortare ... även om jag inte har gjort det". Hon är så förbannad så det är svårt för Natasja att föra ett samtal med henne, men hon vill absolut vara i skolan. Natasja är mycket duktig på att hantera den här situationen. Hon sätter sig lugnt ner bredvid flickan och pratar med henne ingående om vad som faktiskt har inträffat och hur flickan upplevt situationen. Det är mest flickan som pratar medan Natasja och jag lyssnar. Sedan målar flickan några teckningar innan Natasja får henne att arbeta med ett matematikprogram på datorn. Efter ungefär 15 minuter utspelar sig följande dialog mellan flickan och Natasja:

- Fan nu pallar jag inte mer.
- Det är okej ... vill du gå tillbaka till avdelningen?
- Helst inte ... kan jag bara få vara här en timma till även om jag inte orkar med någon mer jävla matte.
- Det är okej.

Sedan börjar hon fråga mig om vad jag egentligen gör och var jag kommer ifrån. Innan hon går en timma senare tittar hon på mig och säger: "Hej då ... ses vi i morgon?"

Några dagar senare när jag och Natasja kommer på morgonen är det turbulent inne på avdelningen. Det har varit två självmordsförsök. En flicka har svält 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 uppspärrade 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 i dag?", 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 svält rakblad och XXXX har druckit något konstigt ... fy fan vad hemskt det är här ... jag vill bara härifrån."

Av dagens fyra lektioner blev det bara två. På den första lektionen hände inget annat på 60 minuter än att Natasja hade en kort genomgång och sedan räknade eleven fyra tal i matteboken. Den andra lektionen var med två 15-åriga flickor. En tjej som var särskoleplacerad räknade tal som $11 - 9$ och 4×5 . Den andra flickan orkade inte jobba och satt bara och hängde. Hon hade stora ärr på båda armarna efter knivskärningar och såg mycket trött ut. De övriga två lektionerna blev inställda. Det gällde de två flickorna som vägrat gå upp och ut ur sina rum samt en tredje tjej som bröt ihop på ett möte med personal från socialtjänsten precis innan hon skulle ha sin lektion.

Omställningstid, lunchdiskussioner och en lösning av det inre triangeltalet

I dag är jag med Kenneth på kärnämnesundervisning; det är svenska, matematik, geografi, samhällskunskap och engelska. Skollokalerna är trevliga och har plats för 5–6 elever. Kerstin, den andra läraren, är på kurs så Kenneth och jag är ensamma hela dagen med fyra elever åt gången. Eleverna är 16–18 år och läser olika kurser på olika nivåer. Först samlas eleverna runt ett bord och gör nutidskrysset. De har sedan en lång gemensam diskussion om de olika frågorna. Pojkarna ser ut att känna sig trygga i situationen, och det känns avslappnat och trevligt. Resten av tiden ska eleverna arbeta med individuellt skolarbete fram till lunch. Kevin sätter på sig stora hörlurar och lyssnar på musik när han arbetar med olika övningar i geografi. Detta gör han med full koncentration hela förmiddagen. Peter arbetar också fokuserat med B- och C-kursen i matematik fram till lunch. Nadji går iväg till Kenneths arbetsrum för att fortsätta med ett skrivprojekt, och Jens sitter bara och hänger vid ett bord. Kenneth går fram till Jens:

- Du Jens nu tar vi och läser lite engelska. (Kenneth)
- Men va faan jag pallar ju inte mer nu. (Jens)
- Jo, du är ju så duktig på engelska ... du är ju snart klar med A-kursen. (Kenneth)
- Okej senare då. (Jens)
- Okej ... bestäm en tid då när vi kör i gång igen. (Kenneth)
- Om en kvart. (Jens)
- Okej ... om en kvart. (Kenneth)

Kenneth går in till Nadji. Jag går fram till Jens och följande samtal utspelar sig mellan oss:

- Är det tråkigt med engelska? (Jag)
- Nej ... men va fan jag pallar liksom inte ... inte just nu. (Jens)
- Men ... du skulle väl börja på ett gymnasium i stan snart? (Jag)
- Ja va fan ... så det är ju egentligen lika bra att bli klar med Engelska A innan. (Jens)
- Läser du ett ämne i taget? (Jag)
- Ja ... jag tycker att det är lugnast så. (Jens)
- Trivs du i skolan här? (Jag)
- Ja för fan ... det är den klart bästa skolan jag har gått i. (Jens)
- Varför då ... vad är det som är så bra? (Jag)
- Man bestämmer själv ... jag läser ju för att jag vill det själv ... och ingen tjarar på mig. (Jens)
- Men Kenneth sa ju att du var tvungen att bestämma en tid. (Jag)
- Ja men va fan ... annars så händer det ju inget. (Jens)
- Är du klar med grundskolan? (Jag)
- Ja för fan ... det blev jag ganska snabbt här. (Jens)
- Härligt! (Jag)
- Ja det är gött faktiskt ... du ska vi lira backgammon? (Jens)
- Ja det kan vi göra. (Jag)

Vi spelar ett parti backgammon och sedan kommer Kenneth. "Nu kör vi Jens", säger han. De börjar prata engelska med varandra. Jens är duktig på engelska och berättar för Kenneth om en allvarlig incident från sin grundskoletid, något som ledde till att han blev avstängd från skolan och senare tvångsomhändertagen. De fortsätter med att diskutera en text som de läste förra veckan och sedan får Jens en skrivuppgift som han arbetar bra med fram till fiket. Kenneth förklarar för mig att det som hände med Jens nyss är en mycket vanlig förekomst och att en av hans undervisningsstrategier i mötet med dessa elever är att inte pressa någon för mycket. I stället har han ett smart förhållnings-sätt där pojkarna får uppleva att de själva har lite makt över tiden. Efter fiket kommer jag, Kenneth och Jens överens om att Jens ska fortsätta med sin engelska efter att jag och Jens spelat ett parti backgammon. Kenneth har under tiden en lång dialog med Peter om något matematiskt problem. Sedan är jag med Kenneth och Nadji i deras diskussion om berättelsen som Nadji håller på att skriva. Den handlar om livet på institution. Kenneth arbetar genomtänkt och metodiskt med skrivprocessen, och resonerar med Nadji om innehållet och det språkliga i hans text. De diskuterar hur man kan tänka när man bygger upp en berättelse utifrån DÅ – NU – FRAMÅT och hur Nadji skulle kunna utgå ifrån sina egna erfarenheter av till exempel svetsning, som Nadji är bäst på här. Kenneth är lugn och har en avslappnad relation med ungdomarna. Allt är lugnt och ser självgående ut, fast han är ensam lärare med fyra elever och alla håller på med olika saker. Innan vi ska ta lunch får jag syn på en ruta på whiteborden med följande innehåll:

Peters ekvation för det inre triangeltalet (låt $n=x$):

$$s = (x + 1)^2 - \left(\frac{x^2 + x}{2}\right)$$

Jag blir intresserad och frågar Kenneth vad det är. "Vi arbetar mycket med att få uppleva skönheten i matematiken och har ett härligt problemlösarklimat i den här gruppen ... nu är det Peter som har gjort denna fina lösning ... som är en egen ekvation för det inre triangeltalet", svarar Kenneth. Innan vi går säger Kenneth till Peter: "Du kanske vill visa Martin hur du gjorde efter lunch ... du vet väl att Martin är mattelärare och väldigt intresserad av sånt här?". "Vi får se", svarar Peter blygt och tittar ner i golvet.

Vi går till den gemensamma matsalen och äter lunch med eleverna. En intensiv diskussion startar, som handlar om vilka rättigheter ungdomar har på SiS och vilken befogenhet behandlingsassistenter och socialtjänst har. Enligt ungdomarna har en av dem fått utskällning för att han informerar nyintagna om vad de har för rättigheter och vilka befogenheter behandlingsassistenter har. "Kan det vara fel att informera andra om vad dom har för rättigheter?", frågar en av pojkarna mig. "Nej det kan det aldrig vara", svarar jag. "Nej ni har rätt i sak ... att informera andra kan aldrig vara fel ... men problemet kan vara att vad som är era rättigheter sedan i konkreta konfliktsituationer kan vara en tolkningsfråga ... och ni kan inte alltid ta för givet att en situation tolkas på samma sätt av alla inblandade", säger Kenneth. Eleverna berättar om en situation förra veckan där de anser att deras rättigheter har kränkts. Det handlar om en pojke på avdelningen som efter en incident avskilts från de andra på avdelningen en kortare

period. "Om situationen var exakt så som ni nu beskrivit den ... då förstår jag att ni är upprörda ... och då anser jag helt klart att ni har rätt", säger Kenneth. "Just det", svarar en av pojkarna. "Men tänk också på att konfliktsituationer ofta upplevs på olika sätt av olika inblandade ... och då blir det olika beskrivningar av vad som hände", säger Kenneth. "Men dom lyssnar ju inte på oss ... bara på vad behandlingsassistenterna säger", fortsätter pojken. "Du ... i så fall är det inte bra ... men jag tror faktiskt att de försöker att lyssna på alla inblandade", svarar Kenneth.

Efter lunch har Jens och Nadji undervisning i karaktärsämnen i verkstaden. Två andra elever, Beni och Jacob, har SO med Kenneth, de diskuterar demokrati, lagar och samhällets värdegrund. Det är en livlig diskussion. Jag går fram till Peter och frågar om det är okej att jag sätter mig bredvid honom. "Helt okej", svarar Peter. Jag ber honom berätta hur han löste uppgiften med det inre triangeltalet. "Hur tänkte du egentligen ... kan du förklara för mig?", frågar jag. Då går Peter i gång på alla cylindrar, går fram till tavlan och börjar rita. Efter en stund fastnar han och säger:

"Mmm ... det är ju svårt att förklara hur jag egentligen tänkte ... jag såg det likasom bara ... som i kvadrater och en triangel och sen fick jag fram den där ekvationen som ju beskriver det jag såg ... mmm ... mmm ... du vet väl att jag har autism också ... så jag tänker ju inte som andra ... jag vet inte om jag kan förklara det ... jag bara ser det i kvadrater och att det är i relation till det förra triangeltalet."

Peter ger inte upp, men han blir frustrerad över att han inte kan visa för mig hur han gått tillväga. Efter cirka 35 minuter lyckas Peter ändå visa hur han tänkt, med en figur bestående av kvadrater och trianglar gjorda av prickar. Det var kvadraten i det nya talet minus det tidigare triangeltalet, alltså prickarna i den nya kvadraten minus prickarna i det tidigare triangeltalet. "Snyggt ... nu förstår jag hur du kom fram till ekvationen", säger jag till Peter. Peter ser mycket glad ut och lättad över att han lyckats förklara, likaså över att jag faktiskt förstår hans geniala lösning. Stolt sätter han sig ner igen och fortsätter med nya matematiska utmaningar. Han vänder sig om innan jag går och säger: "Om det är något mer du undrar över så förklarar jag gärna igen".

Beni sitter och jobbar vid datorn och när han går på sin rökpaus sätter sig Jacob där i stället. När Beni kommer tillbaka går han fram till Jacob och säger med bestämd röst: "Du faan ... du ska passa dig jävligt noga ... du har tagit min plats ... tror du att du äger här". Jacob som är känslig blir livrädd och drar sig tillbaka till ett bord längre ner. Kenneth som sitter och diskuterar geografi en bit bort har uppmärksammat situationen utan att ingripa. Senare när han jobbar med Beni säger han bara lugnt: "Du Beni ... tycker du att det var trevligt och okej det där du sa till Jacob förut ... hur hade du känt dig om någon som är tuffare än dig, till exempel Nadji, hade sagt så till dig?" Sedan fortsätter arbetet. Efter ytterligare kanske 45 minuter går Beni bort till Jacob, sträcker fram handen och säger: "Du ... ursäkta om jag var otrevlig förut ... det är okej nu ... det är soft med mig och dig ... okej". Därefter är det kaffepaus och det sista passet spelar vi spel och har lite frågesport. Det är bara Peter som väljer att inte vara med, han arbetar vidare med sin matematik.

En vanlig skoldag i den mekaniska verkstaden

På samma särskilda ungdomshem som där Kenneth arbetar med de teoretiska ämnena finns också 5–6 olika praktiska inriktningar, som till exempel hotell och restaurang, mekanisk verkstad och träteknik. De flesta elever har samlad skoldag, då de är med sina lärare under hela skoldagen. Måndagen börjar alltid med ett morgonmöte där lärare och behandlingsassistenter samlas för att gå igenom vad som har hänt under helgen och lägga elevernas individuella scheman för den kommande veckan. Jag börjar veckans besök på ett sådant morgonmöte. Helgen har varit turbulent inne på några av avdelningarna. En pojke hade klarat sin permission i enbart ett par timmar innan han hade åkt dit för snatteri och rökt cannabis. Han hade kommit tillbaka samma kväll med poliseskort. En annan pojke hade hållt i sig en halv liter rengöringsmedel och låg på sjukhus efter att ha magpumpats. Två andra pojkar hade haft en stor konflikt där den ena skrikit att han skulle döda den andre. Efter en genomgång av varje pojkes situation och cirka en halvtimmes planering, är veckoschemat lagt för samtliga elever. De flesta har några veckodagar med praktiska gymnasiekurser och några dagar med teoretiska kurser. Det finns också elever som enbart har praktiska kurser och elever som enbart kompletterar sina grundskolebetyg.

Efter morgonmötet följer jag med Carl-Johan och Gösta för att följa deras undervisning i den mekaniska verkstaden. Jag får ett blåställ och stålförsedda skor som jag precis hinner ta på mig innan de sex eleverna droppar in från olika avdelningar. Fem av eleverna försvinner iväg till olika delar av verkstaden och sätter i gång och arbetar direkt. En elev orkar inte delta och sitter vid en dator och spelar spel i ett separat rum hela förmiddagen. De fem eleverna ute i verkstaden arbetar individuellt med olika kurser samtidigt. Arbetet är självgående och lärarna behöver bara hjälpa eleverna vid behov. Gösta berättar att de har undervisning cirka 6 timmar varje dag. Det är framför allt grundkurser i mekanisk verkstad och svetsning som eleverna läser just nu. Alla läser i sin egen takt och en del är så duktiga så att de läser i princip med samma fart som på ett vanligt yrkesprogram. Samtidigt kan andra elever få göra om samma moment upp till tio gånger innan de blir godkända. För mig är det här den skolverksamhet inom SiS där det varit lättast att få kontakt med ungdomarna, och det är skönt att kunna röra sig fritt bland pojkarna i den stora verkstaden. Carl-Johan berättar för mig att de inte har separat teoriundervisning utan att den bakas in i de praktiska övningarna med varje elev. När ungdomarna har klarat ett moment i en kurs eller en hel kurs så går de bara vidare på nästa. Enligt Carl-Johan så fungerar det bra i den här elevgruppen. Nadji får i uppgift att lära mig svetsa. Det är första gången i mitt liv jag håller i en svets, och jag ska genomgå det första momentet som innebär att svetsa ihop olika bitar. När jag hållit på med den första grundövningen en stund kommer han fram och säger: "Men va fan mannen ... det här går ju ganska bra ... om en och en halv timme kan du ta nästa övning". Det är stort engagemang och intensitet i arbetet i den mekaniska verkstaden hela förmiddagen. Ungdomarna ser ut att trivas, och det är en trevlig och avslappnad atmosfär mellan lärare och elever. Det tillverkas ringar, grillar, kaminer och katter. Katten är en examinationsuppgift i en grundläggande gassvetskurs som alla elever måste klara innan de kan gå vidare med nästa moment. Micke blir strax före lunch

färdig med sin katt. Han ser mycket stolt ut över resultatet och ropar på Carl-Johan som genast kommer:

- Fan Carl-Johan ... den här blev ju verkligen bra ... du ... nu får jag väl VG på den?
- Nej ... det blir det faktiskt inte.
- Men va fan ... jag trodde ...
- Det blir ett klart MVG ... för den är riktigt riktigt bra.
- Å fy fan ... det är det första MVG jag har fått i hela mitt liv.

När eleverna byter om för lunch berättar Gösta och Carl-Johan att de flesta elever klarar att ta betyg på olika kurser hos dem och att några är riktigt duktiga. När jag frågar om eleven som sitter och hänger framför datorn, berättar Gösta att hans erfarenhet är att det är meningslöst att tvinga någon som inte vill, att det bara upptar onödigt energi för alla inblandade. Han berättar att om man bara tar det lugnt så sätter 95 procent av eleverna i gång med något arbete inom några veckor. Lärarna äter lunch tillsammans med eleverna i ett närliggande hus. I matsalen äter all personal och alla elever tillsammans. Det är fantastisk mat som lagas av elever på Hotell- och restaurangprogrammet. När vi kommer tillbaka till den mekaniska verkstaden efter lunch kommer eleverna snabbt i gång själva med arbetet igen. Efter en timme är en av eleverna, Jens, färdig med sin grill som han svetsat ihop helt själv. Han visar stolt upp den för Carl-Johan och mig. "Vad bra det blev", säger Carl-Johan. "Ja det är ju så när man är kung på det här", svarar Jens. Jens har fått en beställning på grillen av en behandlingsassistent. Nu ringer han mycket nöjd upp till avdelningen och berättar att den är klar och kan hämtas. Därefter följer jag Dennis som har jobbat intensivt under en period med att gjuta olika saker. Just nu gjuter han ringar. Gösta kommer fram och följande samtal utspelar sig mellan Gösta och Dennis:

- Det här blir ju kanon. (Gösta)
- Ja för fan. (Dennis)
- Du är snart klar med kursen. (Gösta)
- Vad då för jävla kurs ... det finns väl ingen kurs för sånt här. (Dennis)
- Jo då ... kolla här ... (Gösta visar kursplanen.)
- Åh fan ... hade jag ingen aning om. (Dennis)
- Du är nästan klar med hela den här kursen i gjutning. (Gösta)
- Det var som fan. (Dennis)

Gösta berättar för mig att Dennis varit en av de elever som varit svåra att få i gång, och att Dennis haft ett stort motstånd mot skolarbete och kursplaner. Gösta berättar också att det blir kontraproduktivt att visa uppställda kusrmål för vissa elever. Det gäller att först bara få i gång dem med något som de tycker om för stunden och sedan brukar det rulla på. Plötsligt, under samtalet med Gösta, kommer det in en man i 45-årsåldern i verkstaden. Han börjar prata med oss och går sedan runt och språkar med pojkarna i verkstaden. Gösta berättar att det är en elev som han hade för 25 år sedan som det gått

riktigt bra för i livet efter att han skrevs ut. Han har sedan dess besökt Gösta några gånger varje år. Lärarna och eleverna fikar ihop under eftermiddagen. Det är en trevlig stämning i fikarummet, och både lärare och elever berättar fräckisar. Efter en halvtimme återupptas arbetet igen. En av eleverna sitter hela sista passet inne på kontoret och pratar med Gösta om allt möjligt. Innan skoldagen är slut ringer Gösta till avdelningen och säger att eleven stannar hos honom minst en timme till för att slutföra ett arbete, och att de sedan kommer tillsammans upp till avdelningen. Övriga pojkar byter om, två blir hämtade av behandlingsassistenter och de andra går själva tillbaka till sina avdelningar. Inne på kontoret fortsätter samtalet när jag och Carl-Johan åker hem. Dagen efter intervjuar jag Gösta om dessa informella samtal som han lägger ner mycket tid på utanför sin schemalagda arbetstid. Gösta berättar följande:

”Jag gillar ju såna här ungdomar och det gjorde jag även som väktare i tunnelbanan ... det var lite samma situationer som här ... att försöka lyssna och förstå och inte bara döma [...] Det handlar om att lyssna öppet ... som en medmänniska ... inte döma ... bara lyssna på allt som de här grabbarna har behov att prata om ... många stannar ju kvar länge efter arbetspassen för att de vill prata ... då ger jag dem nästan alltid obegränsat med tid ... för de har ju ett behov av en stabil vuxen som faktiskt bara lyssnar ... sen får ju vi då en tät och förtroendefull relation som blir viktig för dem ... en del kan ringa många år efteråt och bara vilja höra min röst ... som någon slags trygghet som de minns väl.”

Att mötas med musiken som pedagogiskt redskap

För första gången på SiS ska jag följa en musiklärare, Palle. Musik är ett ämne som jag under mina tidigare besök inte sett så stort utbud av. Palle undervisar enbart i musik, både i grundskolans kurser och i några olika gymnasiekurser. På det här hemmet är musik ett populärt ämne som många elever vill läsa. Palle har all sin undervisning i en stuga, som är inredd som musikstudio. Här finns många olika instrument uppställda, inklusive ett komplett trumset. Det finns också en inspelningsavdelning där man kan spela in egen sång och musik och en stor whiteboard som är fylld med fakta om olika kompositörer. När vi kliver in i studion säger Palle entusiastiskt: ”Bara det att de flesta av eleverna här vill komma hit och ha musik med mig betyder så jävla mycket för mig”. Palle berättar att han stortrivs i sitt arbete och att han lyckas få nästan alla elever att börja spela ett instrument. Han berättar att många av eleverna efter ett tag även börjar göra egna låtar som de sedan spelar in. ”Vill du lyssna?”, säger han och tar med mig bort till inspelningsavdelningen. Sedan spelar han stolt upp ett tiotal låtar som elever har spelat in. Några av dem låter riktigt bra. En handlar om längtan till friheten utanför institutionen, det är reggae-låtar med engelsk text och inspelningar av Flickan i Havanna.

Sedan kommer dagens första elev, Lasse. Han överlämnas till Palle av en behandlingsassistent som försvinner iväg till avdelningen. ”Kul att se dig Lasse”, säger Palle till Lasse, som utan att säga något eller titta på oss slagit sig ner på en stol. ”Känner du Martin?”, fortsätter Palle. ”Mmm ... vi snackade lite i går på SO:n”, svarar Lasse. ”Kul ...

du Lasse har du lyssnat något på de där kompositörerna?", frågar Palle. "Japp", svarar Lasse. Palle börjar samtala med Lasse om barocken och en rad kompositörer från denna epok. I samtalet är det inbakat en mängd frågor som Lasse besvarar. "Lyssna på detta nu", säger Palle och sätter på ett stycke med Vivaldi. Han fortsätter sedan med ett tiotal olika stycken. Lasse prickar in kompositör efter kompositör utan att svara fel en enda gång. "Då är vi färdiga med detta ... du har klarat målen med god marginal", säger Palle. "Å fan gjorde jag", säger Lasse. "Jajamen du är riktigt duktig och kan det här", säger Palle, som nu haft ett muntligt prov utan att Lasse visste om det. "Med de här riktigt duktiga eleverna ... som Lasse här ... kör vi även sån här mer avancerad teori", säger Palle högt till mig. Lasse ser mycket stolt ut och säger: "Det är ju bara att lyssna lite så kan jag det". Sedan jamar jag, Palle och Lasse. "Du kan väl spela trummor?" säger Lasse till mig. "Nej", säger jag. "Jo försök ... alla kan spela trummor", säger Palle. "Du ska bara göra så här", säger Lasse och instruerar mig hur jag ska göra. Sedan tar Lasse elbasen och Palle kompar på gitarr. Vi spelar några olika låtar innan det knackar på dörren och behandlingsassistenten kommer för att hämta Lasse. "Kan inte jag få ha musik några extra lektioner i veckan?", frågar Lasse. "Jag ska kolla upp det ... jag lovar", säger Palle innan Lasse vandrar iväg.

Andra passet är med Janne. Janne är ganska svårmotiverad i skolan enligt sin kärnämneslärare, men musiken älskar han. För första gången i sitt liv har Janne lärt sig att spela ett instrument, och när han kliver in i stugan visar han stolt upp en ny gitarr som han precis har köpt. "Vad kul Janne att du fick tag på en så fin gitarr", säger Palle. "Mmm", säger Janne. "Har du lyckats stämma den?" fortsätter Palle. "Gick väl sådär med det", säger Janne. Palle stämmer gitarren och börjar sedan dagens pass med lite tonteori på tavlan. "Ska vi pröva och köra några låtar allihop i dag?", säger Palle efter en stund. Palle och Janne spelar gitarr, jag fortsätter med trummor och en behandlingsassistent spelar bas. Vi spelar Broder Jakob och Knockin' on Heaven's Door. "Janne ... det går ju riktigt bra det här ... ackorden sitter ju fint nu", säger Palle. "Mmm", säger Janne och nickar stolt. "Vad tror du om att spela ihop med två andra elever i ett band nästa vecka?", frågar Palle. "Jag vet inte", säger Janne. "Vi kan väl pröva", säger Palle. "I så fall om du och jag spelar gitarr ihop", säger Janne. "Självklart gör vi det ... vad kul", säger Palle. Passet avslutas med att Janne lär sig grunderna i ett musikinspelningsprogram vid datorn. "Träna nu tio minuter om dagen på bara de här tre ackorden så ses vi igen på torsdag", säger Palle innan Janne och behandlingsassistenten går.

Palle berättar för mig att målet alltid är att eleverna ska våga spela tillsammans med andra. För en del elever är det ett stort steg. Ibland får man som lärare vara försiktig och kanske vänta på rätt tillfälle i flera månader. Palle har inga lektioner passet före lunch, så vi passar på att gå upp på en av avdelningarna och prata lite med pojkarna och stämma gitarrer. Palle berättar att han brukar göra det ofta, och att det är något som underlättar i mötet och i relationen med eleverna. Det är lugn och skön stämning när vi kommer in på avdelningen. Några sitter och tittar på tv, någon tränar styrketräning och Tomas spelar gitarr. Det ser fint ut, och det finns olika rum som är inredda som pingisrum, silversmidesrum, tv-spelsrum och tv-rum. De uppskattar att vi kom-

mer och hälsar på. "Ni känner väl Martin ... han ville hänga med och se lite hur ni har det här uppe", säger Palle. "Tjenare ... vill du kan du gå in och softa lite på mitt rum?", säger Felix spontant. Jag gör det och besöker även Tomas rum. Rummen är ganska små: en säng, ett skrivbord, en bokhylla och en toalett. I rummen är cd-skivor och dataspel spridda över golvet i en salig röra. Palle slår sig ner på sängen och börjar stämma Tomas gitarr. "Funkar det med de nya ackorden nu?", säger Palle. "Rätt okej faktiskt ... men fingrarna känns lite kassa", svarar Tomas. "Det är alltid så i början ... men det är bara och köra på", säger Palle. "Du Tomas ... är det okej om vi prövar med en ny kille på er lektion nästa vecka?", säger Palle. "Ja för fan ... vad skulle det vara med det menar du?", säger Tomas. "Bra ... då kör vi så ... är du klar med texten till din nya låt?", säger Palle. "Jag pillar med det där ... men sista versen är det lite knas med", säger Tomas. "Okej ... då fixar vi det tillsammans sen ... ha det bra nu så ses vi", säger Palle. "Kul att ni kom", säger Tomas.

Efter lunch har Palle två riktigt duktiga elever, som varit på SiS länge och som haft musik under hela vistelsetiden. De sitter vid datorn i inspelningsavdelningen över en timme och arbetar intensivt med egna inspelningar, där de gjort både text och musik tillsammans. Dagen avslutas sedan med några möten. Det har varit en intressant skoldag, full av lärandesituationer där eleverna ser ut att må bra av att ha musik. Framträdande är att Palle genom en nära relation till sina elever får musiken att bli en meningsfull och avkopplande del av skoldagen. Palles varma, mjuka och positiva bemötande av killarna tycks göra dem trygga och avstressade på hans lektioner.

Mötet med Andrea i en skolverksamhet för LVU-placerade flickor

När jag kommer till skolan strax före klockan åtta så har ett larm precis gått på avdelningen och all personal utom en rusar iväg. Jag möts av SO-läraren Jalle i dörren. Nästan direkt efter mötet med Jalle så börjar flickorna, som är mellan 12 och 15 år, att droppa in från avdelningen. Vi sätter oss i sofforna där den gemensamma morgonsamlingen ska vara tillsammans med dem. En flicka, Andrea, kommer fram spontant och följande dialog utspelar sig mellan mig och henne:

- Är det du som är forskare och vetenskapsman och som ska skriva om oss? (Andrea)
- Ja. (Jag)
- Va ... är det verkligen du? Är det sant? Jag trodde att du skulle ha glasögon och typ kostym och sitta med ena benet över det andra ... (Andrea)
- Jag ser ut så här och är en ganska vanlig människa precis som ni. (Jag)
- Ska du skriva typ en bok om oss? (Andrea)
- Ja det kan man säga, men inte bara om er utan om många olika skolor på SiS-hem. (Jag)
- Blir det typ en faktabok då? (Andrea)
- Nej det blir mer olika berättelser om skolan ... om er som går i skolan och om lärarna som jobbar i skolan. För att kunna göra det bra så behöver jag hjälp av er som går i skolan för ni är ju de enda som vet hur det faktiskt känns och

- är att gå i skolan ... så jag kommer gå runt och prata med er och om ni vill så intervjuar jag er. (Jag)
- Vad kul ... det vill jag vara med på ... får jag en bok sen då? (Andrea)
 - Ja det kan du få ... men den är inte färdig förrän om ett och ett halvt år. (Jag)
 - Faan tar det så lång tid att skriva om oss ... hur tjock bok ska det bli egentligen? (Andrea)
 - Kanske 200 sidor. (Jag)
 - Va faan så mycket ... kan man verkligen skriva så mycket om skolan? (Andrea)
 - Ja det tror jag. (Jag)

Sedan presenterar jag mig lite mer ingående för hela gruppen innan det är dags för att titta på morgonnyheterna. Alla sex flickor får sedan ta upp en av nyheterna som diskuteras i gruppen. Därefter arbetar vi med det kommande valet. Alla partiets valaffischer är uppsatta runt om i rummet. De har en väldigt fin skola, en av de bästa skollokaler jag sett på SiS. Alla har tillgång till ett eget litet arbetsrum och det finns ett stort samlings/tv-rum. Dessutom finns det ett stort rum för bild och syslörd och en riktig träslöjdsal – allt samlat i samma skolbyggnad. Den första timman är jag med på en bildlektion med två flickor, de gör fina ljusstakar som de gjuter i betong. En annan flicka har syslörd. Slöjdläraren berättar att många av flickorna är duktiga i syslörd. Framträdande är att de ser ut att tycka att det är roligt och avkopplande med bild och slöjd. Jag pratar med en tjej som varit här länge men som i morgon ska få åka hem och börja årskurs 1 på Hotell- och restaurangprogrammet. Hon ser fram emot det och håller på att städa och packa ihop sina saker. Flickan berättar att hon är nöjd med sin skoltid på SiS, att hon fått den hjälp hon behövt och att hon blivit bra bemött av lärarna. Hon berättar också stolt att hon klarat av att nå behörighet för gymnasieskolans nationella program under sin tid på SiS. Därefter sitter jag en timma med Andrea, som räknar i matteboken. Ganska tråkiga tal, tycker Andrea, som hon ställer upp med algoritmer och räknar för hand. "Varför använder du inte miniräknaren?", frågar jag. "Nej man kan ju inte fuska", svarar hon. Uppgiften hon arbetar med är följande: Lönen höjs från en timpenning på 62,75 till 64,50. Hur mycket mer har lönen höjts i veckan? Hon löser uppgiften utan problem. Sedan säger hon angående diskussionen vid morgonsamlingen: "Ingen här kommer att rösta på Socialdemokraterna för vi tänker bara på soc när vi hör namnet". Efter en stund vill inte Andrea räkna mer, men frågar om jag kan vara kvar och prata med henne hela timmen. Andrea berättar för mig att hon är 14 år och att hon har varit på XXXX i två år nu. Hon berättar att hennes mamma har varit psykiskt sjuk sedan hon var liten och nu sitter i fängelse. Efter lunchen när Andrea har svenska ser jag att hon sitter och skriver, efter en stund är hon färdig och börjar rita någon slags krans runt om det skrivna. "Får jag läsa?", frågar jag. "Ja visst", säger Andrea. Det är en fin dikt som hon har skrivit själv:

Vad kommer att hända sen?

Jag vill verkligen hitta hem.

Allt som händer blir bara knas.

Jag hoppas att det bara är ännu en kort fas.

Min mamma är sjuk och det har givit mig djupa sår.

En normal mamma är något jag aldrig får.

Måste läka mina sår, men hur?

Det kanske går med mycket tur.

Springer och letar efter lite hopp,

Men det blir nog ännu ett jävligt långt lopp.

På tavlan i lärarrummet läser jag under en annan elevs schema: Fredag – Pappa ringer från fängelset 1745 varje vecka. Det var en av de trevligaste dagarna på SiS hittills och flera av flickorna hade glimten i ögat. Flickorna var öppna och lätta att prata med och dessutom lite roliga och underfundiga. Precis innan skoldagen är slut, och jag har suttit med Andrea en lång stund, säger hon: "Är det detta man gör när man forskar? Bara går runt och kollar lite och pratar?" På den sista gemensamma samlingen, när eleverna summerar sin skoldag och vad de har gjort inför de andra, så säger Andrea med glimten i ögat till sina lärare: "Min skoldag har varit den bästa på länge eftersom jag äntligen har fått lite professionell hjälp av en riktig mattelärare".

Morgonen därpå inledes som vanligt med morgonnyheterna på tv. Därefter är jag med på en bildlektion en stund och gör färgskalor med den nya tjejen. Sedan är jag med när två flickor har träslöjd, de gör fågelholkar med Kalle och ser ut att trivas med att få jobba med något konkret med händerna. I början av lektionen tycker de det är svårt att läsa ritningarna och att mäta och såga till bitarna, men efter ett tag får de ihop stommen. Efter kaffepausen, som elever och lärare har tillsammans, är jag med på en biologilektion med två andra flickor. Läraren Eva har tänkt att de ska rita en bild av hur fotosyntesen går till. Lektionen handlar dock bara om en konflikt inne på avdelningen som upptar all flickornas energi. Det finns bevis för att någon av flickorna har rökt cigaretter när de har varit nere vid sjön och fiskat, men ingen erkänner. Flickorna känner sig oskyldigt utpekade och är mycket upprörda. Slöjdläraren är mycket skicklig på att prata med flickorna, utan att anklaga dem eller ta parti för dem. Hon försöker få dem att själva välja en strategi som känns bra för dem, men som samtidigt är en framkomlig väg. Flickorna berättar att en av behandlingsassistenterna, Björn, alltid hackar på dem och anklagar dem. "Vi kommer aldrig att erkänna ... dom kan göra vad som helst ... men vi kommer ändå inte att erkänna för vi har inte rökt". Det verkar vara en svårlöst makt-kamp som pågår mellan dem och Björn, som nu upptar hela deras tankeverksamhet. "Men", säger läraren, "ni vet ju att Björn aldrig ... aldrig kommer ge sig om detta ... tänk nu taktiskt så att ni inte gör något som får stora konsekvenser en lång tid helt i onödan". Då störtar en rasande Björn in i rummet, han flinar provocerande mot flickorna och följande dialog utspelar sig:

- Jag vet att ni har rökt, erkänn nu.
- Fan heller, jag kommer aldrig att erkänna ... fan du bara håller på med en massa skit för att du tycker om att jävlas ju.
- Så pratar inte du till mig ... fattar du.
- Sluta då för helvete.

En av flickorna börjar storgråta och efter en stund går Björn iväg. Fem minuter senare kommer en annan behandlingsassistent in och säger bestämt: "Klockan halv nio i kväll har vi samtal om det här med rökningen ... och detta ska lösas nu". Sedan går han. Flickan fortsätter att gråta ända fram till rasten och efterföljande SO-lektion. "Björn har nog egentligen rätt ... men jag tycker inte om stilen ... att rusa in mitt på lektionen och härja ... och att han provocerar dem medvetet helt i onödan", säger Eva till mig på lunchrasten och ser ledsen ut. Efter lunch får flickorna stanna på avdelningen en halvtimme, och lärarna går igenom hela skolan och letar efter cigaretter, utan att hitta några. När eleverna kommer tillbaka till skolan visiteras de noggrant. En av lärarna berättar för mig att hon tycker att det är det absolut värsta i hennes jobb som lärare på SiS just att tvingas att visitera flickorna, eftersom det upplevs som mycket integritetskränkande för en del elever.

Maktkamper på ett låst ungdomshem för pojkar

Ett par veckor innan jag ska besöka ett låst ungdomshem för pojkar, får jag besked av min kontaktperson att hon har blivit avstängd från undervisning där på obestämd tid. Enligt läraren har hon inte fått konkreta motiv till att hon blivit avstängd, hon har inte fått komma till tals i lärarlaget efter avstängningen och hon har inte fått träffa eleverna och säga adjö. Efter att ny kontakt tagits med den pedagogiska ledaren, får jag i alla fall klartecken för att mitt besök inte påverkas av detta. Jag är på plats 08.30 måndag morgon och deltar i det dagliga gemensamma morgonmötet, när alla lärare samlas tillsammans med den pedagogiska ledaren. De går då igenom arbetet och upplägget för varje elev som ska vara i skolan den dagen. Det är en separat skolavdelning dit elever överlämnas och hämtas av behandlingspersonal före och efter varje lektion. Eleverna kommer till skolan från olika avdelningar för att ha undervisning i de teoretiska ämnena. Undervisningsgrupperna innehåller olika sammansättningar av elever under en skoldag, beroende på elevernas ålder och kunskapsnivå. Under skoldagarna är alltid 2–4 lärare på plats i skolan i fyra olika rum. Lärarna har 1–4 elever på varje lektion, som anpassas efter elevernas individuella behov. Jag är med Malte på hans undervisning hela dagen.

Den första lektionen är det samhällskunskap med två elever. Vi börjar med att göra nutidskrysset tillsammans. Sedan handlar lektionen om matkonsumtion och energiåtgång ur ett globalt perspektiv, kopplat till priser och ekologi. Det är två intresserade elever som har många funderingar och åsikter. Hela lektionen är en lång dialog mellan läraren och eleverna, där läraren helt ugår ifrån deras perspektiv. Det eleverna finner mest intressant är en diskussion angående konsekvenserna av hur mycket kött vi konsumerar i olika delar av världen per person och år. Det är en mycket bra lektion som kommer att behandla mat, transporter, produktion, energiåtgång och ekologi. Förutom

själva lektionsinnehållet så är ett kulturmöte också intressant, mellan en rastakille och en raggare. De ser ut att ha trevligt tillsammans och lyssnar ingående på varandras argument under hela lektionspasset.

Den andra lektionen är mer komplicerad. Fyra elever på en gång deltar, med helt olika förutsättningar för skolarbete. En elev, Pontus, är helt nyanländ, första dagen på ungdomshemmet. Han kommer direkt från häktet 60 mil bort, där han suttit drygt en månad. De andra tre, Nille, Sladjan och Menan, har gått i skolan här en längre tid. De ska alla fyra sammanstråla under ämnesrubriken svenska. Malte följer med en av eleverna in i ett litet rum med en soffa, tv och dvd där denne ska titta på Schindlers list hela lektionen. Under tiden utspelar sig följande samtal mellan Nille och Pontus:

- Hur länge ska du vara här? (Nille)
- Jag vet inte riktigt. (Pontus)
- Var bor du? (Nille)
- På XXXX. (Pontus)
- Då vet jag vad du har gjort! (Nille)

Pontus tittar på Nille, sedan på mig och sedan ner i golvet; han ser rädd och ledsen ut. Nille tittar på Pontus och säger lugnt och omtänksamt för att lugna denne:

- Det är lugnt mannen ... varför tror du att jag har varit här 5 månader ... du vet alla som är här har gjort såna grejer. (Nille)

Pontus tittar upp på Nille, som står bredvid honom, och sedan försiktigt på mig.

- Jag väntar på min rättegång. (Pontus)
- Du får räkna med minst 10 månader LSU ... men det är bättre än LVU för då får du bara förlängt hela tiden ... LSU är bättre. (Nille)
- Du kan inte veta att jag får 10 månader. (Pontus)
- Jo ... annars hade du inte varit här redan. (Nille)

Pontus tittar på Nille, sedan på mig och stirrar sedan ledset ner i golvet.

- Med mig är det lugnt mannen ... fattar du ... det är lugnt med mig..... fan alla här har gjort såna grejer som du och jag. (Nille)

Pontus tittar på Nille och ser lite lättad ut.

- Var kommer du ifrån? (Nille)
- XXXX. (Pontus)
- Jag menar i Sverige? (Nille)
- XXXX. (Pontus)
- Faan ... det är många från XXXX här. (Nille)

Samtalet bryts när Malte kommer in i rummet. Pontus får en introduktionsuppgift av Malte som alla nya elever börjar med. Uppgiften går ut på att skriva en kort presentation av sig själv, som sedan är utgångspunkten för arbetet med en längre berättelse i någon form av processkrivande. Nille ska arbeta med litteraturhistoria och får en bok som han ska läsa i av Malte. Den fjärde eleven totalvägrar när han ska arbeta med ett svenskaprogram på datorn och säger: "Jag har ingen lust att jobba i skolan nu när min bästa lärare har slutat" (syftar på den avstängda läraren). Sedan blir han bara sittande hela lektionen hängandes över tangentbordet. Efter cirka 15 minuter skriker Nille: "Vad faan ska jag med den här skiten till. Det handlar ju bara om gamla ointressanta böcker som ingen vill läsa i dag ... vad faan ska jag ha för nytta av det?" Malte sätter sig bredvid Nille en lång stund och försöker få honom att återuppta arbetet med litteraturhistorian, men han lyckas inte motivera eller övertyga Nille om varför det skulle vara nödvändig kunskap i hans liv. Innan lektionen är slut har Pontus fått ihop en ganska bra text på nästan en hel A4-sida och han får beröm av Malte för att han arbetat så bra hela timmen. Sedan kommer två behandlingsassistenter och tar med sig alla fyra till deras respektive avdelningar.

Sista lektionen före lunch är det också svenska. Nu är det två nya elever som ser mycket motiverade ut och arbetar hårt hela lektionen. De arbetar individuellt med olika övningar på var sin dator. Övningarna går ut på att dela upp texter i logiska stycken och sätta ut punkter, frågetecken, utropstecken och kommatecken. Det är ganska svårt för en av dem, men Malte finns hela tiden till hands och kan lotsa eleven vidare i arbetet. Vid två tillfällen har de också korta genomgångar tillsammans. De ser ut att ha trevligt tillsammans, och eleverna ser motiverade ut och arbetar intensivt under hela lektionen.

Lektionen efter lunch utspelar sig en maktkamp mellan Malte och en annan elev som inte alls har någon lust att arbeta med det som Malte har planerat:

- Jag tänkte att du skulle skriva lite i dag. (Malte)
- Jag tänker inte skriva någonting. (Elev)
- Okej ... vill du läsa eller lyssna på en ljudbok i dag i stället? (Malte)
- Nej ... (Elev)
- Men kom igen nu ... något måste du göra i skolan. (Malte)
- Nej ... jag tänker inte göra någonting ... jag vill gå tillbaka till avdelningen. (Elev)
- Det får du inte ... du stannar här tills skolan är slut. (Malte)
- Faan ... det kan inte du bestämma ... det bestämmer jag. (Elev)
- Nej det bestämmer inte du ... i så fall bestämmer vi tillsammans senare om dina skolrutiner ska ändras ... men inte nu. (Malte)
- Nej ... jag ska upp till avdelningen nu ... fattar du det ... du kan inte bestämma över mig. (Elev)
- Jo ... är det bestämt att du ska vara här så stannar du till skolan är slut. (Malte)
- Nej ... jag ska tillbaka nu ... fattar du. (Elev)
- Okej ... så du menar att jag ska trycka på larmet. (Malte)
- Nej ... bara att du ska ringa och säga att jag ska tillbaka till avdelningen. (Elev)

- Men det gör jag inte ... det är helt uteslutet. (Malte)
- Faan kan du inte bara låta mig vara i fred och ringa avdelningen. (Elev)
- Nej ... i så fall får du väl bara sitta här i en timma utan att göra någonting. (Malte)
- Jag tänker inte göra någonting ... hör du det ... fattar du det ... fan. (Elev)

Läraren går iväg en stund till en annan elev. Senare kallar Malte in den vägrande eleven i ett rum där de sitter ensamma och pratar resten av lektionen. Jag får rycka in och ha någon slags läxförhör med Machmod resten av lektionen. Det är olika svåra svenska ord och uttryck som till exempel tappa hakan, slänga ett öga på och så vidare. Machmod klarar detta bra och behärskar två tredjedelar av orden och uttrycken.

Sista lektionen för dagen är med en elev som bara varit i Sverige en kort tid och som aldrig tidigare har gått i skola i Sverige. Han har svårt för att göra sig förstådd på svenska, men verkar förstå en hel del av vad Malte säger. De sitter en timme tillsammans och arbetar med hur en dagstidning är upplagd, dess olika delar och var man kan hitta olika typer av information och artiklar. Det är första gången han öppnar en svensk dagstidning, berättar han. Eleven ser ut att uppskatta lektionen och lovar Malte, innan han går, att han ska läsa en dagstidning tio minuter varje morgon inne på avdelningen.

Nästa förmiddag är jag med på ett spännande elevråd med samtliga 16 elever, några lärare och den pedagogiska ledaren. Framför allt handlar det om två stora diskussioner om befintliga ordningsregler där elevernas argument är ganska svåra att hantera för lärarna. Jag upplever att elevernas argument är mer hållbara än lärarnas och att den pedagogiska ledaren snabbt inser att reglerna inte är formulerade på ett logiskt och försvarbart sätt. Framträdande i dessa diskussioner är att man tar elevdemokrati på allvar och inte bara kör över ungdomarna:

1. – Varför får man inte ha mp3-spelare på lektionstid och lyssna på musik när man arbetar enskilt ...? Vi jobbar ju bättre då. (Elev)
 - Det stör de andra ... och jag tycker att det är fruktansvärt att ni spelar olagligt nedladdad musik ... dessutom så har det hänt incidenter. (Lärare)
 - Men jag jobbar bäst med musik på. (Elev)
 - Vi kan ju bestämma hur hög ljudnivån får vara. (Elev)
 - Vi kan bestämma att vi måste visa att vi inte har kopierad musik. (Elev)
 - Vad är det för incident? (Elev)
 - Nej ... jag tycker detta är fruktansvärt och det har inte funkat innan ... och det hände som jag sa en incident som jag inte vill ta upp mer förra året ... ni får inte ha mp3 i skolan helt enkelt. (Lärare)
 - Men vi kan ju inte straffas för vad som hände för ett år sedan ... det var ju nästan ingen av oss som var här då. (Elev)
 - Vi får skjuta upp beslut om detta till nästa elevråd ... vi måste diskutera detta i lärargruppen. (Pedagogisk ledare)
 - Okej ... men ni får inte fatta något beslut förrän på nästa elevråd när vi är med. (Elev)
 - Nej det lovar jag ... vi kommer med ett förslag till er då. (Pedagogisk ledare)

2. – Varför får vi inte ha kepsar och jackor på oss i fikarummet och matsalen ...?
 Det är ju för fan kränkande. (Elev)
- Det finns regler som vi bestämt tillsammans där detta står och det hör till vanligt hyfs i umgänget med andra att inte äta med keps och jacka på sig. (Lärare)
 (Läraren hänvisar sedan till de gemensamma ordningsreglerna där det står exakt följande: "I matsalen ska jackor och huvudbonader vara avtagna.")
- Men va faan gäller inte det alla då ... varför gäller det bara oss ... det är ju för faan kränkande. (Elev)
- Det gäller självklart alla. (Pedagogisk ledare)
- Jaså gör det ... varför satt det då hantverkare med kepsar i dag då ... det var ingen som vågade säga till dom ... har dom andra regler? (Elev)
- Det gäller samma regler för dem. (Pedagogisk ledare)
- Varför sa då lärarna till bara oss och inte dom? (Elev)
- I så fall var det fel av lärarna. (Pedagogisk ledare)
- Jag tycker ändå att det är kränkande ... får inte min mamma äta här i vår matsal ...? Hon har slöja. (Elev)
- Jo självklart. (Lärare)
- Men vi måste ju respektera varandra. (Lärare)
- Just det ... varför ska vi respektera vissa men inte andra ... står det huvudbonad så gäller det väl allt man har på huvudet och inte bara kepsar eller med undantag för snickare. (Elev)
- Vi får nog skjuta upp beslut om detta till nästa elevråd också. (Pedagogisk ledare)
- Ja ... men ni får inte bestämma något utan oss. (Elev)
- Nej det lovar jag att vi inte ska göra ... ni kan väl också komma med egna förslag på hur reglerna ska se ut då. (Pedagogisk ledare)
- Fy fan ... jag tycker hela diskussionen är kränkande ... jag är 18 år och vi behandlas som om vi vore på ett jävla dagis. (Elev)
- Vad menar du? (Pedagogisk ledare)
- Jag menar hela jävla diskussionen ... ska vi ha uppskrivna regler som är olika för olika människor om vad man får ha på sig och inte ... jag tycker hela diskussionen är sinnessjuk. (Elev)
- Ja ... varför ska det inte gälla även för halsdukar som en del psykologer och lärare har på sig? (Elev)
- Jag tror inte vi kommer längre nu. (Pedagogisk ledare)
- Nej ... men fråga oss nästa gång innan ni hittar på nya regler. (Elev)
- Jag lovar att vi beslutar om detta tillsammans på nästa elevråd. (Pedagogisk ledare)

En turbulent och innehållsrik skoldag på en låst LVU-avdelning

Tre lärare är på plats när jag anländer tidigt på morgonen: Susanne, Jesper och Lena. De berättar att i deras undervisningsgrupp är det sex pojkar mellan 16 och 19 år från två olika LVU-avdelningar och att alla elever har någon diagnos som ADHD eller au-

tism. Susanne berättar att en av pojkarna, Joakim, som har autism, inte accepteras av de andra mer utåtagerande pojkarna och måste vara helt avskild ifrån de andra. På avdelningen bor han ensam i en separat del och i skolan är han i ett eget rum med en lärare i tagen en bit ifrån de andra. Skolan har egna lokaler med fem rum, dit eleverna kommer mellan 08.30 och 14.30 varje dag och har samlad skoldag. Strax före 08.30 kommer Rocko, Alec, Kalle och Mika ner från avdelningen. Joakim ligger kvar i sängen och vägrar stiga upp. De börjar alltid dagen med nyheterna 08.30–08.45. I dag handlar det om det kommande valet. "Jag tänker rösta på sossarna nu eftersom Alliansen ska höja tobaks- och alkoholskatten", säger Kalle. Rocko och Alec börjar göra pistolgester mot tv:n och sedan mot oss. När lärarna påpekar att det inte är ett acceptabelt beteende så haglar könsord och svordomar mot Jesper och Lena från Alec och Rocko:

- Fan ... din jävla punkkula tror du att du kan bestämma över ... jävla kärring ... ingen kan bestämma över mig inte ens polisen ... jag ska slå ner dig din jävel ... (Rocko reser sig upp med knuten näve mot Jesper och tar sedan upp sin toffel och kastar den i väggen precis bredvid huvudet på Jesper.)
- Men Rocko ... lugna dig nu ... du har själv bestämt att du vill vara i skolan och du vet vad som är acceptabelt att göra och säga här. (Jesper)
- Jävla idiot ... passa dig..... tror du att du är chef och kan bestämma över mig eller va fan. (Rocko)
- Nej ... nu räcker det ... vi accepterar inte det här ... nu går vi upp till avdelningen igen och sen börjar vi om igen om en halvtimme. (Lena)

Lena och Jesper går upp till avdelningen och lämnar över Alec och Rocko, och jag sitter kvar ensam och pratar med Mika och Kalle. "Du vi kan väl få gå ut och ta en cigg", säger Kalle. "Ni vet att första rökpausen är 09.15", svarar jag. "Vi kan väl börja söka lite fakta om partierna på nätet så länge", föreslår jag. Mika och Kalle går med på detta och de börjar med att välja Centerpartiet. "Vet ni vad det är för parti?", frågar jag efter en stund. "Ja dom är väl ungefär som Moderaterna fast mer för bönder och norrlänningar", säger Kalle. Lena och Jesper kommer tillbaka. "Vad bra att ni har kört i gång ... och det var starkt av er att ni höll er utanför konflikten", säger Lena. "Om sju minuter är det ciggpaus", säger Mika. "Absolut ... men ni hinner skriva några stödord först om Centerpartiet", säger Jesper. Sedan blir det rast och dagens första cigaretter i skolan delas ut av Jesper. En bit in på rasten går Lena och Jesper upp på avdelningen igen och har ett samtal med Rocko och Alec. När de kommer ner igen är det lugn och trevlig stämning. Jesper förklarar för mig att de måste göra så här ibland för att eleverna ska få tid att lugna ner sig och få en rimlig chans att ställa om. Det går ofta inte att lösa sådana situationer när de är tillsammans i gruppen, utan det krävs ett avbrott. Rocko försvinner in i ett rum och läser Snabba cash i nästan en hel timme. Alec sätter sig och jobbar med klockan med Lena. Han har svårt med tid och vet inte hur lång tid som förflyter, till exempel mellan 09.45 och 13.00. I rummet bredvid har Susanne och Jesper samtidigt en lång diskussion med Mika och Kalle om valet och de olika partierna, som varvas med små uppgifter där de ska fortsätta

söka information om partierna på nätet. Mika och Kalle har ganska bra koll på de olika partierna och vad de står för. Plötsligt kommer Rocko in i rummet. Han viftar med armarna och skriker:

- Ska ni rösta på SD eller ... fan om jag får tag på någon som ska det så kommer jag döda dom ... jävla nassesvin. (Rocko skriker och formar handen som en pistol som riktas mot deras huvuden.)
- Lugn Rocko ... tänk på vad vi pratade om innan ... gå in till ditt rum och läs lite till. (Jesper)
- Faan mannen är du kung här eller va faan ... tror du att du kan bestämma något över mig ... ingen kan bestämma över mig ... fattar du det ... fattar du. (Rocko)
- Lugn Rocko ... du har själv bestämt att du vill vara i skolan och jag vill att du ska vara här ... men du kan väl läsa några sidor till så kommer jag in till dig sen. (Jesper)
- Hämta en cigarett nu ... nu ... fattar du ... faan jag måste röka ... nu. (Rocko)
- Lugn Rocko ... du vet exakt vilken tid nästa cigarettpaus är och att vi har kommit överens om det. (Jesper)
- Va faan ... snälla ... nu. (Rocko)
- Rocko läs nu sju minuter till så ses vi sen ... sju minuter. (Jesper)

Rocko lunkar iväg och fortsätter att läsa Snabba cash. Jag går in till honom och följande dialog utspelar sig mellan oss:

- Fan mannen vet du vem jag är? (Rocko)
- Nej inte exakt. (Jag)
- Jag är med i FFL mannen ... är du rädd för mig? (Rocko visar tatuering med kobra, dödskalle och FFL.)
- Nej då skulle jag inte vara här. (Jag)
- Du ... du borde vara rädd för mig ... fattar du ... FFL ... vet du inte vilka vi är eller? (Rocko)
- Jag vet bara lite om FFL. (Jag)
- Fucked For Life ... det är vi ... förlåt mannen ... det är lugnt ... du är ju sjyst för fan (kramar om mig) ... kommer du i morgon? (Rocko)
- Ja. (Jag)
- Har du rökt hasch? (Rocko)
- Nej. (Jag)
- För faan mannen ... du ljuger ... klart du har rökt hasch. (Rocko)
- Nu ska jag inte störa dig i boken. (Jag)
- Det är lugnt mannen ... faan det är lugnt ... vill du något så är det lugnt för faan ... men tro inte att du är någon jävla James Bond. (Rocko)

Sedan är det rökpaus igen innan sista arbetspasset före lunch. Rocko och Kalle går iväg för att ha bild i ett rum en bit bort och Mika arbetar detta pass med fysik (mag-

netism) med Jesper. Plötsligt hör vi Alec sjunga raplåtar högt genom ventilationstrumman. Jag går bort till hans rum och tittar in. Han står rakt under ventilationstrumman och sjunger för att alla i rummen intill ska höra honom. Susanne kommer in och säger att Joakim kommit till skolan nu och att han absolut vill träffa mig. Jag är med Joakim fram till lunch. Vi pratar om hans hobby, som är motocross, och sedan arbetar vi med matematik, gymnasiets A-kurs. Sedan är det lunch. Joakim, som inte kan vara med de andra, går iväg för att äta inne på avdelningen. Jag äter med de andra i matsalen. Under lunchen fortsätter morgonens konflikt. Rocko gör pistoltecknet mot några elever i matsalen, och när Jesper tillrättavisar honom rusar Rocko fram till Jesper med knuten näve och följande dialog utspelas mellan dem:

- Är du rädd för mig nu din jävla punkkula?
- Nej ... jag är inte rädd för dig Rocko.
- Det borde du vara för jag menar allvar nu ... jag är riktigt jävla trött på att du tjarar på mig hela tiden ... fattar du ... jag ska boxa ner dig.
- Lugn Rocko ... jag är här för att jag vill vara med dig ... lugn.

Rocko sätter sig ner igen. Fem minuter senare går han fram och kramar Jesper:

- Förlåt Jesper ... du vet ... jag menade inget illa ... du är ju sjyst.
- Det är lugnt Rocko ... men du kan väl försöka tänka en extra gång innan du blir så där arg.
- Ja men va fan jag gillar inte när alla tjarar på mig.
- Det är lugnt nu Rocko ... vi kan prata om det sen när vi är själva du och jag.

Jag trodde ett tag att Rocko skulle smälla till Jesper när han ställde sig upp framför honom med knuten näve och skrek. En annan lärare som satt vid bordet bredvid upplevde situationen som mycket obehaglig och hotfull, och hon hade varit säker på att Rocko skulle använda våld mot Jesper i matsalen. Jesper förklarar efteråt för mig, att visst skulle det kunna inträffa men att han hittills inte varit med om det under sina fyra år på SiS. Jesper berättar att han haft Alec och Rocko under en längre tid i skolan. Enligt Jesper använder de ett grovt språk och är högljudda verbalt, men de har ändå en spärr vad gäller att ta till våld mot lärarna.

Efter lunchen vägrar Joakim att träffa sin lärare. Han säger att han bara ska arbeta om jag är med honom. Jag är med Joakim resten av dagen och vi går igenom de politiska partierna. Joakim berättar också entusiastiskt om en bok han håller på att skriva och att han nu är färdig med 50 sidor. När det är kaffepaus följer jag med Joakim upp till hans avdelning där han kokar kaffe. Han är helt fokuserad på sitt kaffekokande under en halvtimme. "Det är viktigt med bra kaffe", säger han. Efter att ha frågat ut mig ingående om min kaffesmak kommer han fram till att han och jag båda gillar starkt kaffe, vilket han tycker är toppen. Lena kommer in: "Hej Joakim ... vad bra att du är uppe nu ... ni ser ut att ha trevligt ... jag ser att du inte vill bli störd av mig nu Joakim ... ha det bra så ses vi sen". Lena går igen. Joakim visar mig att han har riktigt Zoega-

kaffe, som han har köpt för egna pengar eftersom institutionens kaffe är för dåligt. Joakim demonstrerar ingående kvalitetskillnaden genom att hålla upp de två olika kaffesorterna på två olika fat. "Titta här ... ser du vilken skillnad det är på mitt och avdelningens kaffe?", säger han. Efter en stund är kaffet klart. "Faan säger han ... nu tror jag att jag har bryggt för svagt kaffe ... det går inte att dricka ... tycker du att kaffet är för svagt?", frågar han. "Helt okej", svarar jag. "Jag vill att du är ärlig mot mig nu ... för det är viktigt att vi får dricka bra kaffe tillsammans du och jag", säger Joakim. "Ja kanske att det är lite svagt ... men det gör inget Joakim", svarar jag. "Mm ... mm", säger han och står och grubblar. "Jag brygger nytt kaffe" säger han och håller ut allting. "Nu tar jag dubbelt med pulver ... det är viktigt att vi får dricka bra kaffe du och jag nu när du hälsar på mig". Sedan blir det mycket starkt kaffe. "Är det bra nu ... var ärlig ... är kaffet bra nu?", säger Joakim. "Ja ... så här ska riktigt kaffe smaka", svarar jag. "Fan ... det är nog första gången jag träffar någon som säger att de gillar starkt kaffe och sen verkligen gör det också", säger Joakim och skiner upp med hela ansiktet. Sedan berättar han att han alltid laddar med kaffe kvällen innan för att det ska bli rätt gjort, och att en behandlingsassistent sedan slår på bryggaren så att han har sitt kaffe när han kommer upp på morgonen. "Det är viktigt med bra kaffe för att kroppen ska må bra och personalen här kan inte göra bra kaffe. Institutionens kaffe är rena skiten ... kolla här", säger Joakim och pekar på faten med kaffepulvret. Sedan går vi ner till skolan för att fortsätta skolarbetet med de politiska partierna. På vägen möter vi Rocko och Alec. De gör pistoltecknet mot Joakim och skriker: "Passa dig muppen". "Alla utom Mika jävlas med mig hela tiden ... det är därför jag måste bo själv", säger Joakim. "Hur känns det", frågar jag. "Det är okej ... skönt att bo själv ... men jag är alltid rädd när dom där är i närheten ... dom är farliga ... det är bara Mika som är snäll mot mig", svarar Joakim och skakar på huvudet.

Meningsfullt lärande på Fordonsprogrammet

Jag träffar fordonsläraren Henrik i bilverkstaden strax innan eleverna kommer. Henrik berättar att han precis börjat en ny lärartjänst på ungdomshemmet, efter att ha varit 13 år på en av SiS tyngsta LSU-avdelningar som behandlingsassistent. Under dessa 13 år mötte han nästan enbart ungdomar med en stark kriminell identitet, klimatet var ofta hårt och få av ungdomarna gick i skolan. Det mesta av vistelsetiden handlade enligt Henrik om straff och förvaring. Henrik kan inte minnas en enda av de ungdomarna som det sedan har gått bra för i livet. Henrik berättar att han aldrig upplevt sådan glädje och meningsfullhet i arbetet som nu när han varje dag i stället får möta motiverade elever med lite framtidshopp. Elever med lite positiva visioner som kan se sig själva som bilmekaniker inom några år. Henrik är själv gammal bilmekaniker som under hösten fått chansen att undervisa på Fordonsprogrammet. Han berättar att det är ungefär tio elever som läser olika fordonskurser och att eleverna är i verkstaden två till fyra åt gången, oftast under hela arbetsdagar.

Två behandlingsassistenter och fyra elever kommer in i verkstaden. "Ha en bra dag nu", säger en av behandlingsassistenterna och promenerar tillbaka till avdelningen. Eleverna nickar mot mig och sätter sig bredvid mig och Henrik. "Känner ni Martin?",

säger Henrik. "Ja han var nere med några papper vi skulle skriva på", säger en av eleverna. "Ja ... tack för att jag får vara här med er de här veckorna", säger jag. "Det är lugnt du ... det är bara fett att du kommer till mekan", svarar eleven. "Var fan är Agne i dag ... vi skulle ju fixa färdigt resten?", fortsätter eleven. Precis då kör Agne in genom garageporten. Han stiger ur och säger: "Här har vi jobb hela dagen för två av er ... några frivilliga?" Alla är intresserade och Agne tar med sig två av dem bort till bilen. "Första uppgiften är att ni ska ta reda på vad som är vajsing med kärran ... det är tydligen något missljud här framme och ibland startar den inte", säger Agne.

Jag följer med Henrik och de två andra eleverna, Kent och Anwar. Henrik pratar en stund om allt möjligt med pojkarna och har sedan genomgång på datorn om den bilmodell som de två ska börja med att reparera i dag. "Det är bra om ni kör hårt i dag ... för ägaren vill ha bilen före lunch", säger Henrik. Eleverna går och drar på sig sina overaller och börjar byta bromsar på en Volvo. Efter någon timme är det gemensam fika med personal och andra elever i ett hus en bit bort. "Hur går det med min bil?", frågar en kvinna i fikarummet. "De här gossarna har redan hittat felet så nu fixar vi till det under eftermiddagen", säger Agne. "Gossarna" ser stolta ut och en av dem säger leende: "Du kan nog köra skrothögen ett tag till sen".

Det märks att eleverna tycker om att reparera bilar, de ser avstressade ut och är fokuserade på sina arbetsuppgifter hela dagen. Kent och Anwar blir färdiga med bromsbytet och tio minuter senare kommer kunden in. Det är självkostnadspris som gäller. Henrik berättar att han alltid lägger på 50 kronor per kund som de sparar. Då kan eleverna få en fin uppsättning hylsnycklar eller liknande när deras vistelsetid är över. På eftermiddagen kopplar Kent in en motorvärmare i en ny bil. Det var betydligt svårare än väntat och det tar ett par timmar att få den att sitta bra. Han avslutar dagen med att tvätta och vaxa bilen. Anwar och en annan elev ägnar sig åt diverse svetsövningar hela eftermiddagen. Sedan kommer det två nya behandlingsassistenter och hämtar pojkarna. "Hur har dagen varit ... har de gjort någon nytta eller?", frågar en av dem. "De har jobbat på bra och skött sig perfekt", säger Henrik.

Pepparkaksbak, kreativ matematikundervisning och möjligheten att få lyckas

Irma och Dennis undervisar tillsammans i en grupp med sex pojkar som är 13–14 år gamla. Dagen börjar med en kort film som handlar om svenska jultraditioner. Efter filmen utspelar sig följande dialog:

- Varför tittade vi på detta ...? Jag har aldrig firat jul. (Ranji)
- För att du bor i Sverige och svenskar firar jul med julgran ... julmat och julklappar ... då kan det vara bra för dig att känna till lite om detta eftersom du bor i Sverige. (Dennis)
- Ja men va faan det är ju bara alla svenskar som har nytta av ju ... jag kommer ändå aldrig att fira någon jul ... det är ju helt meningslöst för mig att se vad andra gör. (Ranji)
- Jag är svensk ... men vi har bara haft julgran en gång när jag var liten. (Robin)

Tystnad.

- Men du kanske känner igen julmaten. (Dennis)
- Jag minns ingen julmat. (Robin)
- Du ser själv faan Dennis ... vad är detta för jävla film. (Ranji)
- Är det ingen som känner igen saker i filmen? (Dennis)
- Jo ... jag känner igen allt ... när jag bodde hos min fosterfamilj i XXXX så hade vi alla dom där grejerna med tomte ... skinka ... julklappar och såna saker. (Julian)
- Du då Petri ... känner du igen dig? (Dennis)
- Ja för fan ... men vi har mycket mycket bättre förstår du ... mycket bättre ... i vår släkt har vi värsta julbordet med en jäkla massa olika slags mat ... det är liksom bästa måltiden på hela året ... och hela släkten är där ... typ 20-30 pers och vi sjunger, dricker och äter hela helgen ... vi har mycket bättre jul än svenskarna på filmen ... julen har alltid varit det bästa i min familj. (Petri)

Det blir ett långt intressant samtal där alla fortsätter att berätta om sina erfarenheter av hur man firar jul, men även andra högtider. Eleverna blir engagerade i diskussionen och lyssnar med stort intresse på vad de andra berättar. Efter rasten är det hemkunskap och eleverna ska baka pepparkakor eftersom det bara är några veckor kvar till jul. Ingen av dem har tidigare i sitt liv bakat pepparkakor. Eleverna ser ut att trivas, de pratar glatt med varandra och har musik på i bakgrunden. När Robin har arbetat länge och koncentrerat med sin deg, kavlat ut den och har tryckt på alla figurer, ler han och ser stolt ut. Men när han ska lyfta över en julbock på plåten så går ett av benen av. Robin grips av inre panik, river ihop hela degen han arbetat med i över en halvtimme och skriker. Sedan sitter han och stirrar ner i golvet länge. Irma frågar honom lugnt om han inte ska försöka igen och att hon kan lyfta över pepparkakorna på plåten åt honom när han är klar. Robin är frustrerad och svarar att han inte kan lära sig att baka pepparkakor. "Men Robin ... jag vet hur ledsen du kommer vara om du kommer tillbaka till avdelningen och du är den enda som inte har med dig en påse med egna pepparkakor ... du Robin ... nu hjälps vi åt med detta". Efter ytterligare tio minuter har Robin bestämt sig för att göra ett nytt försök. Nu lyckas Robin och när han senare blir hämtad av sin behandlingsassistent före lunch så visar han stolt upp sin påse med pepparkakor.

Efter lunch är det problemlösning i grupp inne hos Dennis för tre av eleverna. Det är Julian, Patrik och Petri som ska samarbeta och gemensamt komma fram till en lösning som alla står bakom. Uppgiften innebär att de tillsammans ska ta reda på hur många sockerbitar ett snabbitsockerpaket innehåller. De får ett öppnat paket och en sockerbit. Eleverna blir mycket inspirerade av denna uppgift som de håller på med i nästan en halvtimme. Följande samtal och aktiviteter utspelar sig:

- Vi öppnar paketet och räknar. (Julian)
- Det är det enda ni inte får göra ... paketet ska vara oöppnat. (Dennis)

Eleverna diskuterar någon minut och kommer fram till att de kan väga sockerbiten de har fått och sedan räkna ut hur många bitar det blir eftersom det står på framsidan av paketet att det är ett kilo:

- Kan vi få hämta köksvågen? (Petri)
- Javisst ... gör det. (Dennis)
- Fan ... vilken lätt uppgift. (Patrik)

Eleverna väger sockerbiten och börjar räkna med hjälp av en miniräknare:

- Det blir 268,6 sockerbitar. (Petri)
- Det kan det väl för faan inte vara ... det måste väl vara hela bitar ... vi har gjort fel. (Patrik)
- Några kanske har gått sönder. (Julian)
- Eller så väger inte alla sockerbitar exakt lika mycket ... vi mäter i stället. (Petri)
- Du är väl helt slut ... vad då mäter? (Patrik)
- Vi mäter sockerbiten och sen räknar vi. (Petri)
- Hur då? (Patrik)
- Vi mäter volymen på sockerbiten och sen volymen på hela paketet. (Petri)

Eleverna räknar ut volymen på sockerbiten och paketet och börjar räkna:

- Det blir ungefär 303 sockerbitar. (Julian)
- Det är omöjligt ... det kan inte vara ett ojämnt antal. (Petri)
- Va fan då för? (Patrik)
- För att i varje lager är det ett jämnt antal. (Petri)
- Hur vet du det? (Julian)
- Jo jag kollade med den här sockerbiten och det måste vara 20 stycken (4 x 5) i varje lager. (Petri)
- Då kan vi ju bara kolla hur många lager det är ju. (Patrik)
- Japp och då blir det exakt 260 bitar. (Petri)
- Är ni överens om det alla tre? (Dennis)
- Nej inte jag för jag har räknat ut nu att det blir exakt 280 bitar. (Julian)
- Hur faan då? (Petri)
- Jag bara räknade. (Julian)
- Okej ... då öppnar vi paketet och räknar bitarna nu. (Dennis)

Patrik och Petri räknar bitarna. Julian sitter för sig själv och ser nöjd ut:

- Fan det är ju 280 bitar. (Petri)
- Hur visste du det Julian? (Patrik)
- Är man mattekung så är man. (Julian)
- Men du kan väl visa din lösning. (Dennis)
- Jag läste bara ... Det står på baksidan av paketet att det är 280 bitar ... så vi har jobbat helt i onödan. (Julian)
- Det var fusk Julian ... men ganska smart ändå. (Dennis)
- Faan har du mer såna här grejer? Detta var kul ju. (Petri)
- Jajamen ... jag har ett problem till. (Dennis)

Pojkarna löser ett gemensamt problem till innan de börjar arbeta själva med sina individuella arbetsscheman. Efter en stund börjar Julian störa de andra eleverna i klassrummet och kommenterar högt hur meningslöst deras skolarbete är. Då utspelar sig följande dialog mellan Julian och Dennis:

- Sluta nu Julian ... du stör de andra i deras arbete. (Dennis)
- Äger du här eller ... får man inte göra någonting ... fan äger du här eller ... alltid får jag all skit ... fan. (Julian)
- Julian ... du vet vilka regler som gäller i skolan ... antingen arbetar du nu eller så får du gå tillbaka till avdelningen. (Dennis)
- Men va faan du pressar mig för hårt mannen. (Julian)
- Du väljer själv ... men jag vill att du ska vara här ... jag är här för din skull. (Dennis)
- Fan ... jag orkar inte ... fattar du mannen ... jag orkar inte sitta med alla idioter nu ... kan jag inte få sitta själv mannen ... alla stirrar ju på mig. (Julian)
- Nej ... alternativet är avdelningen ... men jag vill att du ska vara här med oss. (Dennis)

Julian börjar vrida på sig, dunkar sig i huvudet med båda händerna och säger tyst för sig själv: "Fan fan fan fan jag kan inte vara i skolan". Sedan börjar han fäkta med armarna. Det ser ut som han har någon slags inre panik. Sedan skriker han högt rakt ut i rummet:

- Faan ... Faan.
- Okej ... Julian ... ta med dig dina saker så får du arbeta ensam en liten stund.

Julian och Dennis försvinner iväg. Jag sätter mig bredvid Patrik och diskuterar en uppgift han ska lösa som handlar om att räkna ut areor. Efter cirka 25 minuter kommer Julian tillbaka. Han ser lättad och stolt ut, lägger armen runt min axel och visar mig att han har gjort fyra matematikuppgifter. När skoldagen sedan är slut och Julian går tillbaka till avdelningen ser han nöjd och ganska harmonisk ut. När eleverna har gått berättar Dennis för mig att han är övertygad om att det viktigaste för Julian just nu är att han får uppleva att han kan klara av att vara i skolan en hel dag. Dennis berättar att Julian identifierar sig själv som en "omöjlig" skolelev och att varje dag där Julian själv får uppleva att han har klarat av att vara i skolan är ett litet framsteg för honom. Dennis berättar också att hans långsiktiga mål är att Julian också ska klara att vara med de andra hela skoldagar. Man måste dock alltid ge honom en sista utväg innan skolmisslyckandet blir totalt och han återigen får uppleva att han är en elev som inte klarar av att vara i skolan.

3.2 Elevgrupperna

Framträdande för SiS skolverksamhet är att den är komplex med många ganska olika verksamheter. Eleverna har ofta olika behov och förutsättningar och befinner sig på olika utbildningsnivåer. En stor grupp elever har varit lässvaga. I samma undervis-

ningsgrupp kan det vara två elever som inte kan läsa och inte kan klockan samtidigt som ett par elever som läser B-kurser på gymnasiet. Andra undervisningsgrupper är mer homogena kunskapsmässigt. Svante, som är lärare i svenska och SO, berättar till exempel så här om en undervisningsgrupp: "Jag har i stort sett bara elever som är näst intill analfabeter nu ... så jag får börja med läsinlärning och sådant". Malte berättar att det också är stor skillnad på att ha elever som nyligen varit i skolan och elever som haft en avbruten skolgång under en längre tid: "Vissa har ju kommit direkt från skolan och är väldigt inne i skolarbetet och kan i princip sätta i gång direkt. Vissa kanske inte har gått i skolan på tio år". På SiS träffar man ungdomar som knappt har varit i skolan någon gång, trots att de i dag är 16–17 år. Dessa ungdomar kommer ofta från mycket tuffa och komplicerade uppväxtmiljöer. Isa berättar följande om en elev hon hade under lång tid: "Han kom ifrån en familj där de var två barn och två vuxna ... alltså fyra personer ... men i deras hem så fanns det bara två stolar och ett litet köksbord. De åt aldrig tillsammans". Flera av SiS-lärarna menar också att det är stor skillnad på att undervisa yngre elever och elever som är i senare tonåren. Roland, till exempel, menar att "yngre elever oftast inte har samma metaperspektiv på lärande och sin situation som äldre elever. De är ofta bara här och nu och saker liksom bara händer". Kerstins erfarenhet är att de äldre eleverna, som är över 16 år och uppåt, är lättare att motivera för skolarbete eftersom de oftare kommer till insikten efter ett tag att "okej ... nu är jag inlåst här ... och då kanske jag ska göra något vettigt under tiden".

Vistelsetid och lagrum ger olika förutsättningar för skolarbetet

Vistelsetiden framträder som en av de mest avgörande aspekterna vad gäller elevernas motivation för ämnesstudier. Ur ett strikt måluppfylleseperspektiv, så är alla lärares uppfattning att det behövs en lång tid i skolverksamheten för att kunna uppnå resultat. Enligt lärarna handlar det om att ungdomarna måste få tid på sig att komma till ro och på något vis acceptera sin situation innan de kan fokusera på skolarbete, framför allt i de teoretiska ämnena. Jalle beskriver det så här:

"Det brukar bli bättre när de har varit här ett tag. [...] Skillnaden är ju stor. En elev som ska vara här kort tid har inte samma intresse för skolan. Man kan inte lägga upp den där långsiktiga planen då utan det blir mer att försöka få skoldagarna och tiderna att fungera. Det är lättare med en elev som ska vara här längre ... de har ofta accepterat att de ska vara här länge. Då kan man lägga upp en plan som är mer inriktad på målen."

Barbro menar att det tar lång tid att "hitta" eleven. Hon menar att det framför allt beror på att skolarbetet är så beroende av en upplevelse av tillit. De här eleverna bär på erfarenheter av skolmisslyckanden och att de inte vågar lita på vuxna i sin omgivning:

"Med en del elever kan det ta jättelång tid innan de får tillit till en ... bara den biten att tro på vuxen och att man står för det man säger ... det kan vara jättejobbigt för en del och tar lång tid ... ibland ett helt år. [...] Jag tycker ett år är en bra tid

generellt för elever. Sen är det olika från elev till elev ... men det brukar ta ett par månader innan man skapar en relation med eleven och vi kan hitta strategier.”

Jalle menar att det inte känns riktigt bra ur ett lärarperspektiv med elever som har korta vistelsetider. För att lyckas med elever krävs det enligt honom ett stort engagemang i varje möte med eleven, dag efter dag, och resultatet ser man inte förrän långt senare. Jalle berättar följande angående detta: ”Det är svårt som lärare att engagera sig till hundra procent om man vet att eleven kommer att ryckas ifrån en snart. Det är en känslomässig svårighet och man investerar inte lika mycket känslor och engagemang i en elev som ska flytta om några veckor”. Ann-Sophie, som nu har en elev som det börjar gå bra för i skolarbetet, suckar och säger: ”Tyvärr är han bara här i sju månader och vi behöver oftast längre tid på oss”. De flesta lärares erfarenhet visar att om målet är att eleverna ska kunna börja ta betyg, så krävs det minst ett halvår i skolverksamheten:

”De flesta elever som kommer hit har oerhört ringa skolkunskaper så det fordras ju minst en termin för att man ska få rimliga förutsättningar ... för de flesta har väldigt stora kunskapsluckor.” (Jesper)

”Om de bara är här en eller två månader kan man ju inte åstadkomma någonting. Men om de är här sex månader eller längre så finns det alltid möjligheter att kunna ta ett betyg.” (Malte)

Lärarna nämner i detta sammanhang att det är mer ovisst med LVU-eleverna än med LSU-eleverna. Skillnaden är att de som har LSU har ett tidsbestämt straff, medan det är mer ovisst vad gäller LVU-eleverna. Detta gör planering och kontinuitet svårare i skolarbetet. Så här beskriver ett par av lärarna denna situation:

”Vi har också LVU-elever här ... då vet vi bara sex månader i taget. Hur ska jag lägga upp planeringen ... tänk om kommunen får slut på pengar och det bara blir sex månader ... det är väldigt svårplanerat med LVU-eleverna.” (Ann-Sophie)

”Det känns som ett stressmoment när man inte vet hur länge de ska vara här och det är ju en ovisshet som gör att det blir jobbigt för oss lärare och för eleverna.” (Lena)

Samtidigt poängterar flera lärare att det som är positivt med att undervisa LVU-elever är att man kan ha mycket mer roliga inslag i undervisningen, som till exempel studiebesök, exkursioner, utflykter och samverkan med andra skolor. ”LSU kan vara lite besvärligt för de är ju inlåsta. Ska jag ta med dem in till biblioteket inne i stan så krävs det en permission som ska godkännas i Stockholm”, konstaterar Magnus. Att undervisa akutplacerade elever är ett mycket speciellt läraruppdrag. Ungdomar vistas på akutavdelningar en kortare tid (2–15 veckor) i väntan på mer kontinuerliga placeringar. För Natasja, till exempel, innebär det att hon under ett år hinner träffa upp till 100 olika

elever. Hon berättar att det är mycket svårare att som lärare arbeta på akutavdelningen än på andra avdelningar, eftersom ungdomarna på akutavdelningar mår dåligt, har ångest och befinner sig i en situation fylld av kaos och ovisshet. Konkret handlar det om att livet just nu innebär en stressad tillvaro, där ungdomarna går och väntar på möten med socialen, polisförhör, rättegångar och boendeplaceringar. Många av ungdomarna har också nyligen utsatts för olika övergrepp eller så har de själva varit förövare, tagit överdoser av narkotika eller är tvångsomhändertagna efter självmordsförsök. "Det är självklart mycket annat än skolarbete som snurrar i huvudet på de här eleverna", konstaterar Natasja. Samtidigt framträder det i elevintervjuerna att skolan upplevs som meningsfull och viktig för de akutplacerade ungdomarna, oavsett vad de presterar för skolresultat. För många av dessa ungdomar är skolan framför allt en frizon och ventil i en akut och svår livssituation. Framträdande är att läraren här kan fylla en viktig funktion som lyssnande medmänniska. För en del elever som orkar med skolarbete kan det även innebära en stund av ro där man riktar sin uppmärksamhet mot något annat än allt jobbigt i tillvaron. David berättar om sin erfarenhet av akutplacerade inom SiS:

"De dömer sig själva så hårt för vad de har gjort och det är toppen av ett isberg som man får möta som lärare. Jag kan bara föreställa mig hur mycket ångest de har när de ska lägga sig och de låser rummet vid klockan tio och de kan inte sova förrän klockan två ... oroar sig för rättegången och allt."

3.3 Olikheter i hur undervisningen arrangeras

Under mina besök framträder det att skolverksamheten organiseras på huvudsakligen minst tre olika sätt inom SiS:

- 1) En eller flera skollokaler dit alla eleverna går när det är undervisning och där alla lärare finns som en gemensam lärarresurs för alla elever under skoldagen.
- 2) Flera olika skolor på samma ungdomshem som är bemannade med helt olika lärarlag, som sköter sig mer eller mindre själva med sina respektive undervisningsgrupper.
- 3) Lärare går runt på olika avdelningar och har undervisning med 1–3 elever åtgången.

Oavsett vilken av de tre ovan beskrivna modellerna det gäller, så finns också oftast även separata lokaler för någon form av praktisk och estetisk verksamhet, som till exempel mekanisk verkstad, lokaler för träteknik, musik, media och idrottshall. Det är stor skillnad mellan olika hem, när det gäller i vilken utsträckning man satsar på praktisk och estetisk verksamhet eller om huvudfokus riktas mot kärnämnen och då främst matematik, svenska och engelska. De elever som är i en separat skollokal kan antingen ha en samlad skoldag då de vistas tillsammans med sina lärare under hela skoldagen, som då oftast är mellan cirka 09.00 och 15.30, eller så hämtas och lämnas

de av behandlingsassistenter vid varje rast och lunch. Eleverna som möter lärare som vandrar runt mellan olika avdelningar är endast tillsammans med läraren under själva lektionerna. Det vanligaste är att elever går i skolan 3–5 dagar i veckan och har individuella scheman. Undervisningstiden varje elev är i skolan kan variera från allt mellan ett par timmar i veckan upp till 24 timmar i veckan. Då elever endast läser ett par timmar i veckan beror det nästan alltid på att de inte längre är skolpliktiga och själva väljer att inte delta i större utsträckning. De flesta hem erbjuder skola 4–5 dagar i veckan och de flesta elever läser 3–5 olika ämnen i taget.

Gruppundervisning eller enbart individuell undervisning?

Undervisningen sker på vissa hem helt individuellt med en lärare och en elev åt gången. På andra hem ges en stor del av undervisningen i grupper på 3–6 elever. I dessa grupper är det oftast två lärare som undervisar samtidigt, ibland ända upp till fyra lärare. Lärarna i SiS skolverksamhet har ganska olika uppfattningar om ifall gruppundervisning eller individuell undervisning är det mest gynnsamma för elevernas lärande. På ett av hemmen jag besökte gavs nästan enbart individuell undervisning med en lärare och en elev i taget. Två av lärarna där hade som argument för detta att det var för elevernas skull, och så här resonerade Ann-Sophie angående saken:

”Oftast går det bara att köra helt individuell undervisning eftersom de är på så olika nivåer ... en del lär sig i princip att läsa och andra är långt framme i olika gymnasiekurser. [...] Vi ska bygga deras kunskapsgrund och det sker bäst en och en [...] Att sätta ihop dem i grupp och en sitter där med årskurs 4-matte och den bredvid sitter med matte B för gymnasiet ... de är ju inte dummare än att de ser ... vad gör du för någon matte och vad gör jag ... är jag dum i huvudet eller?... det handlar om hur mycket du ska kränka en elev eller inte.”

Chatarina menar att det endast går att ha meningsfull gruppundervisning om eleverna är på ungefär samma nivå i ämnet. På ett liknande sätt resonerar Nille, en elev som läser matematik i en grupp på fyra elever: ”Jag tycker det är helt fel att jag ska läsa svenska och engelska tillsammans med såna som inte klarar någonting ... fan ... jag är ju klar med dom ämnena från nian och vill inte sitta med såna som inte kan någonting”. I samma rum som Nille sitter Alle och jobbar med mellanstadiematematik. När jag frågar honom om vad det är han jobbar med, tittar han upp och säger: ”Faan ... det är ju pinsamt ... men jag sitter här och håller på med grundskolans matte fast jag är 18 år”.

Men ungefär lika många lärare jag träffat har en motsatt ståndpunkt än den som Ann-Sophie och Chatarina representerar: att det bästa och kanske viktigaste för elevernas lärande är att de undervisas i grupp en stor del av tiden och sedan sitter kortare arbetspass själva med individuella uppgifter. Argumentet för detta är att lärande i skolan handlar om mer än enbart ett avgränsat ämnesinnehåll. De här lärarna har också en övertygelse och erfarenhet av att eleverna lär sig tillsammans och av varandra, och att elever kan användas som en resurs i undervisningen. Att det går att ha gruppundervisning blir tydligast när jag under några veckor besöker Kenneth och Kerstin som nästan

alltid har 3–6 elever i ett klassrum. Det är fascinerande att se att det faktiskt går att vara flera elever i samma rum som jobbar på helt olika nivåer, från att knappt kunna läsa till att lösa avancerade ekvationer. Det handlar, enligt Kenneth, i grunden om vilket klimat man lyckas skapa i en grupp där olikheter i kunskapsnivåer inte betraktas som något konstigt eller pinsamt som måste döljas. I Kenneths och Kerstins klassrum framträder under mina besök ett mjukt och tillåtande klimat, och intrycket är att ingen tycker det är konstigt att alla jobbar på olika nivåer och med olika kurser. Undervisningen är omväxlande, med gemensamma övningar, samtal och diskussioner varvat med kortare pass då eleverna arbetar själva. Kenneth menar att undervisning i form av samtal och diskussioner i grupp ger eleverna en social och empatisk kompetens, som de då får samtidigt som ett ämnesinnehåll behandlas. Kenneth menar att många SiS-lärare enbart har individuell undervisning för att det är lättare att hantera som lärare, men att de då missar mycket av det sociala samspel som eleverna också behöver lära sig:

”De här eleverna brister i att fungera i en grupp. Det lugn som du såg ... jag tränar ju dem i det när vi sitter runt det här bordet och pratar. Det kanske ser lugnt och behagligt ut ... men det har tagit 20 år att bygga upp det här och de flesta skoldagar är faktiskt så här trevliga. [...] Vi jobbar mycket med att utveckla elevernas förmåga att känna empati. [...] Skolan här handlar ju lika mycket om det sociala samtalet ... att kunna sitta ner och prata som en vanlig människa i naturliga möten med medmänniskor ... många ungdomar behöver mycket träning på detta ... det försöker jag bidra med så mycket som möjligt.”

Magnus, som har erfarenhet av både individuell undervisning och undervisning i grupp, upplever att det blir mer stereotyp och tråkig undervisning om eleverna enbart arbetar en i taget med en lärare. ”Jag tror att man tappar den kommunikativa biten väldigt mycket när man är ensam med en elev”, berättar Magnus. David menar att det bästa med att jobba i grupp är att eleverna kan lyfta varandra. När man väl lärt känna eleverna och de känner sig trygga, kan man också använda dem som resurser i undervisningen:

”Det är inte alltid jag som måste vara motorn ... eleverna kan axla det här med att hjälpa någon ... att man får empati för en annan person och hjälper den. [...] Om det är någon i gruppen som har en hög rang som läser en kurs då hakar de andra på ... vissa dagar kan jag bara stå och titta på när den här erfarna eleven tar hand om en akutelev ... det är helt underbart att se.”

3.4 En mer organiserad skola beskrivs växa fram

Det här kapitlet beskriver hur lärare med lång erfarenhet av skolverksamheten inom SiS har upplevt skolutvecklingen de senaste tre decennierna. Framträdande för skolverksamheten på SiS är att det är en verksamhet som är och har varit under stor utveckling, sedan den enda mer övergripande forskningsrapporten om skolverksamheten,

Kommunikativ pedagogik och särskilda ungdomshem (Gerrevall & Jenner, 2001) kom i början av 2000-talet. Framför allt har verksamheten börjat styras upp mer centralt efter Skolverkets utbildningsinspektion 2007 och den följande skolöversynen. Många av de 36 lärare jag träffat i SiS skolverksamhet har undervisat där länge. Några var till och med lärare i verksamheten innan SiS tog över huvudmannaskapet i början av 1990-talet. Så här berättar Kenneth om sina erfarenheter från 1980- till 1990-talet:

”När jag började här var jag ensam lärare. Då fanns det en skollokal i ett litet hus som låg ute på gården här och jag fick knapphändig information av en kille som hade varit lärare här innan mig. Jag fick instruktionen att om du är därute och har eleverna mellan de här klockslagen så är det jättebra, då är det inte en käft som bryr sig om vad du gör. [...] På den tiden så var det Socialstyrelsen som var huvudman för den här verksamheten ... då var det kanske trettio lärare i hela landet ... Efter ett antal år började nya socialskyddslagen gälla. Och då var det närhetsprincipen som skulle gälla. Då togs de här institutionerna över av kommuner och landsting. Då tänkte man att varje kommun själv vet vilket behov man har ... den tanken var fel visade det sig, för intagningen till de här ställena sker ju från hela landet. Det där skapade ett jävla bekymmer för institutionerna ... det var rätt turbulent ett tag. Det bidrog till att jag slutade också. Men sen så tog staten över och började bygga upp SiS från 1993 och när det där var uppbyggt och hyfsat i ordning så kunde jag komma tillbaka igen. När jag kom tillbaka var jag ensam som lärare här.”

Samtliga lärare som undervisat inom SiS en längre tid berättar att det tidigare varit helt upp till institutionscheferna hur mycket man satsade på skolverksamhet. Konsekvensen blev att några hem har haft ganska utvecklade skolverksamhet länge och att den på andra hem har varit försummad. Magnus berättar att han under lång tid var den enda utbildade läraren med 15 elever och att man fick göra det bästa man kunde av situationen:

”Många lärare saknade både lärarutbildning och ämneskompetens ... ingen kontrollerade ... det var upp till institutionschefen att bestämma ... kvalitet var inget prioriterat ifrån ledningen. Jag var i början den enda behöriga läraren. Men samtidigt fanns det bland dem som jobbade som lärare några riktiga eldsjälar som försökte göra det här till kvalitet. Som såg till att det blev en så bra utbildning som förutsättningarna tillät.”

Flera lärare berättar också om hur de helt själva fick bygga upp skolverksamheten från grunden när de blev anställda på SiS:

”Vid årsskiftet 1998/1999 började jag på XXXX och kom till en skolverksamhet som var i princip icke-existerande ... min uppgift var att starta en skolverksamhet på två avdelningar. Det var pojkar mellan 11 och 16 år och flickor mellan 15 och

19 år. Jag fick en byggnad eller några rum och under några veckor byggde jag upp det ... köpte in material och började sätta i gång skolan. Jag blev någon form av pedagogisk ledare på avdelningarna där jag använde behandlingspersonal som assistenter i skolan ... det var både LVU-, LSU- och någon SOL-placerad." (Svante)

"Jag har varit med och byggt upp verksamheten. När jag kom fanns det ingen skola. Det började med att ... jag måste ha en lokal att vara i ... jag måste ha böcker ... jag städade själv. De skickade ut killarna till den här lokalen som låg i ett hus bredvid. Jag hade fem ... sex killar som ville göra allt möjligt ... ja du får läsa det här och jobba med det här ... och du kan jobba med det här ... du behöver läsa lite biologi ... så gjorde man då alltihopa samtidigt. Mest LVU-elever var det." (Ingegerd)

I lärarnas berättelser framträder att det var helt upp till lärarna själva att fylla innehållet under skoldagarna, och skolverksamheten hade enligt dem ingen större status inom organisationen. Många lärare upplever att uppdraget fram till bara för några år sedan har varit mycket otydligt och att det för många elever inte varit en tydlig skolverksamhet, utan bara en av aktiviteterna i mängden under dagen. "Skolan var ju från början i princip bara en sysselsättning för eleverna. Att de skulle ha någonting att göra ... något annat än att sitta på avdelningen. Jag tror det var få i början som tittade någonting på kursplanen eller mål", berättar Malte. Svante menar: "Det viktiga är ändå att ha en ambition med att det ska vara skola tycker jag för risken är att många kallar det skola och så är det liksom ... spela tv-spel och fritidssysselsättningar i stället ... det har varit ganska flummigt innan vad som var skola och vad som var fritid".

Under tiden som det här forskningsprojektet har pågått har flera stora förändringar genomförts för att öka likvärdigheten och kvaliteten inom SiS skolverksamhet. En sådan förändring var när de regionala skolledarna tillsattes under 2009. Flera av lärarna jag träffat har positiva förväntningar på dessa regionala skolledare och att skolan nu äntligen ska få en högre status, bättre organisation och likvärdighet och inte vara utlämnad till individuella institutionschefers egna ambitioner med verksamheten:

"Om man jämför med kommunala skolan så har vi haft ganska dåligt huvudmannaskap inom SiS. Jag tror mycket på den här förändringen som blir med regionala pedagogiska ledare och att det ska bli lite mer skolfrågor i fokus inom SiS. Skolan inom SiS upplever jag som oerhört spretande åt hundra olika håll ... det behövs ett paraply över oss. Alla har sina egna mallar och modeller och mappar och man uppfinner hjulet gång på gång på gång på enskilda institutioner." (Ann-Sophie)

En annan förändring är det nya dokumentationssystemet Adela, som enbart ska handla om vad eleverna gör i skolan och hur deras kunskapsutveckling ser ut. Här ska lärarna bland annat dokumentera måluppfyllelse, närvaro och åtgärdsprogram. De flesta lärare är positiva till detta, framför allt eftersom de tidigare ofta inte kunnat se vad elever

som flyttats över från andra institutioner har gjort tidigare i sitt skolarbete. Lärarna har då fått börja med ett tidskrävande arbete med att ta reda på det. Magnus berättar: "Vi hade ju inget speciellt system för det egentligen utan det var ju upp till varje lärare ... jag förde en journal över vad som hände varje dag [...] Vi satt där och gjorde våra egna utredningar om saker och ting". Flera lärare som kommit i gång med Adela är positiva och upplever redan att det fungerar bra. Malte berättar: "Jag tycker att det funkar jättebra ... att skriva skolrapporter och åtgärdsprogram ... att sådana mallar finns i verktyget och att det är lika mallar inom skolan på så sätt blir det ju en likvärdighet. Att det ska skrivas på samma sätt utifrån samma rubriker". Jalle menar att det finns många fördelar och att det ökar skolans status inom SiS:

"Vi har precis kommit i gång ... meningen är att man ska anteckna elevens utveckling och vad den har arbetat med så att det ska bli lättare för andra institutioner, men även andra skolor. Det är positivt och en förutsättning för att vi verkligen ska kunna utvecklas att vi har infört det här systemet ... ett tecken på att man tar skolan på allvar. För en stor del av elevens dag här på ungdomshemmet är på skolan."

Några lärare är mer skeptiska till de förändringar som sker nu, och ser en risk med att det kan bli för mycket fokus på alltför statiska scheman och en resultatfixering i skolan som inte kommer att gynna eleverna då flexibiliteten minskar:

"Det fungerar inte. System är alltid bra teoretiskt, men praktiskt så funkar det inte. Man måste ändra hela tiden för de här eleverna ... även om vi följer ett schema så följer vi inte det ... för eleverna kommer och går och har andra aktiviteter ... när man går in där och ska skriva så är det fel ... och så måste man anmäla felet ... för vi får inte ändra det. Det är knasigt tycker jag." (Ingegerd)

"Risken kan vara att det blir för stelbent ... man tror att man kan stoppa in eleverna i en ände och få ut ett resultat i andra änden och det kan man ju aldrig säga att man får ... men man kanske kan ge dem något ändå så de växer själva ... så att deras självbild stärks." (Carl-Johan)

"För det första så vet jag inte riktigt vad Adela ska användas till eller om det är bara för att Skolverket ska ha koll på om eleverna är närvarande en viss tid." (Kerstin)

Henrik och Carl-Johan menar att fokus håller på att förflyttas uppåt i organisationen. De ifrågasätter om mängden dokumentation och administration, som tar mycket tid, kan vara viktigare än vad läraren gör konkret tillsammans med eleverna:

"Den administrativa delen verkar växa. Det är en väldigt massa människor på huvudkontoret ... det är väldigt massa möten och det är massa dokumentation. Och då undrar man ... vad fan håller vi på med? Är det elever vi ska försöka göra

någonting åt? Är det här det bästa sättet? Eller kostar det här bara en jävla massa stålar? Och finns det inga stålar kvar till eleverna? Det känns som att det är administrativa delar som växer för mycket. Vad blir kontentan av att det utvecklas åt det hållet?” (Henrik)

”Vi har ju redan ett rätt så bra fungerande system här och Adela verkar ta mycket tid som man kunde lägga på annat ... att utveckla andra grejer än att sitta framför datorn och plira flera timmar i veckan ... det kan ju vara lite surt kan jag tycka.” (Carl-Johan)

För att öka likvärdigheten i skolorna på SiS, håller en undervisningsplattform på webben på att utvecklas. Inget hem jag har besökt har börjat använda sig av detta i undervisningen. Tanken är att även små särskilda ungdomshem, med endast ett fåtal undervisande lärare, i framtiden ska kunna få tillgång till undervisning av behöriga lärare i fler ämnen än vad som kan erbjudas i dag. Malte är en av dem som håller på att utveckla denna undervisningsplattform, och han berättar:

”Det problematiska inom SiS är att det ska finnas skola på varje institution. Men alla institutioner är inte jättestora och kan inte ha alla ämnen. Nu måste vi erbjuda eleverna alla grundskoleämnena och ett antal undervisningstimmar i veckan och för att göra det så startar vi nu den nya läroplattformen. Vi ska kunna erbjuda ämnena som inte finns på plats på ett distansverktyg. Jag tror att det kan bli en mer likvärdig skola. Man ska inte ha bättre förutsättningar bara för att man är placerad på ett stort hem.”

Malte berättar att detta inte innebär att man kan reducera bort några lärare i organisationen, eftersom de flesta elever inte är självgående i skolarbetet. Han menar att de behöver precis lika mycket lärartid även om arbetet i framtiden kommer att ske mer på en plattform. Så här beskriver han hur han tror att denna undervisning skulle kunna gå till: ”Det ska alltid finnas en handledare kopplad till eleven på plats och handledaren ska vara en undervisande lärare. Handledaren ska alltid ha koll på var de befinner sig och i hur tekniken fungerar”.

3.5 ”Skolan här på SiS är den bästa skola jag har gått i”

Det här kapitlet handlar enbart om elevernas upplevelse av skolan. Det första som framträder i mötet med eleverna i SiS skolverksamhet är att de värderar skolverksamheten högt i relation till andra aktiviteter på institutionen. De flesta av eleverna är nöjda med skolan och uttrycker spontant eller i intervjuerna att de tycker om att vara där eller att det är ”helt okej”. Framför allt uttrycker eleverna att de trivs med att vara med lärarna.

Ungefär hälften av de 59 elever jag har träffat uttrycker, i samtal eller i intervjuerna, att det är den bästa skolan de har gått i och att lärarna på SiS är de bästa lärarna de har haft. Alle beskriver det så här: "Faan ... detta är den klart bästa skola jag har gått på ... lärarna bryr sig och man får hjälp om man själv vill". Davood berättar: "Skolan här är den absolut bästa jag har gått i ... man får jobba i sitt eget tempo och får lagom mycket hjälp hela tiden ... och sen jobbar man med lagom många ämnen åt gången". Att mötet med SiS skolverksamhet upplevs så positivt av de flesta av eleverna beskrivs framför allt bero på följande:

- Upplevelsen av att bemötas med respekt i skolan.
- Negativa skolerfarenheter från tidigare skolgång.
- SiS-situationen – att vara tvångsomhändertagen.
- Att för första gången få uppleva en stolthet och glädje över sina skolprestationer.

Upplevelsen av att bemötas med respekt i skolan

Under mina besök i skolverksamheten på SiS har jag inte träffat någon lärare som jag upplevt medvetet bemött elever på ett kränkande eller nedvärderande sätt. Självklart har det inträffat situationer i skolan där elever och lärare har haft konflikter och där elever har varit utåtagerande eller frustrerade, men efteråt har det oftast utmynnats i något bra som till och med har stärkt deras relation och respekt för varandra. Mötet elev–lärare har som helhet präglats av en öppenhet och en ömsesidig vilja att mötas. Eleverna beskriver också själva att de upplever att de blir bemötta med respekt i skolan på SiS, att relationen med lärarna är positiv och att de upplever att de blir bekräftade i mötet med lärarna. De berättar om lärarna de möter som vuxna som tar dem på allvar, lyssnar på dem och som vill dem väl. Dani beskriver en upplevelse av att han känner sig 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".

Relationen till lärarna

Nästan alla elever beskriver att de har goda relationer med sina lärare, och för de här eleverna framträder den goda mellanmänskliga relationen som helt avgörande för att skolan ska upplevas som meningsfull och för att de även kan prestera något i skolarbetet. Emmie, till exempel, 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 förstådda och att någon verkligen lyssnar och är lyhörd. Denna upplevelse kan exemplifieras med Benjamins och Arvids egna ord:

"Dom lyssnar på vad man vill göra." (Benjamin)

"Den kontakten man har med lärarna här är mycket, mycket bättre [...] Dom 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 sånt med en gång i varje fall. Om dom bryr sig eller inte ... det är viktigt ... speciellt på ett sånt här ställe så måste dom ju ha tålamod som fan." (Arvid)

Den goda relationen för eleverna handlar också om en upplevelse av att bli respekterad för den man är, att alla arbetar utifrån sin förmåga och att man duger: "Lärarna är bra ... dom förklarar bra och dom är trevliga och det är ingen press alltså utan man jobbar ju så bra man kan", berättar Nadji. Liknande upplevelser av mötet med SiS-lärarna har Jens:

"Dom är sjysta är dom ... dom är bra lärare ... ja dom är jävligt bra faktiskt ... det är bra, man får mycket hjälp och man får bestämma lite själv vad det är man ska göra ... ingen som pressar en ... jag gör ju det jag orkar ... det är det dom är så bra på här."

En bra relation enligt många av eleverna är också en upplevelse av en relation som inte enbart är en elev-lärorelation utan någonting mer: "Dom ska vara lite mer än en lärare ... dom kan vara en vän också ... och dom 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)

Rätt hjälp, anpassad till varje enskild individ

Upplevelsen av att bemötas med respekt i skolarbetet på SiS handlar mycket om att få rätt hjälp som är anpassad efter de individuella behov man har. Då elevgrupperna är mycket heterogena så innebär *rätt hjälp* olika saker för olika individer. Men elevernas upplevelse av mötet med SiS-lärarna är oftast att de får rätt hjälp med skolarbetet som anpassas efter var individen befinner sig i sitt lärande. Mika, till exempel, berättar att "det är inte som en vanlig skola ... man får ju all hjälp som man behöver här liksom ... dom kommer ju hela tiden och frågar hur det går". Alima berättar att "lärarna är trevliga och ... dom säger till en klart och tydligt vad man ska göra och dom ger mycket hjälp om man behöver det". Många elever som tidigare enbart har negativa erfarenheter av mötet med skolan, och som har känt sig dåliga och kränkta tidigare i mötet med skolan, upplever på SiS att de får hjälp med det de behöver på sina egna villkor – utan att de behöver känna sig svaga och att de slipper jämföra sig med andra elever hela tiden. Följande citat exemplifierar detta:

"Har man svårt för ett ämne så kan dom hjälpa en att förstå på ett bättre sätt här än andra lärare. Dom vet vad som behövs för att man ska förstå. Det har varit bra för att dom har förklarat på ett annat sätt när man inte förstår. Bra utlärningsförmåga har dom haft." (Kalle)

"Dom har hjälpt en mycket ... och dom försöker också hjälpa en att få betyg. Dom är ju inte bara lärare som sitter framför katedern och säger ... gör detta och detta och detta ... så ska ni vara klara till vecka 42 ... det är ju vissa saker som man inte fattar ... så rakt upp och ner så behöver man hjälp ifrån lärarna ... jag har ju jobbat mig fram nu och det har hjälpt mig mycket men jag kan ändå inte allt. Måste ändå ha hjälp." (Mårten)

Tid

En aspekt av tid är elevernas upplevelse av tid i skolan. Eleverna beskriver att de inom SiS skolverksamhet oftast inte känner sig stressade. De beskriver också att de upplever att de får den tid de behöver för att slutföra uppgifter och olika moment i sitt skolarbete. Många elever har svårt att koncentrera sig då skoldagarna är långa. De behöver då få tid att bryta av och göra något annat innan de orkar fortsätta med skolarbetet. Exempel på sådana aktiviteter är att gå ut tio minuter tillsammans och spela basket, spela ett parti backgammon, lyssna på musik eller spela ett spel på datorn. Benjamin och Jens är nöjda med hur de bemöts angående detta i skolan: "Dom låter en göra det i sin egen takt liksom", "Det är bra lärare och att man inte behöver jobba hela tiden. Man kan ta det lite lugnt ibland också." Emmie och Micke berättar också att de upplever att lärarna förstår deras behov av tid och avbrott i skolarbetet:

"Jag tröttnar ... jag tröttnar rätt fort ... då brukar jag få gå ut och gå här i skolan ... och det känns mycket lättare ... jag har koncentrationssvårigheter så jag tycker att det är ganska svårt i skolan i och med att jag inte har gått ettan, tvåan och trean och halva fyran liksom." (Emmie)

"[...] så kan man gå in och sätta sig ett tag vid en dator. Sen efter ett tag så blir man på hugget igen, då går man ut och kör igen." (Micke)

En annan aspekt är tiden de har tillsammans med lärare. Kalle berättar att "det är bra lärare här och dom hjälper en på ett annat sätt. Dom lägger ner mer tid". Eleverna får verkligen mycket tid tillsammans med sina lärare när de är i skolverksamheten på SiS, och de beskriver tydligt att de uppskattar denna lärartid och upplever den viktig för sitt lärande:

"Det bästa är väl att man får mycket hjälp av lärarna ... dom är riktigt bra lärarna ... dom har liksom tid att hjälpa en ... mycket mer tid än vad dom har på andra skolor." (Arvid)

"Jag trivs bra ... man får jobba i sitt eget tempo och man får den hjälp och den tid man behöver med lärare ... jag trivs bra. Det är lugn miljö." (Davood)

Att själv kunna påverka

Delaktighet framträder som viktigt för eleverna. Det handlar om upplevelsen att själv kunna påverka och att eleverna tillsammans med lärarna planerar vad man ska lära sig och vilka ämnen man ska läsa i skolan. Davood, till exempel, uttrycker att han är nöjd med hur han har fått vara med och planera sin skolgång: "Man har fått mer hjälp här och sen så läser man inte rakt igenom böckerna ... man tar det som är viktigt, det som behövs. Och det gör man upp med skolan." Att få delta även i planeringen i vad man ska läsa för ämnen är viktigt för många elever. Lasse är nöjd med det bemötande han fick i skolan angående detta när han kom till SiS: "Vi hade en sådan typ genomgång

först liksom. Vad jag skulle ha för ämnen och sådant där ... eller vad jag ville ha ... och då sa jag att jag ville ha allt som jag kunde ha och sen har dom gjort schema efter det". Machmod ger också tydligt uttryck för detta i följande citat:

"Jag var med och bestämde vad jag ville läsa för någonting. Dom lyssnar på mig. Jag bestämde att jag ska läsa svenska, matte och engelska och samhällskunskap och hemkunskap. Det har jag bestämt mig för ... det fungerar bra. Det går framåt."

Negativa skolerfarenheter från tidigare skolgång

De flesta av eleverna som intervjuats berättar om hög frånvaro och negativa erfarenheter av mötet med skolan innan de kom till SiS. Framträdande i ungdomarnas berättelser från tidigare skolgång är dessa negativa skolerfarenheter. De negativa skolerfarenheterna handlar om misslyckanden i skolarbetet, dåligt självförtroende, dåliga relationer med lärare, en upplevelse av att vara marginaliserad och en upplevelse av meningslöshet. Nästan alla intervjuade ungdomar beskriver att de har en ofullständig skolgång bakom sig med mycket frånvaro och låga meritvärden. En grupp elever berättar att de knappt har varit i skolan över huvud taget sedan lågstadiet. En stor andel berättar att de tillbringat sin skoltid i specialgrupper av olika slag under långa perioder av grundskolan. Flera berättar också att de varit avstängda från undervisning under längre perioder. Framträdande är också att många har flyttat runt mellan olika boenden och skolor under sin uppväxt, vilket har inneburit att en kontinuitet har saknats i mötet med skolan. Ett fåtal av de intervjuade eleverna berättar att de har lyckats väl i skolan innan de kom till SiS och berättar om att de trivdes i skolan. Av de ungdomar jag träffat som inte längre var skolpliktiga när de kom till SiS så var det endast tre som hade klarat att nå behörighetskraven för gymnasieskolans nationella program under sin tidigare skolgång. Här följer beskrivningar av det mest framträdande av innehållet i ungdomars berättelser om sin tidigare skolgång.

Låg närvaro i grundskolan

En fragmentarisk och splittrad skolgång med mycket frånvaro i grundskolan är en vanligt förekommande beskrivning i ungdomarnas berättelser från tidigare skolgång. Två ungdomar jag träffat har knappt varit i skolan alls, trots att de är uppväxta i Sverige och några ungdomar möter den svenska skolan för första gången på SiS. Anmärkningsvärt många av ungdomarna beskriver att de varit frånvarande relativt mycket redan från skolstarten. Emmie, till exempel, berättar om sin komplicerade uppväxt som innebar att hon missade mycket av de första skolåren:

"Jag har inte gått ettan, tvåan, trean och halva fyran ... jag hoppade in i femman ... och sen fattade jag inte någonting om vad dom pratade om. [...] Jag har missat så mycket [...] Jag hade en mamma som är alkoholist och narkoman ... så det är det att jag har varit tvungen att vara hemma hos henne och ta hand om henne ... då har jag missat skolan ... det är en jättelång historia."

De vanligaste beskrivningarna av skolfrånvaro är dock att den blev stor framför allt på högstadiet: "Ja, då gick jag typ aldrig i skolan. Skolkade och sådant. [...] Det var tråkigt ... jag inte gick på lektionerna. [...] Jag gick ju till skolan, men jag var aldrig inne på lektionerna", berättar Benjamin. Davood har en liknande beskrivning: "Det började mer och mer i sjuan. Jag gick till skolan men var inte på lektionerna. Jag var i skolan men jag kunde komma när halva dagen hade gått. Var där kanske en timma och så gick jag". Rose-Marie berättar att hon trivdes hyfsat i skolan och presterade bra fram till högstadiet: "I sjuan så rasade allting ... det var mitt mående ... jag orkade inte med att liksom sitta och plugga och hålla upp koncentrationen på lektionerna". För många av ungdomarna har uppväxten inneburit att de flyttat runt mellan olika boenden och därmed också har tvingats att byta skola ofta. Konsekvensen har blivit en splittrad skolgång utan kontinuitet:

"Från ettan till sexan så gick jag till skolan varje dag ... sen när jag flyttade till XXXX och gick i sjuan så blev det katastrof efter två månader. Jag gick inte i skolan alls. Sen fick jag gå om sjuan ... men då gick jag inte till skolan alls. Sen flyttade jag igen i åttan ... till fosterfamilj ... så gick jag halva sjuan där och hela åttan ... sen flyttade jag tillbaka när jag började nian och sen gick det två månader och så åkte jag in här." (Mårten)

"Jag flyttade från min mamma i trean. Sen flyttade jag till XXXX ... till en fosterfamilj ... sen började vi bråka och sådant sen flyttade jag till XXXX ... det är mitt familjehem nu och där går det jättebra." (Fia)

"Jag missade ju nästan hela sjuan när jag bodde på ett utredningshem ... i åttan kom jag i gång och nian har jag missat helt ... men nu ska jag komma i gång igen." (Cissi)

Avstängning är en annan anledning till hög frånvaro som framträder frekvent i ungdomarnas berättelser. Nadji berättar: "Jag gick inte så mycket i skolan ... alltså jag slutade inte men jag har blivit avstängd många gånger". Rocko berättar att "det var mycket bråk ... jag var stökig i klassen ... jag och mina polare ... så jag blev avstängd ofta ... sen slutade jag och började att göra brott och sådär". Joakim i sin tur berättar att han var avstängd under större delen av högstadiet:

"Det var ju jättelängesen som jag gick i skolan innan jag kom hit ... jag har inte gått i skolan sen sjuan ... jag umgicks med fel personer ... det var fel människor och jag blev avstängd från skolan ... det kändes inte så kul ... jag förlorade ju rätt mycket på det ... jag bråkade med rektorn ... sen när jag blev avstängd var jag hemma mest."

Droger var också en av anledningarna till hög skolfrånvaro: "Jag höll på med en massa droger hit och dit så jag gick inte så mycket i skolan", berättar Davood. De vanligaste drogerna som använts av de ungdomar jag intervjuat är cannabis och amfetamin. Sladjan

berättar att dessa droger var orsaken till hans höga frånvaro på högstadiet: "Jag gick inte i någon skola på nästan två år ... från jag var 14 typ ... jag började med droger ... alltså jag hann inte till nian ... sen fick jag gå ner en klass när jag kom hit till SiS". Alec berättar att han helt enkelt inte tyckte att han hade tid att vara i skolan innan han kom till SiS:

"Jag har inte gått i skolan på länge ... på tre år har jag inte gått i skolan. Jag har inte haft tid att vara i skolan. Jag var ute och gjorde mina grejer ... kriminalitet och sånt ... jag tänkte skolan är inte min grej ... så efter sjuan så kom jag aldrig mer."

En tidigare skolgång utan kontinuitet och med mycket frånvaro innebär i princip för alla elever att de lämnat grundskolan med låga meritvärden och utan behörighet att söka till gymnasieskolans nationella program. "Jag hade inte godkänt i varken matte, engelska eller svenska ... jag hade inga betyg alls", konstaterar Mårten. Arvid berättar att han gick ut grundskolan med endast ett fåtal godkända betyg:

"Jag hade väl några betyg ... jag tror jag hade betyg i kemi ... idrott hade jag nog betyg i ... engelska hade jag VG i, i alla fall ... sen när jag skulle söka in på gymnasiet ... då vart det lite knas. För det var så att jag kom ju inte in på typ det jag ville gå. Så då tog jag ju bara något som fanns. Och då vart det Livsmedel och det trivdes jag inte så bra med."

Meningslöshet och tristess

De flesta ungdomar beskriver tidigare skolgång som meningslös och tråkig. De beskriver att de inte upplevde att skolan var en plats där de kunde lära sig meningsfulla saker och att motståndet mot skolan blev allt starkare. Davood berättar: "Jag tröttnade på skolan ... det gick inte". För Benjamin var hela grundskoletiden problematisk och meningslös: "Jag har väl ingen upplevelse. Förutom att det var tråkigt", konstaterar han uppgivet. Alle berättar att "på högstadiet var det bara massa jävla strul ... jag minns att jag bara satt i en massa möten med vår rektor XXXX hela dagarna". För Fia blev skolan meningslös tidigt. Den blev för svår för henne och mötet med lärarna var problematiskt: "Skolan var inte så kul ... tråkigt ... därför att lärarna var helt störda ... och sen så kan jag inte koncentrera mig ... så det var väl jobbigt allting". Arvid lade ner skolarbetet på mellanstadiet helt när han, som han beskriver det, upplevde att mötet med skolans innehåll var totalt meningslöst för honom:

"När jag gick i sexan tror jag ... femman-sexan. Då började jag tänka ... ah vafan ... vad ska jag göra det här för [...] Jag såg inte det som något viktigt alls, jag tänkte ... jamen, vafan ... jag sköt upp allting bara hela tiden och det var ingenting som var viktigt att göra för mig."

Jens berättar att han inte kan minnas att han har trivts i skolan någon gång under hela grundskoletiden. Det enda han beskriver att han minns är att det var en tid fylld med problem och en upplevelse av meningslöshet:

”Jag har alltid tyckt att det har varit tråkigt ... ända sen jag började ettan har jag tyckt att det har varit riktigt tråkigt med skolan. Jag tyckte inte att jag lärde mig något speciellt i skolan heller. Så det kändes bara onödigt ... jag har faktiskt aldrig tyckt om skolan och tyckt att det har varit något kul liksom.”

Exkludering – att uppleva sig som avvikande

Att uppleva sig själv som avvikande i skolan är något som många elever berättar om från tidigare skolgång. Ibland handlar dessa upplevelser om specifika inlärningsvårigheter av olika slag, som till exempel läs- och skrivsvårigheter. Men lika vanligt i ungdomarnas berättelser är svårigheter med att passa in i en *vanlig* klass, i ett *vanligt* klassrum, där förväntningarna är att alla ska göra och utföra ungefär samma saker under lektionstiden. Att inte klara att göra detta enligt klassrumsnormen, har för många av eleverna inneburit att de redan tidigt under sin skolgång har upplevt sig annorlunda. Det har skett när de blivit tilldelade en assistent eller blivit exkluderade i mindre grupper. Micke till exempel berättar att ”i lågstadiet och mellanstadiet var jag klassens clown ... sprang omkring och gapa och skrek ... när jag kom till högstadiet i sjuan så var det likadant. Sen i åttan bara sket jag i allting ... så vart jag utslängd ifrån själva högstadiet för jag var så jävla livlig i skolan”. Kalle är också ett tydligt exempel på en person som upplevt sig som avvikande och marginaliserad. Kalle har i princip aldrig gått i en vanlig klass i grundskolan. Han har upplevt sig annorlunda och mindre värd under hela sin grundskoletid. Först när han var 17 år fick han diagnosen ADHD, vilket han själv berättar var en lättnad:

”Jag har koncentrationssvårigheter ... så jag har aldrig orkat sitta ner och jobba ... det är bara idrott jag har gillat [...] När jag gick från ettan till sexan så gick jag i specialklass. Det var jag och fem andra elever och tre, fyra lärare. [...] Dom placerade mig i en liten klass hela tiden bara för att dom trodde att man hade problem. Så man fick gå i specialklasser med mindre lärare och mindre folk hela tiden. Men nu så visade det ju sig att jag hade ADHD och koncentrationssvårigheter. [...] Jag tycker att skolan har agerat mycket fel från början. I stället för att bara placera en i specialklass direkt så skulle man kunna tagit reda på vad det var man behövde hjälp med ... Fan jag har gått i specialgrupp sen jag gick i ettan ... jag har fått särbehandling i skolan i hela mitt liv från att jag gick i förskolan till nu ... jag har gått i specialgrupper hela tiden.”

Självinsikt – upplever ändå att de fått stöd

Det finns också elever som haft det problematiskt under sin grundskoletid, men som själva berättar att de ändå upplevde att skolan försökte hjälpa dem och sätta in extra resurser. Davood, till exempel, berättar: ”Det var jag själv som inte tog hjälpen ... hade jag inte skitit i skolan så tror jag att jag redan hade klarat nian”. Alima berättar att hon nu efteråt förstår att hon inte kunde vara med sina vanliga klasskamrater och att hon var nöjd med den lösningen som skolan arrangerade, där hon fick ha en egen lärare: “[...] jag fick inte vara med dom andra för det var bara för mycket bråk ... jag slog alla och var jättetaskig ... men jag ångrar mig i dag. Sen fick jag gå i en egen klass med egen lärare ... hon

var jättesnäll. Hon brydde sig verkligen om mig och hon var mer insatt i min mamma". Mika berättar att den enda gången under sin grundskoletid som han kände ett lugn tog han också sina första betyg. Det var när han fick gå i en liten grupp på högstadiet:

"Jag hade en sån specialgrej i ett annat litet hus ute på skolgården där jag gick tillsammans med andra som hade det lite svårt i skolan. Och där fick jag all hjälp jag behövde ... vi kan väl ha varit en fem, sex stycken på tre lärare ... hade jag inte börjat där så hade jag liksom inte fått godkänt i matte eller någonting ... de gjorde ju allting för att hjälpa mig."

SiS-situationen – att vara tvångsomhändertagen

Det framträder tydligt i elevintervjuerna att de flesta av eleverna tycker om att vara i skolan på SiS. En av förklaringarna är den mycket speciella livssituation som ungdomarna befinner sig i. Att vara ung och tvångsomhändertagen är en livssituation som de allra flesta i samhället inte får uppleva i sina liv. Exakt vad det innebär går förmodligen inte riktigt att förstå om man aldrig har varit i den situationen själv. SiS är elevernas hem under en kortare eller längre period. Där tvingas de vara med människor som de inte själva har valt hela dagarna, och de tvingas följa regler och rutiner. Det finns ett fåtal av dem jag mött som verkligen berättar att de trivs. Davood, till exempel, berättar: "Detta låter kanske konstigt ... men faan jag trivs här fast jag är inlåst ... självklart vill man vara fri ute ... men nu har jag varit här så pass länge att jag har vant mig". För de flesta innebär dock vistelsetiden mycket ångest, tristess, längtan och otrygghet. Nadjri beskriver sin situation så här: "Nej alltså jag trivs ju inte ... jag försöker liksom göra det bästa av situationen. Jag har roliga stunder, det har jag ... men i det stora hela, nej, jag trivs inte ... man vill vara fri, man vill inte att någon ska bestämma över när man ska göra vad och hur". Lasse berättar att "det är ju inget ställe man föredrar att bo på direkt men ... det är inte katastrof". Cissi berättar: "Jag rymde ju ... för jag pallade inte med att vara inlåst hela tiden ... sen fick jag komma hit ... och nu ska jag tillbaka igen ... fy faan ett och ett halvt år till inlåst". Micke beskriver att han ändå försöker tänka positivt och göra vistelsetiden så bra som möjligt: "Det är aldrig kul att sitta som man gör. Inlåst du vet ... jag hade inte valt det här själv [...] det är ju bara att göra det bästa av situationen". För många av eleverna innebär också vistelsetiden en lång väntan, där de inte har en aning om var de ska hamna eller hur lång vistelsetiden kommer att bli. Pontus, till exempel, berättar:

"Jag har varit här i två veckor nu. Jag var häktad också i en månad ... i XXXX satt jag i häktet ... och sen kom jag hit. Jag är här akut ... akutplats ... jag väntar fortfarande på rättegång. Det känns faktiskt lite jobbigt ... det jobbigaste utav allt är att man vet inte hur länge man kommer att vara här. Det är vad som är jobbigast ... det är en tjej som har anmält mig och min kompis och min kompis är fortfarande häktad. Han är 17 ... och jag är 16 ... jag vet inte varför dom skickade hit mig [...] När jag kom hit frågade dom mig om jag ville gå i skolan ... så jag tackade ja till det ... jag vill jobba mest med svenska och engelska ... matte också ... matte är bra. Jag har redan MVG i matte."

Upplevelsen av otryggheten som det innebär att tvingas vistas hela dagarna i sitt eget hem med människor man inte känner att man kan lita på, är något många av ungdomarna beskriver. Mest framträdande blir detta när jag möter Emmie som berättar att hon är livrädd för de andra tvångsomhändertagna flickorna:

”Jag tycker det är så jävla obehagligt att vara med en massa nya människor ... och jag vet ju inte vad dom andra har gjort ... kanske en massa hemska saker ... själv har jag ju inte gjort något hemskt mot någon annan ... och jag har inte ens knarkat heller ... men här finns ju tjejer som kan ha gjort vad som helst ... jag är ju mer som en fin flicka ... och jag har pojkvän och så och nu trivs jag i min familj ... det har nog varit det mest hemska ... att blandas med dom här andra ... jag känner att jag vågar ju inte lita på någon av dom. [...] Den här veckan har det varit jävligt obehagligt ... någon hade satt något vid dörren så att den var öppen och det blev ett jävla liv bland personalen ... och jag har ju inte gjort något ... alla blev liksom anklagade ... det är hemskt tycker jag ... nu vill jag bara komma härifrån och slippa detta.”

Cissi berättar att relationerna oftast är ganska ytliga med de andra flickorna och att det sällan känns meningsfullt att försöka lära känna någon: ”Det känns meningslöst att ta för djup kontakt med andra här ... dom bara flyttar ju på en rätt som det är ... sen blir det nya människor som man ska lära känna ... om och om igen”.

Det är skönt att vara i skolan på SiS

Många av ungdomarna är inlåsta och upplever sig ofta övervakade större delen av dagen inne på avdelningarna. Skolan upplevs då av många som en frizon där de känner sig mer fria och mer normala än vad de gör inne på avdelningen:

”Skolan har varit bra. Först när dom sa ... ja man kommer gå i skola ... så tänker man åh nej ... först är man inlåst och sen ska man också till skolan ... men sen är det faktiskt skönt att komma från avdelningen och komma in hit och hålla på med siffror och sådant. [...] Det bästa är att läraren ... hon är inte på avdelningen ... så när man kommer hit så känner man sig fri på något sätt. Att det är en människa som inte hela tiden jobbar med en. Att det är en ny människa man träffar och bara kan sitta med. [...] Jag blir i varje fall trött på att se samma människor igen. Och dom ska prata med en om det och det. Så det är skönt när en ny människa kommer och man har skolan. (Cissi)

Framträdande i ungdomarnas berättelser är att det är ganska långtråkigt inne på avdelningen och de flesta känner sig mer kontrollerade av avdelningspersonal än vad de gör av lärare. Då är det skönt att få ett avbrott i vardagen och gå till skolan där man får träffa andra människor. Det är ofta en upplevelse av frihet, som Cissi ger uttryck för i citatet ovan. Rose-Marie konstaterar krasst att ”... det är en avkoppling, det är det”. Några andra elevcitat, som tydligt belyser skolan som en frizon och en plats där man kan tänka på något annat än att man är inlåst, är följande:

”Skolan är bra ... mest för att komma bort ifrån avdelningen ... för det är så instängt på avdelningen och här får man vara runt och tänka på annat än att man är inlåst.” (Alima)

”Här är det ganska roligt i skolan. Då har man någonting att göra på dagarna ... men annars är jag ingen skolfantast.” (Mika)

”Skolan är bäst tycker jag ... för då har man något att göra ... på avdelningen finns det ingenting ... bara tv:n och personal ... så det är bättre här nere.” (Rocko)

”Det är lugnt här i skolan. Det händer inte mycket med mitt liv annars [...] Skolan är bättre för vi kan tänka och koncentrerar oss på grejer och lärarna låter oss lyssna på musik ... här händer mycket mer än på avdelningen, det är mer liv här ... förstår du?” (Alec)

Det finns inget annat som lockar

Flera av de elever som innan de kom till SiS har skolkat mycket och haft en hög frånvaro i skolan, berättar att de nu väljer att gå till skolan varje dag när de är på SiS. En av anledningarna till detta beskrivs vara att det inte finns något annat som lockar. Valet står mellan att sitta inlåst på sitt rum på avdelningen eller att gå i skolan. Då väljer nästan alla att gå till skolan. Arvid som kompletterat i princip alla högstadietyg till minst godkänt på ett år, trots att han knappt varit i skolan de tre åren innan han blev tvångsomhändertagen, konstaterar: ”Man har ju inte så mycket annat att göra än att plugga heller ... Allt jag har gjort här är läst ... det har inte funnits något annat att göra liksom, jag har inget annat att gå till, jag pluggar bara”. Alima, som är 13 år och fortfarande skolpliktig, har skolkat mycket de första två åren på mellanstadiet innan hon blev tvångsomhändertagen. Hon berättar att ”här är man ju tvungen att gå i skolan ... man kan ju inte skolka”. Jens beskriver att skolarbete är den mest meningsfulla aktiviteten som erbjuds under vistelsetiden på SiS:

”Faan ... här finns ju inget vettigare att göra än att gå i skolan ... och lärarna bryr sig ... men det är det ju upp till mig om jag vill eller inte ... ingen kan ju tvinga mig ... men här tjuvar dom ju på mig liksom på rätt sätt ... och detta är ju den klart bästa skolan jag har gått i. Det är så jävla skönt att göra ett ämne i taget ... bit för bit ... nu har jag ju klarat rätt mycket ... sen när jag är klar med gymnasiet ska jag aldrig mer läsa i någon jävla skola mer i hela mitt liv.”

Yttre motivation genom belöningsystem

Några elever berättar att de går till skolan för att inte förlora förmåner som man får åtnjuta enbart om man går till skolan på SiS. Benjamin, till exempel, berättar att ”går man inte till skolan förlorar man sitt block”. Att förlora sitt block kan till exempel innebära att man inte får gå till simhallen, titta på en film tillsammans med de andra eller inte får pengar att handla i kiosken för. Det är dock endast några av de särskilda ungdoms-

hem som jag har besökt som inkluderar detta belöningsystem i skolnärvaron. Även Mårten berättar att dessa belöningsystem är det som får honom att utföra skolarbete och att han annars inte hade gjort det. "Man vill ju inte gå in på sitt rum och sätta sig och läsa matte om man inte är tvungen till det ... man vill ju inte göra någonting frivilligt ... det är ju inte särskilt roligt", konstaterar han och ser arg ut.

Att uppleva en stolthet och glädje över sina skolprestationer

Att så många tvångsomhändertagna barn och ungdomar spontant uttrycker att SiS skola är den bästa skola de har gått i, har sin förklaring i en rad olika orsaker som har beskrivits av eleverna ovan. Framträdande är också beskrivningar av en upplevelse av att skolgången på SiS för många inneburit att man för första gången i sitt liv fått uppleva en meningsfullhet, stolthet och glädje över sina skolprestationer. Machmod har ännu inte tagit några betyg när jag träffar honom, men han berättar med stor entusiasm om att han gjort stora framsteg i svenska och idrott:

"Jag har inte tagit betyg ... men det går bra. Jag känner mig så ... jag ser att det går bra för mig ... jag kan prata bättre nu ... jag kan göra saker jag inte kunde förut ... och jag går på salsa ... det tycker jag är kul ... jag spelar rugby ... jag tycker det är häftigt ... och jag går kurs och lär mig simma ... för jag kan inte simma ... men jag kan lite grann nu ... bröstsim ... jag trivs där ... då går det bra ... jag är nöjd."

Att få lära sig simma inom ramen för idrottsundervisningen är viktigt för Machmod. Det framträder också i hans berättelse att han upplever att han mår bra av detta och att det ökar hans självförtroende. Rocko berättar att han precis klarat sina två första godkända betyg: "Nu behöver jag ju inte jobba med svenska och idrott längre. Jag har ju redan betyg i det". Flera äldre elever berättar också att de presterat riktigt bra skolresultat. Joakim berättar till exempel att: "Nu har jag läst in nästan hela grundskolan här ... det är bara engelskan som jag inte är godkänd i ... och mattem". Jens, 17 år, som knappt varit på högstadiet och som gick ut grundskolan med ett enda godkänt betyg, i engelska, berättar att han nu har lyckats med att läsa in behörighet till gymnasieskolan under sin tid på SiS:

"Jag gick ju inte i grundskolan ... jag sket i nästan hela skolan ... jag läste ju upp allt här ... läste upp så jag fick betyg i kärnämnen och då lyckades jag få VG i matte och i svenska ... innan så hade jag bara ett betyg och det var engelska som jag hade godkänt i ... men nu har jag ju betyg i dom i varje fall."

Glädjen och stoltheten i att lyckas i skolarbetet behöver inte alltid innebära att eleverna får så många betyg, men jag har även träffat elever som har presterat mycket bra betygsresultat. Här följer tre elevcitater som beskriver detta:

"Jag gick ut nian med 35 poäng [...] nu tror jag att jag är uppe i nästan 200 poäng [...] Fast jag har ansträngt mig mycket också. [...] Jag har fått mycket mer än det

jag behöver här om man jämför med andra skolor. Jag har hunnit med mycket mer än vad jag egentligen skulle ha gjort om jag gick på en vanlig skola ute.” (Arvid)

“[...] först och främst så gjorde jag färdigt nian ... nu är jag inne på slutet i gymnasiet [...] jag tar studenten nästa sommar. Så jag har läst en hel del [...] Jag gjorde det ganska snabbt ... jag har varit här sen 2007 i september och jag har hunnit med nian och snart hela gymnasiet [...] jag har lärt mig mycket som jag inte kunde innan ... som matten ... och det är samma med svenskan ... nu tycker jag det är roligt ... jag har VG i svenska A och svenska B.” (Davood)

“Den här gången så har XXXX mejlat eller ringt till min gymnasieskola där jag gick då. Så jag fick ut ett till betyg ... så nu har jag väl alla grundämnena från gymnasiet ... A-kurserna ... jag klarade nationella proven i engelska också. [...] Dom har liksom en plan på det man ska läsa ... typ matte, svenska, engelska, och sen läste jag franska ... och jag låg på VG och MVG i alla ämnen.” (Rose-Marie)

Sammanfattning

Ungdomarna berättar om mycket negativa erfarenheter från sin grundskoletid innan de blev tvångsomhändertagna. De beskriver att mötet med skolan på SiS präglats av upplevelser av att bli sedd och bekräftad för den man är. Många av eleverna beskriver även att de för första gången i sitt liv upplever att de lyckas i skolan. Det kan handla om att elever tar sina första betyg eller att de ökar sitt självförtroende när de lär sig något de inte kunde innan. En annan viktig aspekt är den speciella situationen som det innebär att vara ung och tvångsomhändertagen. Skolan på SiS beskrivs ofta som en frizon där eleverna upplever sig mer normala än när de är inne på avdelningen.

3.6 Ungdomarnas möjlighetshorisonter

De intervjuade ungdomarna beskriver ganska olika bilder av sin framtid och vad de upplever som möjligt för dem i livet. Vissa framtidsbilder är dock mycket mer framträdande och frekventa än andra. Dessa framtidsbilder handlar mycket om vad de själva upplever som möjligt för dem att göra i livet. Inom fenomenologin används termen möjlighetshorisont (se 1.6). Vad ungdomarna på SiS beskriver att de upplever som möjligt just nu framträder som avgörande för deras motivation i skolarbetet. I det här kapitlet presenteras de framtidsbilder som framträder i intervjuer och samtal med ungdomarna, uppdelade i fyra olika kategorier. Kategorierna är inte statiska och i enstaka fall kan ibland samma ungdomar förekomma i flera olika kategorier. De vanligaste framtidsbilderna ungdomarna bär på finns under de två första punkterna.

- Ett vanligt liv
- Visionslös uppgivenhet
- Kriminell identitet
- Stora möjligheter

Ett vanligt liv

Ungdomarna som berättar om ett *vanligt liv* tror och hoppas att deras livssituation kommer att ordna upp sig. Mårten, till exempel, berättar följande om sin framtid: "Jag hoppas att jag har ett bra jobb. Har fru och sådant. Lever ett bra liv och inte sitter här i varje fall. Jag vill vara någon annanstans, det är det jag hoppas på". Rose-Marie som under sin SiS tid har presterat bra skolresultat och klarat grundskolan och en hel del gymnasiekurser ska snart lämna SiS. Hon har stora förhoppningar att det nu ska gå bra för henne:

"Jag ska till egen lägenhet nu ... det är första gången så jag är lite nervös [...] Jag satsar på jobb som travare ... jag har haft praktik hos XXXX ett ganska bra tag och jag följer även med ut och tävlar och sådant [...] jag har chans på fast anställning och sen även chans på att ta egen licens så jag får tävla och det tjänar man ju pengar på ... när man rider lopp då ... så det är en ljus framtid om man säger så om jag håller linjen rak."

Framträdande i denna kategori är att ungdomarna identifierar sig själva som personer som kommer att jobba med framför allt praktiska yrken eller serviceyrken. Många av dem har presterat bra på kurser inom yrkesprogram och känner att de redan har eller kan skaffa sig en kompetens för ett yrke. Här följer några exempel på de vanligaste yrkena som ungdomarna upplever att de har en möjlighet att arbeta med i framtiden:

"Billackering. Jag har kommit in på Fordon ... fast jag kan inte läsa parallellt här." (Benjamin)

"Snickeri." (Machmod)

"Jag vill vara servitris. Det finns ju ganska bra chanser till det tror jag. Det behövs ju alltid många som serverar." (Emmie)

"Svetsare vill jag bli ... Om tio år då har jag förhoppningsvis tagit dykcertifikat och är fullt utbildad inom svets. Då skulle jag vilja jobba utomlands eller här i Sverige och jobba som undervattenssvetsare ... det skulle vara häftigt. Och sen förhoppningsvis så har jag väl skapligt boende och betalt av mina skulder ... alltså jag håller på att betala av mina skulder du vet. Försöka få ordning på allting ... Jag hoppas i varje fall att jag kommer att klara det. Få ett vettigt jobb framöver." (Micke)

”Jag vill bli taxiägare. Jag vill öppna egen taxifirma ... det är min högsta dröm ... jag vill ta mitt taxikort när jag är 21 år och börja arbeta ... Det är bara typ såna här potatis och köttbullar som blir veterinärer ... svenskar alltså (skratt).” (Alima)

Några berättar också att de har nära släktingar med egna verksamheter där de tidigare har arbetat och har stora förhoppningar om möjligheter att kunna få arbete i framtiden:

”Om jag fick välja skulle jag vilja jobba på någon verkstad ... en bilverkstad eller något sånt ... något med motorer ... jag är rätt så duktig på det ... jag har haft ganska mycket praktik på en bilverkstad [...] Jag har ju min farbror också ... han jobbar på ett företag i XXXX som lagar bilar ... motorcyklar och mopeder ... jag skulle nog kunna få jobb där.”

”Guide ... fiskeguide skulle jag vilja bli ... fiska det är en känsla som inte går att beskriva. Att vara uppe med tuppen och åka iväg ... det blir liksom mycket naturupplevelser ... pappa har ju båt hemma och så jobbar jag ju på en fiskebåt ibland ... jag jobbade där i ett och ett halvt år ... mycket torsk och sånt där ... och på sommaren makrill.”

Ungdomarna i den här kategorin, *Ett vanligt liv*, är öppna och lätta att samtala med. De har konstruktiva och hoppfulla planer för sin egen framtid. Flera av dem berättar att de samtidigt är i en knepig situation med skulder, till exempel drogskulder och skadeståndskrav.

Visionslös uppgivenhet

Vissa ungdomar berättar att de befinner sig i en livssituation som kännetecknas av otrygghet, uppgivenhet och små förhoppningar om att kunna lyckas i livet. De vet ofta inte vad de vill arbeta med i framtiden. En del saknar helt sociala skyddsnet, några väntar på rättgång; ångest och självskadebeteende är relativt vanligt och de beskriver en upplevelse som präglas av uppgivenhet. Joakim berättar att det känns hopplöst både med framtiden och nuvarande skolsituation på SiS:

”Nu skulle jag ju tagit studenten ... man känner att man har förlorat så himla mycket ... det känns ... det är inte så roligt att börja om från början ... det känns ju som att man inte kommer någonstans ... hur mycket man än jobbar ... det känns som att man står stilla där man började.”

Kalle berättar att han inte vet hur hans liv kommer att bli när hans tid på SiS är över om några månader. Han har inga tydliga visioner om vad han egentligen vill göra och framtiden är oviss:

”SiS kommer det aldrig att bli mer. Eftersom det blir ju i så fall fängelse. Eftersom jag är 18 år nu, fyller 19 i februari. Och jag kommer väl ut lagom till att jag fyller

19. Och då är det ju inte en tanke på SiS längre. Det här var ju sista chansen för att komma in på SiS. Men jag vet faktiskt inte. Det beror helt på liksom ... Får man jobb så löser sig ju allting rätt bra. Får man inga jobb och inga pengar, då vet jag inte riktigt vad jag ska göra.”

Cissi vill hoppas på ett bättre liv och att hon ska lyckas ta sig ur det sociala sammanhang som hon berättar att hon har fötts in i. Men hon ser sitt liv som problematiskt med relativt små möjligheter och vågar inte riktigt tro på en ljus framtid, med tanke på hur det har gått för henne tidigare med drogmissbruk, ångest och självskadebeteende:

”Jag hoppas på att jag har ett jobb eller pluggar till något ... om tio år kan jag inte bo så här ... och om jag har barn så hoppas jag att dom inte hamnar på ... såna hem [...] I dag säger jag att jag vill plugga ... alltså i framtiden bli polis ... men jag har ändrat mig så mycket ... så om du frågar om ett år så vill jag säkert bli något annat [...] Min pappa har också haft vissa problem som jag har nu, och när man var yngre så tänkte man ... vilken idiot han är ... men sen efter några år så gör jag samma saker som han också har gjort ... och så tänker man ... jag har gått i hans fotspår ... jag hoppas att om jag får barn att dom inte går i mina ... för då går det inte bra. [...] Fy faan ... jag hade inte tänkt att gå i pappas fotspår ... men nu är både jag och min syrra inne i samma sväng och har hamnat i samma skit. Halva min familj sitter på såna här ställen ... men jag vill ju ha ett annat liv ... med egna barn som aldrig ska vara på såna här ställen.”

Kriminell identitet

Framträdande i några av ungdomarnas berättelser är att de har en starkt kriminell identitet redan som tonåringar. De beskriver sina framtida liv som kriminella och har inga planer på arbete eller studier. Rocko, till exempel, berättar: ”Om tio år ... då sitter jag på Kumla kompis”. De här ungdomarna berättar för mig att de började göra brott, framför allt snatteri, rån och inbrott, redan i 12- till 13-årsåldern och att de sedan varit på flera olika SiS-hem. De berättar också att någon av deras föräldrar sitter i fängelse och att de inte upplever sig delaktiga i det vanliga samhället. Alec berättar att han aldrig tänker söka ett arbete i framtiden och att hans liv förmodligen kommer innebära fängelsevistelser:

”Jag vet att jag förr eller senare kommer att sitta inne på riktigt fängelse [...] Jag tänker inte jobba. Ska jag slita där i månader? I stället gör jag det på mitt sätt ... alla andra som jobbar dom får tio ... femton tusen varje månad. Då fixar jag dom pengarna på en dag ... jag är ju kriminell.”

Stora möjligheter

Några av de intervjuade ungdomarna berättar om en mycket ljus framtid och är övertygade om att det kommer att lösa sig med både arbete och utbildning. De identifierar

sig också själva som personer som kan välja vad de vill göra i livet och ser sig själva som personer som kan studera vidare i utbildningssystemet. Några yrken som dessa ungdomar nämner att de vill studera vidare till är polis, advokat, pilot, lärare, sjuksköterska och egenföretagare. Arvid är en av de mest högpresterande jag träffat inom SiS skolverksamhet. Han berättar att han läste in hela högstadiet på ett år i SiS skolverksamhet och att han efter 14 månader var i fas på ett nationellt praktiskt program. Innan han kom till SiS hade han knappt varit i skolan på tre år och hade endast tre betyg från grundskolan. Han gör i dag mycket bra ifrån sig på sin praktik på en liten firma nära SiS-hemmet. Så här berättar Arvid själv om sina framtidsplaner:

”I januari, då jag blir fri ... då vill jag starta eget företag. Någon sådan byggfirma ... kanske lite blandat måleri, golvläggning, VVS. Jag har tankar på att starta eget så fort som möjligt. Det är bara att jag måste lära mig lite saker innan först. Jag ska läsa företagsekonomi sen också.”

3.7 Vikten av praktisk och estetisk verksamhet

Praktiska och estetiska kurser framträder som ett viktigt innehåll i kursutbudet och undervisningen inom SiS skolverksamhet. Framträdande är att många elever är mer motiverade när de arbetar med praktiska och estetiska ämnen än när de arbetar med kärnämnen. Inom ramen för grundskoleundervisning är det musik, bild, slöjd, hemkunskap och idrott som har erbjudits under mina besök. Vad gäller gymnasial utbildning, så är det karaktärsämneskurser i yrkesutbildningar och dessutom musik, bild och idrott som erbjudits. De yrkesutbildningar där jag har följt undervisning har främst varit inom fordon, bygg och mekanisk verkstad. Det framträder tydligt att för många elever är praktiska och estetiska kurser viktiga och ibland till och med helt avgörande för deras motivation och lärande i skolan. Detta beskrivs i detta kapitel under följande rubriker:

- Eleverna kan identifiera sig med innehållet
- Meningsfullhet i att få göra något som är på riktigt
- Glädje och avkoppling
- En stärkt självkänsla
- Praktisk och estetisk verksamhet är en nyckel för motivation i kärnämnen

Eleverna kan identifiera sig med innehållet

I föregående kapitel, *Ungdomarnas möjlighetshorisonter*, beskriver många av ungdomarna att de ser sig själva som personer som i framtiden skulle kunna lyckas inom ett praktiskt yrke. När de i skolverksamheten inom SiS möter kurser av olika karaktär, så är det fler av ungdomarna som är motiverade för att arbeta med ett praktiskt innehåll än ett teoretiskt. Framträdande är att de kan identifiera sig själva som någon som skulle kunna arbeta som svetsare, kock eller bilmekaniker. Karaktärsämneslärarna är

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 främst för kärnämnen. Skolmotståndet är inte förkroppsligat i arbetet med karaktärsämnen i lika hög utsträckning. Så här berättar Kalle om sitt skolarbete på SiS:

”Här har jag inte gjort någonting egentligen. Jag är inte så studiemotiverad. Jag jobbar helst med praktiska ämnen ... annars gör jag ingenting ... jag orkar inte med matte och engelska. Jag orkar inte sitta och plugga. Jag är för trött för det ... Eftersom jag inte är engagerad i det ... jag känner att jag bryr mig inte så mycket om det. Min grej är i alla fall inte att sitta och läsa och plugga.”

Att kunna identifiera sig med ett kursinnehåll som är direkt kopplat till ett framtida yrke, som upplevs möjligt att inom en snar framtid kunna arbeta i, innebär att undervisningen blir mer meningsfull. ”Det är bra med olika svetstyper som man kan klara här ... få licens. [...] Bra uppbyggd verksamhet och verkstäder ... man lär sig mycket som man kan ha nytta av”, berättar Nadji. Jens och Arvid har presterat mycket bra skolresultat under sin tid på SiS. De har klarat så många betyg att de nu är behöriga och kan hoppa in på ett nationellt program i årskurs två på gymnasiet, när de skrivs ut om någon månad. Framträdande är att deras motivation för studier handlar om en upplevd meningsfullhet i att 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)

Arvid, som är i slutet av en lång LSU-vistelse, har de sista månaderna fått chansen att inom ramen för utbildningen vara på ett företag ett par dagar i veckan. Detta har stärkt honom och han berättar att han nu vet vad han vill läsa efter vistelsen på SiS:

”Jag jobbar på en sån VVS-/rörmokarfirma ... vi gör allt ... installerar värmepumpar och lägger kopparrör i byggnader och vattenledningar och värme och avlopp och allting. Det är bra också för det är det jag ska läsa till sen ... som rörmokare, VVS:are.”

Framträdande är också att många av ungdomarna har tidigare positiva erfarenheter, från sin uppväxt och familj, kopplade till praktiska yrken. Här berättar några av ungdomarna om dessa tidigare erfarenheter, där de också ser möjligheter i framtiden:

”Jag gillar musik och meka bil ... jag är redan riktigt duktig på det och vill fortsätta med det ... mina bröder har lärt mig ... min pappa har lärt mig ... min pappa har en bilverkstad.” (Menan)

”Det är bra att man får hålla på i verkstaden som man tycker är roligt ... jag tycker ju om att hålla på att svetsa och såna grejer ... meka och såna grejer är skitkul [...] Jag är uppväxt på en bondgård ... farsan har svetsgrejer som jag får hålla på med ... så jag har hållit på mycket och svetsat. Farsan lärde mig att hålla på med pinnsvets ... så jag tycker det är skitkul.” (Micke)

Att erbjudas karaktärsämneskurser är viktigt för många inom SiS. Mårten berättar att han aldrig tyckt om skolan tidigare. Han fick påbörja ett yrkesprogram i början av sin LSU-vistelse, vilket han uppskattade och upplevde som meningsfullt. Han berättar om sin besvikelse över att dessa kurser senare togs bort i kursutbudet på ungdomshemmet:

”Hade jag inte behövt gå i skolan så hade det nog varit jobb någonstans. Hellre hade jag gjort det än att gå i skolan ... som bilmekaniker på en verkstad [...] När jag kom hit hade dom en verkstad ... sen så fick jag inte gå ut på två månader och precis när jag kom ut så la dom ner verkstaden. Så då försvann verkstaden ... det hade ju varit roligt att kunna jobba där och hålla på med bilar ... då kunde man ha lagt tiden på något som man är intresserad av.”

Meningsfullhet i att få göra något som är på riktigt

Inom ramen för såväl karaktärsämneskurser som bild, musik, slöjd och idrott finns en annan aspekt som är viktig att beakta. Det handlar om upplevelsen att göra 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. Sladjan berättar: ”Det är roligt att syssla med någonting ... göra någonting fint man kan ha själv. Det bästa är när jag har en speciell lärare och när jag gör någonting med händerna”. Att få beställningar på saker som ska tillverkas upplevs positivt och ökar motivationen. Exempel på vanliga beställningar i verkstaden kan vara notställ, grillar, kaminer och armhävsningsställningar. Det kan också vara mer avancerade beställningar som innebär flera veckors arbete. Så här berättar Jens till exempel: ”Jag har hållit på med Göstas trehjuling, el-bilen han har ... den har jag hållit på och göra en massa smådelar ... sen så gjorde jag en sulky till en häst ... det var någon som ville ha det ... så då byggde jag det”. 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 karaktärsämnen, menar att detta upplägg är viktigt för elevernas motivation och inskolning i yrkeslivet:

”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.”

Yrkesläraren Carl-Johan har genom åren arbetat med olika större projekt med elevgrupper. I dessa projekt ser han att eleverna både får möjlighet att utveckla ett socialt samspel och lär sig olika kursmoment samtidigt. Engagemanget och motivationen brukar också vara på topp i arbetet med dessa projekt. Här berättar han om hur olika moment och kurser kan bli naturliga inslag när elever arbetar med större projekt:

”Vi byggde bandvagnar ... ett projekt när man åker till skroten och tar med sig ett gäng elever ... och köper en gammal motor ... ett par bakaxlar och sen så börjar man att mixtra med det och fixa ihop ... och det slutar med att det blir en bandvagn, som går att köra. Det är rätt häftigt och eleverna är väldigt engagerade och nästan bråkar om vem som ska få göra vad ... då lär man sig både svetsning och ... rubbet i ett sånt bygge. Såna projekt är väldigt bra och man kan få med många kursmoment [...] En elev byggde en go-kart och så fick han godkänt i många nationella kurser ... olika svetskurser och skärande och bearbetning ... hela go-karten byggde han ... ett halvår kanske det tog ... han fick göra styrleder och stag och allt ... och ram ... det enda han köpte var motor och bakaxlar och framaxlar ... lagerpassningar fick han svarva.

Vid ett av mina besök får jag själv vara med om när ett gemensamt projekt startar. Eleverna är helt inne i att bygga en lakekoja som svetsas ihop. De tillverkar en bänk, en kamin och golv förbereds. Detta är på riktigt för eleverna, en meningsfull sysselsättning där fem pojkar är i gång och arbetar tillsammans med ett gemensamt projekt som har ett i tiden närliggande och tydligt mål. Samtidigt som det är ett gemensamt projekt så är det också en trevlig social aktivitet där de lär sig moment i olika svetskurser. En mängd frågor uppkommer också spontant i arbetet med kojan. Vad används egentligen en lakekoja till? Hur tjock is måste det vara för att kojan ska kunna användas? Hur djupt ner lever lakar på vintern? Hur stor blir en lake? Vad äter lakar? Hur varmt kan det bli i en koja när man eldar? Hur mycket material kommer behövas? Vad kostar det? Två av pojkarna vill sedan fortsätta tillverka egna kojor som de ska använda som bastu hemma på somrarna.

Glädje och avkoppling

När man besöker undervisning i bild, slöjd och musik på SiS får man uppleva mellanmänskliga 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. ”Vi har det väldigt mysigt ... de behöver det ... sitta och prata om andra grejer än bara engelska eller författare på svenskan ... vi kan sitta och prata om familjen och hur de mår ... det blir ett annat prat här inne”, berättar Annelie.

Eleverna uppskattar också att få göra något konkret med händerna och det blir – som bildläraren Barbro och SO-läraren Ann-Sophie beskriver det – ett slags frirum i tillvaron, nästan som meditation, där man kopplar bort allt annat för en stund:

”De flesta eleverna tycker att det är ganska tungt och jobbigt med teoretiska ämnen. Det kräver mycket av deras tankeförmåga ... bilden blir ett lättsammare sätt att förmedla och kommunicera på ... jag tror att alla behöver vara kreativa på något sätt ... få utlopp för känslor och annat [...] För eleverna blir det som ett slags frirum. De blir avstressade och kopplar av och har ett behov även att prata om andra saker än ämnet som man håller på med.” (Barbro)

”De älskar det här att få jobba med händerna och göra saker ... det är en avslappnande miljö ... de behöver egentligen inte prestera någonting utan de bara är i stunden här och nu och samtidigt skapar de någonting ... det är som meditation för dem.” (Ann-Sophie)

På Palles musikundervisning spelar alla något instrument och flera av eleverna gör egna låtar som de spelar in. Många av eleverna på Palles lektioner uppvisar en glädje och entusiasm som är svår att sätta ord på. Så här berättar Machmod om mötet med musikundervisningen: ”Jag gör musik ... det är reggae ... det är kul ... det gör mig glad ... jag spelar bas och gitarr och jag kunde inte spela innan”. Denna glädje framträder också i Jespers idrottsundervisning när vi en dag åker iväg med sex pojkar till en stor idrottshall och spelar fotboll, innebandy och basket tillsammans. Det är som att släppa ut kor på grönbeta första gången efter vintern. Eleverna springer tills de är helt slutkörda, och lägger sig sedan ner tio minuter på en tjockmatta och pustar ut. Jesper berättar för mig om hur han ser på idrottsundervisningen: ”För mig så handlar idrott om att eleverna ska upptäcka rörelseglädjen. Att de ska ha en positiv kroppsuppfattning. En sund kroppsuppfattning”. Denna rörelseglädje är närvarande hela tiden under de idrottslektioner jag deltar i med Jesper och hans elevgrupper.

En stärkt självkänsla

För många elever är det första ämnet de tar betyg i ett praktiskt eller estetiskt ämne. Jesper, som undervisar i både kärnämnen och idrott och hälsa, berättar att ”varje termin så är det alltid några betyg. Under min tid här har jag alltid satt något betyg varje termin och det är vanligare att de får betyg i idrott än i de teoretiska ämnena”. Mårten berättar att ”det enda betyget jag har fått härifrån det är faktiskt träslöjd ... fick VG i träslöjd ... det är det enda betyget jag har”. 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:

”Visionen ur lärarperspektivet är att försöka få dem att ordna till så många mål som möjligt ... men framför allt är det ju att man vill ge dem självförtroende ...

för i princip alla har ett dåligt självförtroende ... kan jag ge dem en liten skjuts i självkänslan och självförtroendet så betyder det mer för mig och eleverna än att de når upp till ett betyg ... men kan man förena att de både får höjd självkänsla och får med sig ett betyg ... det är ju det ultimata.”

Palle berättar hur han ofta ser självkänslan växa hos elever genom framsteg elever 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.”

Praktisk och estetisk verksamhet är en nyckel till 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. Att Märten har insikt om detta motiverar honom när han i instruktioner på både svenska och engelska ska ta sig an att räkna på ett innehåll som är kopplat till kurser på Fordonsprogrammet. Så här berättar han själv: ”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 variation i skolan och att de estetiska ämnena kan vara viktiga ingångar för en upplevd meningsfullhet i kärnämnen. SO-läraren Jalle berättar:

”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 tyck-

er många av de här eleverna är roligt och då kan man knyta an och fånga ett intresse också kring de teoretiska ämnena.”

Arbetet med lakekojan, som beskrevs ovan, är ett exempel på en sådan aktivitet där ett stort intresse hos eleverna direkt kunde användas i undervisningen i svenska. Dick, som tidigare inte ville skriva någonting, kom genom arbetet med lakekojan 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.”

3.8 Lärandet sker i relationen

Framträdande vid mina observationer i skolverksamheten är att eleverna lär sig ett innehåll i skolan genom mellanmänskliga möten, i en nära relation till en lärare som de tycker om och som de upplever sig sedda och bekräftade av. Vikten av en nära relation mellan lärare och elev beskrivs också av både lärare och elever i intervjuerna. ”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”. För många av eleverna sker inget skolarbete över huvud taget om inte en nära relation med läraren finns. 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.”

Kenneth menar att förutsättningarna för elevernas lärande i skolverksamheten på SiS mest handlar om hur eleverna upplever mötet med läraren. Lärares sociala kompetens i detta möte är, enligt Kenneth, det viktigaste verktyget för lärande: ”Jag själv är det första och viktigaste verktyget i relationen med eleven ... de är lättstyrda känslomässigt ... så ser jag bara till att de får möta en vänlig och hygglig människa [...] det är ju så enkelt att när en människa möter en vuxen som är glad och snäll och trevlig och vänlig så smittar det av sig”. Enligt Chatarina är grundförutsättningen i relationen att

du som lärare tycker om dina elever: "Vi träffar dem och vi tycker verkligen om dem ... annars går det inte att jobba med dem om man inte tycker om dem ... för de känner direkt om du låtsas och kramar dem och det är fejk". Ann-Sophie upplever att det är befriande att eleverna fungerar som de gör och är känslomässigt styrda. Hon menar att det konkret innebär att man som lärare måste vara sig själv i mötet med ungdomarna för att undervisningen ska fungera:

"Jag trivs med ungdomar. Jag trivs med att bygga relationer med ungdomar. Jag vågar göra bort mig. Jag vågar bjuda på mig själv och det är grundförutsättningen för det här jobbet. För de här eleverna har överlevt genom att kunna läsa av vuxenvärlden ... så om jag sätter upp en fasad här som inte är jag så går det inte att bygga relationer."

Svante menar också att denna ärlighet i mötet är en grundläggande förutsättning i undervisningen på SiS, och att det är viktigt med ett ömsesidigt förtroende där lärare har positiva förväntningar på eleven: "Alltid försöka ha inställningen att inte döma en människa på grund av vad som har hänt innan eller på grund av yttre attribut. [...] visa att ... du ... jag litar på dig tills du bevisat motsatsen". Barbro berättar om de insikter hon gjort efter att ha arbetat som lärare några år på SiS. Att förtroendefulla relationer är det primära och en förutsättning för allt skolarbete:

"När jag började här sa de till mig att eftersom du är ung tjej måste du vara extra auktoritär, strukturerad och hård mot eleverna. Alltså väldigt tydlig och bestämd. Så då var jag väldigt hård och bestämd. Strukturen gick först och relationen i andra hand. Men nu har jag lärt mig hur det fungerar med eleverna ... det är viktigare att jag skapar relationen först och ger dem ett förtroende och sedan kan jag ge dem strukturen. I relationen så lyssnar de och litar på en."

Eftersom lärandet sker i relationen mellan lärare och elev, och olika lärare har lättare att möta vissa elever, så är det ofta en fördel med lärarlag som består av människor med olika erfarenheter, i olika åldrar och med olika kön. Detta kan vara väl så viktigt som att täcka upp alla ämneskompetenser. En del elever vägrar till och med att befatta sig med skolarbete om de har vissa lärare. I många fungerande arbetslag är det tydligt att lärarna utöver sina olika ämneskompetenser också har olika mellanmänniskliga kvaliteter som är viktiga i mötet med eleverna. Flera av de äldre kvinnliga lärarna berättar att de i sin yrkesutövning upplever att det ibland kan vara en fördel i relationsskapandet att vara äldre kvinna, i mötet med unga män med en komplicerad bakgrund från machopräglade miljöer. "Det här är ju enda stället i världen där du har fördel av att vara gammal, fet och kärring ... för du är ofarlig och ingen som du behöver mäta din styrka med. Det är en trygghet för dem", berättar Ann-Sophie. Kerstin har liknande erfarenheter: "Jag har ju en fördel av att jag är kvinna och lite äldre så jag utgör ju inget hot för dem". Jesper menar också att det fungerar så med vissa elever, framför allt i elevgrupper med äldre pojkar med en tung kriminell belastning:

”Det är skillnader mellan könsrollerna ... ibland är man Sveriges största riksbög ... det går i vågor ... och när elever ska mäta sig med en ... då är det männen man mäter sig med ... för de flesta ser det som ett svaghetstecken att mäta sig med kvinnor.”

Relationen mellan lärare och elev på SiS blir ofta tät och inte enbart en lärare–elev–relation. Flera av lärarna beskriver relationer där de upplever sig både som lärare och ställföreträdande föräldrar. ”Det känns som man sitter där vid matbordet och äter som med familjemedlemmar”, berättar Magnus. Lärarnas erfarenhet är att de också har en viktig uppgift i att kompensera tuffa uppväxtvillkor med brist på kärlek och en delvis förlorad barndom:

”Jag känner att min stora uppgift är att försöka lappa ihop de här trasiga själarna. Inte bara att ge dem skolbiten utan även ge dem kunskaper i livets skola. Att visa dem att jag är en vuxen människa som är go och varm och att de kan vara trygga med en vuxen människa. [...] Man öppnar deras livsögon på det som de borde ha fått hemifrån ... som deras föräldrar kunde ha tagit med dem ut och visat ... vi får vara föräldrar lite åt dem.” (Petra)

Självförtroendet och en positiv skolidentitet konstitueras i en tillitsfull mellanmänsklig relation

Det framträder tydligt i elevintervjuerna att majoriteten av eleverna har haft en minst sagt komplicerad skolgång, som för många inneburit att de byggt upp ett förkroppsligat motstånd mot skolan. Eleverna har en negativ självbild i skolkontexten och upplever sig inte som människor som kan lyckas i skolan. Framträdande är att detta skolmotstånd måste brytas för att ett meningsfullt lärande i skolan ska ske och det tar tid. Lärarna berättar att i tillitsfulla mellanmänskliga relationer med dem kan eleverna växa och få ett ökat självförtroende som gör att de vågar ta sig an utmaningar i skolarbetet, vilket de inte vågade tidigare. Isa beskriver sina erfarenheter av detta på ett tydligt sätt:

”Våra ungdomar lider av dåliga erfarenheter från tidigare skolgång. [...] Det gäller därför att möta individen på just den nivån den befinner sig just för tillfället och leda den framåt i en form av symbios. De vill oftast framåt men saknar dels självförtroende och dels tillit till andra, speciellt skolan och vuxna. Vår första uppgift är därför att skapa ett bra hållbart förhållande till våra elever. Respekt är ett nyckelord. Sedan kommer skola och inläring när eleven är trygg med sig själv i sin nya roll och med läraren.” (Isa)

Bristen på självförtroende och tillit som Isa beskriver och vikten av att få uppleva trygghet framträder som avgörande för vad eleverna presterar i skolarbetet. ”Vår uppgift är att ge dem en självkänsla. En identitet som elev. Och det är kanske det största vi kan göra ... att de får en bild av sig själva som skolelev”, berättar Ann-Sophie. Självförtro-

endet, att våga försöka, som sakta byggs upp i en tillitsfull relation är en grundläggande förutsättning för skolprestationer. Barbro beskriver det så här: "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". Flera lärare beskriver att ett bemötande i en tillitsfull relation, som innebär att eleverna upplever att de duger, ger 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)

Vikten av spontana och informella samtal

I de tio berättelser som inleder resultatkapitlet beskrivs bland annat hur Gösta gav ungdomar obegränsat med tid för att samtala efter att den schemalagda skoldagen var slut. Ni fick möta Palle som besöker ungdomarna, stämmer gitarrer och umgås med dem inne på låsta avdelningar, utanför schemalagd undervisning. Flera episoder beskrivs under skoldagar – både i verkstaden och i kärnämnesundervisningen – där man fikar ihop, samtalar och berättar fräckisar, har gemensamma luncher, möter kunder som kommer och hämtar sina bilar och får besök av tidigare elever som det ordnat upp sig för i livet. Alla dessa händelser består av spontana informella samtal som framträder som viktiga för många av ungdomarna. Kenneth, som arbetat som lärare på SiS sedan 1980-talet, beskriver sin erfarenhet av dessa informella samtal så här: "De informella samtalen som ofta definieras som liggande utanför vår arbetstid och undervisningstid är minst lika viktig elevtid som den mer formella undervisningen". De lärare som har denna uppfattning menar att förtroendefulla relationer ofta uppstår i de informella samtalen och att dessa relationer, som David uttrycker det, sedan "ger bränsle åt det vi gör i skolan". David berättar om viktiga möten som infinner sig när han umgås med sina elever i aktiviteter som ligger utanför hans schemalagda undervisning:

"[...] så sticker vi ut med skolans båt och trålar lax ... enormt fina samtal har vi tillsammans i den båten när vi lär känna varandra och sitter och tittar på vattnet och styr skutan och dricker kaffe och så helt plötsligt så bubblar det upp massor av grejer. Vi bokar gymnasalen ... en gång i veckan spelar vi basket."

Lärare har helt olika uppfattningar angående om de ska besöka elever spontant inne på avdelningar eller inte. Här följer två helt olika ståndpunkter:

”Du kan spela pingis med dem ... du kan spela schack med dem ... du kan spela yatzy ... du kan spela monopol ... du kan fysa med dem ... då blir man inte bara skolpersonal. Jag är i alla fall den typen av människa ... jag älskar att också vara på avdelningarna och göra roliga grejer ... då har man chans att prata med dem mycket ... de behöver mycket diskussioner och samtal.” (Petra)

”Jag är av den åsikten att man ska särskilja på skola och avdelning. Skola är skola och avdelningen är elevens hem. Det blir väldigt tokigt för eleverna om lärarna springer i deras hemmiljö. För vi har olika uppdrag när det gäller eleverna.” (Lena)

De olika slags verksamheter som finns inom SiS innebär att ungdomarna har väldigt olika behov och befinner sig i helt olika livssituationer. För mig som deltagande observatör, tillsammans med många elever och lärare på olika särskilda ungdomshem, så framträder både Petras och Lenas ståndpunkter som rimliga. Man kan inte kräva att alla lärare ska lägga ner tid på något som ligger utanför deras undervisning. Lärare är också väldigt olika som människor och känner sig olika bekväma med att umgås spontant med eleverna utanför skoltid. Det som känns rätt och viktigt ur en lärares perspektiv kan bli fel för en annan lärare. Det framträder dock tydligt att för vissa elever är relationen som konstitueras i spontana och informella samtal utanför lektionstid mycket viktig – och ibland helt avgörande – för att ett meningsfullt lärande i skolan ska infinna sig. Exempel på detta, där jag själv har deltagit, är med elever som har en mycket komplicerad livssituation där läraren för tillfället är den tryggaste punkten i tillvaron och kanske den enda vuxna person eleven känner att denne kan lita på. Petra och Gösta är exempel på lärare som gör något utöver det som traditionellt förväntas av en lärare. Här följer Petras beskrivning av en nuvarande och en tidigare elev, där deras relationer utanför schemalagd undervisningstid förmodligen varit av yttersta vikt:

”Han har aldrig i hela sitt liv kunnat lita på en vuxen ... han har varit LVU-place-rad sedan han var ett och ett halvt år och blivit sviken av den ena fosterföräldern efter den andra. Nu har han varit hos oss i ett och ett halvt år och jag har noga tänkt på att aldrig lova honom något som jag inte kan hålla ... det är det viktigaste i mötet med honom ... att vi ger honom ett hopp och en tro på människan ... han log första gången efter tre månader här ... sen kom han i gång och läste in hela grundskolan på åtta månader ... faan den här killen är ju supersmart ... om det så är det sista jag gör så ska jag rädda honom. [...] En annan kille ville att jag skulle följa med honom hem till hans mamma ... när vi kom dit var det rena knarkarkvarten med sprutor överallt ... han ville helt enkelt visa mig hur han hade det ... han grejade vi här ... han blev en duktig elektriker och har jobb och familj i dag.” (Petra)

3.9 Några framgångsrika pedagogiska strategier

Föregående kapitel beskrev mellanmänskliga relationer mellan lärare och elev som en grundläggande förutsättning för meningsfullt lärande i skolverksamheten på SiS. I denna relation framträder också vissa lärarkompetenser som viktiga. Dessa lärarkompetenser visar sig i mötet mellan lärare och elever och de benämns här som framgångsrika pedagogiska strategier. Olika strategier är framgångsrika med olika elever och grupper. Följande framgångsrika pedagogiska strategier har identifierats under mina besök:

- Över-tröskeln-pedagogik
- Förståelsen för omställningstid
- Att utgå ifrån eleven
- Eleverna får inte uppleva sig misslyckade igen
- Dialogpedagogik
- Högläsning, berättelser och beröring
- Struktur och tydlighet
- Handledning av psykologer

Över-tröskeln-pedagogik

”Det finns inte en chans i världen att kunna förutse hur dagen kommer att bli”, berättar Jesper om sitt läraruppdrag. Denna oförutsägbarhet under vanliga skoldagar på SiS, som Jesper beskriver, är framträdande i de flesta av de tio berättelser som inledde resultatkapitlet. Detta ställer speciella krav på de lärare som undervisar. Förmågan att snabbt kunna känna av vad som är möjligt att genomföra just nu tillsammans med eleverna, framträder som en viktig lärarkompetens. Det handlar om att vara lyhörd inför den andres behov och direkt i situationen fatta rätt beslut som leder till att eleverna blir motiverade för skolarbete. ”Man får vara rätt flexibel ... alltid väldigt förberedd ... men samtidigt beredd på att släppa hela planeringen minst 50 procent av lektionerna”, berättar Kenneth. Lenas erfarenhet är också att ”man aldrig kan förbereda sig på hur dagen kommer att vara. Du måste hela tiden vara väldigt flexibel och snabb i tanken ... redo att kunna ändra ... beroende på hur eleverna mår och var de befinner sig någonstans”. Ann-Sophie och hennes kolleger har myntat ett eget namn för denna pedagogik:

”Vi kallar den för över-tröskeln-pedagogik ... det handlar om att vara oerhört flexibel och samtidigt vara väl förberedd. Man måste kunna sitt ämne ... man måste ha förberett sig upp till tänderna och så måste man när man kliver in kunna släppa alltihop och göra på ett helt annat sätt ... göra helomvändningar i luften.”

Förståelsen för omställningstid

I undervisningssituationer är det framträdande att lärares flexibilitet i situationen, som Lena beskriver i avsnittet tidigare, bland annat handlar om att lärare har en förståelse för elevernas behov av omställningstid. En aspekt av omställningstid är det Kenneth

beskriver med följande strategi: "Det gäller att förbereda dem på att de snart ska börja arbeta ... då känner de att de har lite makt över sin tid och sen kan man oftast komma i gång efter 10–20 minuter". Kenneth utvecklar denna strategi mer ingående:

"När en elev sitter och gör någonting och är inne i det ... för att inte bara bryta och sabotera så säger jag ... är det okej om jag säger till dig om fem minuter att vi ska börja jobba? 'Nej om tio minuter', svarar de ofta ... ja men det är okej ... så får han den tiden ... man måste ge dem tid att byta [...] som lärare kan man ju få för sig att ... här är det jag som säger ... och nu ... och nu ... och du ska lära dig att lyda ... det funkar sällan."

Lärare som direkt försöker tvinga elever att arbeta med det innehåll de planerat får ofta tillbringa en stor del av sina arbetsdagar åt konflikter och diskussioner om varför ett skolinnehåll är viktigt eller varför det ska genomföras. Framträdande är också att det är viktigt att inte störa eller avbryta en elev som är motiverad och har kommit i gång med skolarbete och är inne i en lärandeprocess. Då är det viktigt att eleven får den tid denne behöver för att avsluta sitt pågående arbete och inte blir avbruten med något annat som finns på ett schema. "Det finns inget som är så viktigt så att vi inte kan vänta till nästa dag om de nu redan är inne i ett lärande", konstaterar Petra. Flera andra lärare, till exempel Kenneth, beskriver att uppstyrda lektionsscheman inte är det optimala: "Vi har ju inte 40 minuters lektioner i matematik och sen så tar vi 10 minuters paus och sen så kör vi 80 minuter SO ... oftast har vi ett lugnare tempo ... men i slutänden blir det mera gjort per tidsenhet än om man styr upp det med strikta tidsscheman". I mina observationer framträder också detta som Kenneth beskriver ovan som rimligt, och det beror på att det för många elever krävs en omställningstid varje gång de avbryter en aktivitet för att påbörja en annan. Men eleverna är samtidigt väldigt olika, med olika förutsättningar och behov. En annan typ av omställningstid handlar i stället om ett behov av variation eller att elever inte klarar av att koncentrera sig mer än under kortare perioder. För dessa elever är det viktigt att de möter lärare som förstår och har en känsla för detta. Magnus berättar att "om jag har en elev som har lite svårt att sitta still så går vi ut i rastgården varje kvart och går runt ett varv". Kerstin bryter också av sina lektioner ofta med spel, rörelse eller samtal: "Eleverna orkar ju inte sitta och arbeta intellektuellt i tre och en halv timma ... då får man göra något annat [...] hjärnan trivs med att det är lite ombyte". Jens, en av hennes elever, uttrycker spontant att detta är viktigt för honom: "Man måste få softa lite på lektionerna annars pallar jag inte ... sen kan man köra stenhårt en stund igen". Jesper, som arbetar i en grupp med elever där alla har en så kallad psykosocial problematik, berättar:

"Många elever har bristande uthållighet som ett resultat av koncentrationssvårigheter som ADHD ... då gäller det att jobba med avledningsmanövrer ... göra pauser ... man får göra någonting annat. Min erfarenhet säger mig att oftast behövs det en viss omställningstid för att få med dem på det momentet som du ämnar köra. Strategierna handlar mycket om tydlighet, avledningsmanövrer och omställningstid ... där eleverna får möjlighet att skifta fokus."

Barbro, som har bild med samma elevgrupp som Jesper, beskriver ett exempel på en framgångsrik strategi med en elev som ofta under skoldagarna behövde omställningstid för att kunna hantera sina aggressioner:

”Jag hade en elev som var utåtagerande och hade tre diagnoser. Han slet med sig själv för att inte bli utåtagerande på mina lektioner och säga massa elaka ord ... vi hittade ett sätt för honom när han blev arg på någon ... då skulle han avbryta allt och sätta sig i fåtöljen och låtsas att han läste en tidning. Det var en strategi som han kunde använda sig av i stället för att kasta saker.”

Att utgå ifrån eleven

En av de viktigaste strategierna som framträder för att få elever motiverade för skolarbete, är att utgå ifrån elevernas intresse. Utgångspunkten är att ungdomarna är kompetenta medmänniskor som själva har önskingar om vad de vill lära sig och att detta måste respekteras för att ett meningsfullt lärande ska ske. Kenneth berättar: ”Först gör vi upp en studieplan tillsammans med dem ... vi frågar lite försiktigt så här ... vad vill du bli bättre på?” Kenneths erfarenhet är att i princip alla elever han mött svarar någonting på denna fråga och sedan tar han sin utgångspunkt i deras svar när de gemensamt gör upp studieplanen. ”Det är jag som måste skapa omgivningar och förutsättningar runtomkring av trygghet och intresse ... och att det jag gör är tillräckligt värdefullt för dem”, fortsätter Kenneth. Många av de lärare jag mött på SiS beskriver att man först måste ”hitta” eleven innan meningsfulla lärandesituationer är möjliga. Carl-Johan, till exempel, berättar att ”man måste hitta eleven där han är. Många är omotiverade när de kommer hit men vi brukar kunna hitta något hos alla”. Ingegerd beskriver mötet med eleverna som en lång resa som kan ta olika lång tid och där det finns olika vägar för olika individer: ”Vi har ett mål ... men vägen dit är väldigt krokig och det blir sällan som jag har tänkt mig från början. Det finns så många olika vägar så vi hittar alltid en väg till slut”. Ann-Sophies erfarenhet är också att det faktiskt är möjligt att hitta något hos varje enskild elev: ”Alla elever jag har mött har haft någon styrka ... någon inneboende grej som är värd att bygga på ... det gäller bara att hitta den”.

Att utgå ifrån elevernas intresse och hur de resonerar om sitt lärande i skolan framträder som avgörande för elevernas motivation. Nille, till exempel, resonerar så här om matematik: ”Va fan ska man läsa massa jävla matte för som är helt meningslös ... jag kan den matte som jag behöver i mitt liv ... och det jag ska jobba med sen där behövs ingen sådan matte som är i skolan.” Förmodligen är det minst effektiva för att få Nille motiverad för matematik och skolarbete att schemalägga matematik för honom just nu. Däremot är det fullt möjligt att få Nille motiverad för matematik senare under hans resa i skolan på SiS, men om man startar med det elever hatar mest blir mötet mellan elever och lärare oftast enbart en utdragen maktkamp. Här är två exempel på hur lärare beskriver mötet med nya elever:

”Om de till exempel säger ... jag hatar matte ... så får du säga att då skiter vi i matten just nu ... tycker du historia är kul ... då börjar vi med det ... sen kan man

berätta om Gustav Vasas dotter Cecilia och hennes vilda leverne med karlar ... man får hitta infallsvinklar till varje människa." (Ann-Sophie)

"Man måste vara flexibel och se till individens speciella behov ... man kan inte komma in med en tresidig planering om Bibelns nya testamente ... utgå ifrån vad eleven vill och sedan gäller det för mig att få in det i målen." (Malte)

Chatarina och Isa är två tydliga exempel på lärare som är skickliga på att få elever motiverade i sina ämnen genom att utgå ifrån elevernas intressen. De undervisar på två olika särskilda ungdomshem 60 mil ifrån varandra, förmodligen utan att känna till hur lika de arbetar. De undervisar båda i engelska och flera av deras elever har klarat gymnasiets A-kurs. Chatarina använder sig av elevers rapmusik och filmer de tittar på i undervisningen, i stället för vanliga kursböcker. Hon kommunicerar enbart på engelska med dem under skoltid och menar att denna kommunikation, som handlar om något som berör eleverna, är det viktigaste i hennes undervisning. Isa poängterar också att hennes undervisning främst inte handlar om att arbeta i kursböcker, utan om ett möte med ett för eleverna viktigt innehåll:

"Engelska är inte bara engelsk litteratur utan det är ett samtal ... ett möte ... en resa ... de vet inte om att jag tränar ett speciellt grammatiskt moment utan det är bara att vi gör det ... och de som inte vill läsa tjocka böcker kan se en film. Det finns ju många filmer som bygger på böcker. Då börjar vi med filmen och så pratar vi om den och läser tillsammans. Jag läser en sida ... de läser en sida ... sen tar de hela boken."

Isa berättar vidare om vikten av att möta eleverna och utgå ifrån dem, och att man aldrig ska underskatta vad elever kan klara när de har en inre motivation:

"En kille kunde prata en del engelska men han kunde inte skriva. Han hade fått tag på en bok som handlade om en kille som satt inne i USA ... i Detroit. Han undrade om vi kunde läsa den boken tillsammans ... den var på hundra sidor. Det var ju alldeles för svårt. Men jag sa ja ... och vi läste den tillsammans och han utvecklades enormt. Nu läser han böcker på trehundra sidor själv. Jag tror man måste lyssna in när de kommer med förslag själva. Det är viktigt. Jag är inte experten ... det ska vara deras möte."

Att utgå ifrån eleverna handlar också för lärarna om att aldrig kränka dem. De flesta av eleverna på SiS är inte barn längre, men de har ofta missat mycket grundläggande ämneskunskaper på grund av en komplicerad och fragmentarisk skolgång. Flera lärare påtalar vikten av att inte kränka eleverna genom att till exempel använda läromedel som är för grundskolans tidigare år. Petra berättar om ett läromedel som motverkar detta:

”Den här boken är underbar ... *Matematikboken för vuxna* ... innehållet är för grundskolan men tänk dig vilken kränkning att vara 18 år och få en matematikbok i handen som det står årskurs 5 på ... den innehåller allting fast med vuxna exempel och inte om små grodor.” (Petra)

Eleverna får inte uppleva sig misslyckade igen

De flesta av eleverna på SiS har negativa skolerfarenheter från tidigare skolgång. Många upplever sig som misslyckade vad gäller att prestera i skolan, och de har ett dåligt självförtroende som gör att de inte vågar försätta sig i situationer där de upplever att de kommer att misslyckas igen. ”De är fruktansvärt rädda för skolan ... och i mitt ämne ... det första de säger är ... jag hatar matte ... de har misslyckats hela tiden”, berättar Petra. Skickliga lärare förstår elevers ångest och rädsla inför skolarbete och vikten av att börja med att stärka deras självkänsla:

”Det är grundläggande att de får en tro på sig själva och att de kan lyckas med någonting. En mer positiv syn på livet. Många är ju dystra efter alla misslyckanden. De tror helt enkelt inte att det ska kunna gå bra för dem ... det viktigaste är självkänsla ... att jag duger.” (Kerstin)

Det handlar om att ha fingertoppskänsla som lärare och inte försätta elever med dåligt självförtroende i situationer där de upplever sig misslyckade igen, för då minskar förutsättningarna för lärande ytterligare. Ann-Sophie menar att man ”aldrig får sluta en lektion i ett misslyckande ... det får inte bli ett misslyckande för eleven ... du får aldrig låta eleven sluta en timme med att det blir fel och dåligt och misslyckat”. Många lärare beskriver att mötet med eleverna handlar om att sakta bygga upp självförtroendet och tilliten, för att successivt kunna närma sig svårare uppgifter: ”De upplever sig själva som dåliga i skol-sammanhang när de kommer hit och vår uppgift är att få dem att tro på sig själva och våga ... man får ta allt i små, små steg hela tiden”, berättar Ann-Sophie. Kenneth menar också att det viktigaste är ”att de känner att de klarar av att lära sig en liten grej ... en liten grej till ... och så vidare. Sen får det byggas ut till grundskolebetyg eller gymnasiebetyg”. Carl-Johan kallar detta för småstegsmetoden. Hans erfarenhet av undervisning i den mekaniska verkstaden är att man som lärare måste kunna se och gripa in innan misslyckandet sker:

”När en elev är nära att misslyckas med en övning där han ska göra ett svårt svetsmoment ... till exempel där man måste svetsa underifrån ... då är det viktigt att ha koll på situationen med vissa killar så att man kan bryta innan misslyckandet har skett eftersom många av de här eleverna har mycket dåligt självförtroende. Att bryta innan och göra något annat ett tag och sen gå tillbaka till det svåra kan vara jätteviktigt. Att hela tiden lyfta det positiva som går bra och stärka det och sakta, sakta gå på det svåra igen.”

Att börja med att lyfta det positiva och förstärka det som är bra är en grundläggande strategi, när lärare tar emot nya elever i skolan på SiS. Gösta berättar att eleverna stän-

dig behöver mycket stöttning, bekräftelse och beröm: "De behöver bekräftelse hela tiden ... är detta bra nu Gösta frågar de hela tiden ... är detta bra nu ... de måste hela tiden få höra att de har lyckats". I kärnämnesundervisningen handlar det, enligt Ingemar, om att börja med att förstärka det eleverna är bäst på: "Det handlar mycket om att ta deras bästa ämnen och göra dem lite bättre i dem än att välja det de är sämst på". Mika beskriver med glädje att han fick börja med att arbeta mycket med engelska när han kom till skolverksamheten på SiS:

"Jag tycker att engelska är ganska roligt. Eftersom jag har ganska lätt för mig där ... jag fick G i engelska så det är väl det som jag tycker är roligast. När man känner att man är bra på någonting så blir det roligare."

Att få lyckas i skolarbetet och inte behöva uppleva sig som misslyckad igen förutsätter att elever möts av realistiska mål som de själva upplever att de kan nå. "Vi sätter rätt korta mål ... det är viktigt för de här pojkarna att känna att man faktiskt kan nå ett mål ... att det inte ligger för långt borta ibland stjärnorna någonstans", berättar Magnus. Det innebär att det ofta inte är lämpligt att visa alla mål i en kursplan på en gång, eftersom det blir ett hinder för elevernas lärande om de upplever dem som omöjliga att uppnå. "Om jag skulle lägga fram kursmålen på en gång så hade de blivit alldeles knäckta och gått därifrån", berättar Barbro. Att inte visa alla målen i en kursplan förrän eleverna har lyckats nå några av dem, är en medveten strategi som många lärare använder på SiS:

"Jag berättar inte för dem vilka kurser de håller på med förrän vi är drygt halvvägs genom kursen. Då kan jag presentera för dem att de har kommit halvvägs ... i kursen odling av grönsaker ... vadå kan de säga jag läser väl ingen kurs ... jo du har kommit halvvägs nu ... men du vet att lägga fram en kurs och säga nu ska du läsa och jobba med detta i tre veckor med mig ... då får du 50 poäng ... No way." (David)

Tester och prov är mycket kritiska situationer för många av eleverna på SiS. Att lärare de möter förstår vad det innebär att kontinuerligt ha misslyckats i sådana sammanhang tidigare, kan vara helt avgörande för om elever väljer att studera eller inte. De lärare jag har träffat på SiS har ett ganska samstämmigt förhållningssätt till tester och prov. Här följer fyra lärarcitat som exemplifierar hur de förhåller sig till detta, utifrån sina erfarenheter av möten med elever:

"Prov och tester och sådant är de livrädda för. Det är nästan genomgående ... så att nästan alltid om de gör ett prov så är jag med dem hela tiden ... och jag skulle aldrig låta någon skriva ett nationellt prov om jag inte trodde att de skulle klara det." (Ingegerd)

"Naturligtvis har de ett motstånd att komma till skolan i början. Det är ett otäckt ställe. Så man får avdramatisera och man får bjuda på sig själv och framför allt

så får man inte dänga en massa tester i huvudet på dem. För är det något de har upplevt i skolan så är det diagnoser och tester och sen har de dumstämpeln i pannan.” (Ann-Sophie)

”Alla som jag har satt betyg på har gjort nationella proven och de har alltid klarat dem. Jag låter dem inte göra nationella provet förrän jag tror att de kommer att klara det.” (Isa)

”Här följer vi eleven på ett annat sätt. Jag sitter ju med eleverna jämt ... så regelrätta provsituationer fyller inget egentligt syfte och många elever upplever en väldig stress av prov och har en negativ bild av det från skolan ... vi försöker att ha en mer kontinuerlig uppföljning. När vi mäter hur kunskapen står parallellt med kursplanen mäter vi det med tid. När man har prov så mäter man vid just det tillfället hur det är med kunskapen. Vi mäter med tid i och med att vi har så få elever och är förhållandevis lärartäta.” (Jesper)

Dialogpedagogik

Dialogpedagogik framträder som en framgångsrik pedagogisk strategi i mötet med elever som har ett starkt skolmotstånd. De här eleverna upplever ofta ett obehag i mötet med allt som har med litteratur att göra och de öppnar sällan en bok frivilligt innan skolmotståndet har brutits. Skickliga lärare kan då rikta sitt fokus mot lärandesituationer som har karaktären av en enda lång dialog mellan lärare och elev, om ett innehåll som ingår i en kursplan. Dialogerna kan handla om ett innehåll inom vilket skolämne som helst. Poängen är att eleverna genom dialogen lär sig ett ämnesinnehåll i en kursplan utan att de är medvetna om det. Många elever upplever en meningsfullhet när de diskuterar med en vuxen de tycker om. ”Jag jobbar bäst när jag får jobba muntligt ... när vi diskuterar och har muntliga förhör. Det har funkad bäst”, berättar Kalle. Davood är ett annat exempel på en elev som har inhämtat mycket skolkunskaper genom öppna diskussioner med lärare:

”Man kan sitta och diskutera om ämnet ... ibland är det roligare och man lär sig mer på det. [...] Har vi svenska till exempel så kan det vara så att hon liksom läser vad texten handlar om och så får jag svara ... det har varit bra ... det har hjälpt mig mycket.” (Davood)

Många lärare på SiS menar att mycket av grundskolans ämnen och gymnasiets A-kurs kan läras på detta sätt, och att eleverna lär sig mer och snabbare genom dialogpedagogiken. Ett exempel på detta är matematik. Petra arbetar oftast med matematik genom att ha en dialog om ett matematiskt innehåll. Det kan till exempel gestaltas så här under en matematiklektion som handlar om procenträkning:

- Hur mycket tjänar man normalt på ett nytt jobb? (Petra)
- 12 000 kanske. (Elev)
- Ja det är väl rimligt ... hur många procent skatt får man betala på det då? (Petra)
- Mmm ... 20–30 procent ... mmm ... kanske 30 procent ... ja ungefär 30. (Elev)
- Bra ... hur mycket är det? (Petra)
- Mmm ... mmm ... lite mer än 3 000 kronor ... mmm... 3 500 ungefär. (Elev)
- Ja ungefär ... hur mycket är 30 procent på 1 000 kronor? (Petra)
- 300 kronor ... just ja ... mmm ... då blir det 3 000 plus 600 ... 3 600 kronor. (Elev)
- Mmm ... 8 400 kronor. (Elev)
- Vad kostar en vanlig lägenhet? (Petra)
- Det går väl att hitta såna för 3 000 kronor antar jag ... ungefär. (Elev)
- Mmm ... vad blir det kvar då? (Petra)
- 5 400 kronor. (Elev)
- Är det pengar man kan roa sig för då? (Petra)
- Jaa ... mmm ... nej inte allt ... tv och dator och sånt kostar ju. (Elev)
- Okej ... vad kostar det? (Petra)
- Tv kostar väl någon hundralapp i månaden och internet kanske 400 kronor. (Elev)
- Okej ... mmm. (Petra)
- Sen måste man ju ha mobil och det går väl på 5–600 i månaden också. (Elev)
- Okej ... vad har du kvar då? (Petra)
- Mmm ... ungefär 4 500 kronor. (Elev)
- Ungefär? (Petra)
- Ja ... mmm... exakt blir det väl 4 300 eller något sånt. (Elev)
- Mat då ... vad kostar det i månaden? (Petra)
- Beror väl på vad man äter. (Elev)
- Precis ... (Petra)
- Käkar man på McDonalds eller pizza varje dag går det väl på minst en 3 000 spänn. (Elev)
- Mmm. (Petra)
- Faan då har man ju bara 1 500 kronor kvar. (Elev)
- Mmm ... hur många procent av bruttolönen har gått till mat då? (Petra)
- Va faan är bruttolön? (Elev)
- Den totala lönen före skatt. (Petra)
- ... det blir väl ... 3 000 av 12 000 ... mmm ... ungefär 25 procent ... faan en fjärdedel. (Elev)
- Hur mycket blir matkostnaden på ett år då? (Petra)
- 3 000 ... 12 månader ... mmm ... 30 000 ... 36 000 kronor. (Elev)
- Om du kollar på alla dina utgifter här nu då vad skulle du kunna spara mest på? (Petra)
- Mobil och internet går inte att ta bort ... maten kan man väl spara på. (Elev)
- Hur då ... du måste väl äta? (Petra)
- Går väl att laga lite själv ibland. (Elev)
- Hur mycket kan man spara på det tror du en vanlig månad? (Petra)

- Kanske 500 kronor. (Elev)
- Vad blir det på ett år? (Petra)
- Mmm ... 500 ... 1 000 ... 6 000 ... det blir väl 6 000 kronor. (Elev)
- Hur mycket sparar man på det på tio år? (Petra)
- 60 000 kronor ... faan det får man ju en sjyst bil för. (Elev)

Dessa kommunikativa matematiklektioner innehåller mycket mer matematik än om eleven sitter ensam och räknar några få tal i en matematikbok under en lektion. Ibland blir jag förvånad när jag ser matematiklärare som fortfarande låter elever sitta och räkna ensamma större delen av undervisningstiden. När elever gör det blir det betydligt mindre matematiskt innehåll som behandlas på en lektion. Eleverna utmanas inte heller i sitt matematiska tänkande när de sitter ensamma med algoritmuppställningar utan ett innehåll som handlar om något konkret från vardagen, exempelvis tal som $175 - 49$, $500 - 175$, $99 + 95$ och $11,5 + 7,3$. När de sitter med sådana tal saknas ofta verklighetskopplingen och meningsfullheten i att bedöma rimligheten i ett svar. Uppgiften med sockerbitarna på sidorna 60–61 är ett annat exempel på en dialog mellan elever där matematiskt tänkande kopplas till ett vardagligt konkret problem och där eleverna under hela uppgiften diskuterar rimligheten i sina svar.

Högläsning, berättelser och beröring

Många elever berättar att de tycker om när lärare läser högt för dem eller berättar. "Högläsning gillar jag ... då lär jag mig bra", berättar Davood. Flera av de intervjuade lärarna på SiS arbetar kontinuerligt med högläsning och berättelser i mötet med eleverna och de har positiva erfarenheter av detta:

"Väldigt många tycker om att lyssna ... inte läsa men lyssna." (Magnus)

"De älskar att lyssna när man läser. De vill inte att man ska sluta när man väl har börjat." (Petra)

"Vill de inte jobba så berättar jag någonting om mitt liv och de gillar att lyssna." (Isa)

För elever som är lässvaga tar det mycket tid och energi, med många avbrott, för att ta sig igenom en text. Självklart behöver de träna på färdigheten att läsa, men om det handlar om att lära sig ett innehåll så kan högläsning och berättande vara ett viktigt inslag för elevernas lärande. Där slipper de alla avbrott i läsningen. Framträdande är också att många av eleverna mår bra och upplever ro, närhet och bekräftelse när lärare läser högt eller berättar fritt för dem. Ungefär hälften av de lärare jag följt i undervisning på SiS använder sig också av beröring som ett viktigt inslag i undervisningen. Denna beröring sker ofta i samband med högläsning och berättelser:

"Vi tror mycket på högläsning och att krama dem och klia dem i nacken. [...] Det

händer att jag får släppa undervisningen en timme om det är någon elev som har väldigt svår ångest. Då kanske eleven ligger över skrivbordet och jag masserar axlarna eller kliar på ryggen. De behöver den här totala avslappningen ibland. För det är tufft att vara ung och vara inlåst. [...] En del vill bli kliade på armen när jag läser. Just det här som man har för lite av som ung kille med bara andra pojkar [...] Vi ska ha klart för oss att de är 16, 17, 18 år på papperet och de har gjort och sett saker som du och jag aldrig har varit med om ... men de är inte mer än 10–11 år själsligt och mentalt. Det kvittar hur stora och välpumpade de är så är de 10–11 år inuti. De behöver det här ... jag fick aldrig vara liten ... kan jag få vara det här? (Ann-Sophie)

Det handlar om att som lärare förstå den andres behov och skapa förutsättningar för lärande. Då måste man känna sina elever väl och ha fingertoppskänsla. För vissa elever innebär all beröring en slags kränkning av den personliga integriteten. För dessa elever kan till och med beröring innebära att de blir aggressiva och utåtagerande. Lärare måste därför ha en människokänedom, där de förstår vilka elever som mår bra av beröring och vilka som mår dåligt av den. Lena är skicklig på att använda beröring med de elever som har ett behov av detta och berättar om att det kan vara en förutsättning för lärande i skolan:

”En elev kämpade jag med i ett och ett halvt år ... en pojke med väldigt trasig bakgrund och en ADHD-diagnos som hade oerhört svårt med att kunna koncentrera sig och behålla fokus. Jag hittade verktyg som funkade på honom. Han hade så svårt för att sitta still och i stundens hetta så började jag klia honom lite på armen och eleven blir alldeles blixstill ... Åh, sa han, det var bra. Gör mer så. Och då satt jag och kliade honom på armen sen och han satt still. Och det var likadant om det blev jobbigt när vi satt med arbetsuppgifter. Då kunde det vara lite kli på armen och sen var det arbetsuppgifter. Det kunde också vara att man drog med en fjäder, så hjälpte det honom att fokusera.”

Struktur och tydlighet

Alla elever i SiS skolverksamhet har individuella scheman och de flesta läser några ämnen i taget. Många av eleverna bryr sig inte om exakt hur schemat ser ut eller vilka ämnen de har. En del elever vet inte ens vilka ämnen eller kurser de läser. För dessa elever är det enbart mötet med läraren, en person som de tycker om och som de känner sig respekterade och bekräftade av, som är i fokus och inte själva ämnesinnehållet. Samtidigt finns det elever som har ett stort behov av struktur och tydlighet för att de ska utföra något skolarbete. För dessa elever framträder det som viktigt att de exakt vet vad ett arbetspass ska innehålla. Ett sätt att få de här eleverna att uppleva trygghet i skolan är att inför varje vecka och arbetsdag presentera ett schema åskådligt, med stora bilder som representerar varje aktivitet. ”Autistiska barn är ju fokuserade i sin värld ... där måste man schemalägga och göra bilder och tecken och förklara vad som ska göras”, berättar Kenneth. De här eleverna har också ofta ett behov av att visuellt kunna

se vad de har gjort i olika ämnen, de behöver få sitt lärande synliggjort. Petra berättar hur hon arbetar systematiskt med detta: "Jag konstruerade en kunskapsnurra i varje ämne där vi målar med färger. Så ser vi hur långt vi har kommit". Petra har då brutit ner innehållet i en kurs och presenterar alla delar som tårtbitar av en cirkel. Eleverna kan se exakt vad de har gjort och vad de har kvar innan kursen är klar. Barbro arbetar på ett liknande sätt i bild med de här eleverna:

"Jag har förminskat ner kursplanen och skrivit om den. Så att eleverna kan förstå den. Och gjort uppgifter så att vi kan stryka ... alltså det blir lättare att strukturera så att vi stryker varje uppgift som de har gjort, och de vet exakt vad de har gjort och det de ska göra ... så att de vet vad som förväntas av dem hela tiden."

Svante berättar hur han arbetar med sina elever som han upplever har ett stort behov av struktur under skoldagen:

"Jag insåg ganska fort att struktur var A och O för många av våra elever. Så jag gjorde den klassiska morgonsamlingen där vi läste dagens datum, vi läste vem som hade namnsdag, vi pratade ur en bok som hette Årets Dagar där man gick tillbaka i historien och pratade om något som hade hänt det här datumet tidigare i historien. [...] Sen har vi en avslutning när dagen är slut där vi tar upp och återknyter hur dagen har fungerat och ger beröm eller kritik beroende på hur det har fungerat. Under själva dagen har jag gjort upp en planering för varje enskild elev."

Handledning av psykologer

Lärarhandledning av psykologer är ett viktigt inslag för att ha rimliga förutsättningar att kunna lyckas i undervisningen i vissa elevgrupper på SiS. Det finns elever på SiS som man som lärare måste ha ingående och kontinuerlig information om för att det över huvud taget ska vara möjligt att genomföra undervisning. Det handlar ofta om kunskap om hur dessa personer upplever mötet med andra och hur de upplever olika situationer. De här eleverna bestämmer sig ofta snabbt i mötet med andra för om de anser att de möter en person som de vill träffa eller inte. Gör man då något som de upplever fel eller obehagligt, så är det nästan omöjligt att få en andra chans. Detta gäller till exempel lärare de träffar och det gäller för mig som deltagande forskare i verksamheten. En annan grupp där det finns behov av ingående och kontinuerlig information består av elever som varit missbrukare. Så här berättar några lärare:

"De gånger när man känner att man har kört fast får vi kunskap från ett helt annat fält. Insikt om deras speciella behov utifrån ett psykologiskt fält. De kommer in med fräscha ögon. Har ni tänkt på att ni kan jobba utifrån det här? Och så hittar man en ny ingång." (Malte)

"Killar som är utåtagerande men inte missbrukare är det mycket lättare att kommunicera med än när det blir psykiska problem och drogerna har förstört

mycket ... då är det lite svårare. Då har jag inte kompetens till att möta en sådan kille." (Henrik)

"Elever som är psykotiska och man känner att de inte riktigt är här och har egna inre röster och knepigheter för sig ... att man inte når dem ... det kan vara ganska läskigt ... en psykotisk elev som mår dåligt ... som kommer in med en rejäl packning ångest ... då är det jättesvårt att handskas med dem för de behöver säkert något annat än årskurs nio i matematik." (Kenneth)

På flera av ungdomshemmen berättar lärarna att de är nöjda med samarbetet med psykologerna och det stöd de upplever att de får av dem. Dessa lärare menar också att det finns en ömsesidighet där skolan kan vara en del av behandlingen: "Jag tycker att vi har ett fantastiskt bra samarbete med psykologerna. Vi har verkligen hjälpts åt i deras terapi så att man kunnat tala om någonting som har gått bra ... så har de kunnat plocka upp det i terapin", berättar Isa.

Här följer några exempel på elever med särskilda behov och hur de kan fungera i mötet med skolarbete. Informationen är hämtad ifrån ett möte med ett lärarlag och en psykolog angående hur några elever fungerar i skolan. När Simon är i skolan så accepterar han endast att utföra skolarbete som står i en skriftlig instruktion. Han måste dessutom uppleva själv att han förstår instruktionerna han får. När han sedan anser att han utfört exakt det som står i instruktionen så är arbetet slutfört. Det är då omöjligt att som lärare försöka att följa upp uppgiften med något annat som inte har funnits med i instruktionen från början. Simon arbetar endast om han upplever att han själv har valt att arbeta med något. Det är till exempel helt kört om man som lärare säger så här: "I dag ska vi jobba med ... ". "Nej ... jag tänker inte göra det", kommer då svaret att bli och sen är det omöjligt att ändra på denna inställning. Om man i stället säger: "Simon ... i dag får du bestämma om du vill jobba med detta ... detta ... eller detta", då säger Simon nästan jämt: "Då vill jag göra detta". Sedan brukar han jobba bra med det som han själv valt. Det är alltså hans egen upplevelse av att han har bestämt själv som är avgörande för vad han faktiskt kommer att göra. Om man däremot börjar med att fråga: "Vad vill du göra i dag?", och han svarar något som inte har med skolarbete att göra över huvud taget, så är det också kört med skolarbete för resten av den dagen.

Ett av mina möten med en av dessa elever var extra intressant. Jag inleder alltid mina besök med att samla eleverna och muntligt informera om min närvaro och vad den innebär. Sedan får alla informationen skriftligt och ger sitt medgivande skriftligt. Om någon inte ger sitt medgivande får jag välja en annan elevgrupp. De flesta elever är nöjda med den muntliga informationen och skriver på utan att läsa själva. För Simon var den skriftliga informationen viktigast. Han memorerade den i princip utantill. Simon kom sedan efter en vecka fram till mig och följande dialog utspelade sig:

– Varför har du inte frågat mig om jag vill vara med på intervju ... det stod i instruktionen?

- Det stod i instruktionen att jag kommer att fråga dig ... men veckan är inte slut ännu ... men jag frågar dig nu ... vill du vara med på intervju?
- Nej det har jag ingen lust med.

Simon såg mycket nöjd ut och gick därifrån. Han ville inte vara med i någon intervju, men det var mycket viktigt att jag ställde frågan till honom eftersom han hade läst att det skulle gå till så enligt instruktionen.

3.10 Glädje, sorg och kärleken till pedagogiken

Det här kapitlet handlar om lärarnas erfarenheter av att vara lärare på SiS. Empirin är hämtad från de intervjuer som har genomförts med 24 SiS-lärare. Att vara SiS-lärare är ett komplicerat uppdrag som förutsätter många olika kompetenser. Förutom kompetensen att kunna möta varje enskild elev där denne befinner sig i sitt lärande i olika ämnen, så handlar mycket av arbetet om att bryta elevers skolmotstånd och få unga människor att få tillbaka tron på sig själva och lusten att lära i skolan. Många av de lärare jag träffat i skolverksamheten på SiS har arbetat där länge för att de trivs så bra i sitt arbete. Alla dessa lärare har upplevt både glädje och sorg i mötet med unga människor, där ovissheten om hur de ungas liv ska bli är mycket stor. Det krävs en trygghet och kärlek i mötet med den andre om man ska lyckas. Man måste också vara psykiskt stark och klara av både våldsamma situationer och den sorg man får leva med, när man ser unga människor som återfaller i destruktiva livsmönster eller går bort som unga under fruktansvärda omständigheter. Det som är gemensamt för de lärare som varit på SiS länge och trivs är att de har en positiv människosyn och en tro på att deras arbete kan göra skillnad för unga människor. Här följer lärares egna berättelser om vad det egentligen innebär att vara lärare på SiS. Erfarenheterna är en blandning av ljusa och mörka minnen de har haft genom åren. Kapitlet är indelat i följande avsnitt:

- Ett speciellt läraruppdrag
- Bra förutsättningar för lärande i SiS skolverksamhet
- Glädje
- Våld, hotfulla situationer och självskadebeteende
- Sorg
- Kärleken till pedagogiken

Ett speciellt läraruppdrag

Lärarna beskriver sitt arbete och mötet med ungdomarna med stor entusiasm. "Detta är en livsuppgift ... att se till att de här söndriga barnen ska få det de behöver för att klara ett drägligt liv", berättar Petra. Palle berättar att han aldrig har trivts så bra med ett arbete som att vara lärare på SiS: "Jag tycker att det är stort och känns som ett privilegium att få jobba med de här killarna". Ann-Sophie, som arbetar med tungt kriminellt belastade ungdomar på låsta LSU-avdelningar, beskriver sitt arbete som en del

av ett ideologiskt ställningstagande. En möjlighet att kunna göra skillnad för de mest utsatta i samhället. Så här säger hon:

”Jag har sett ett annat Sverige som jag inte visste fanns och ibland kan jag önska att jag inte visste att det Sverige fanns [...] Här ska de bli behandlade med respekt. Kränkta har de blivit nog i sitt liv ... i skolmiljö och i andra miljöer [...] Våra ungdomar är en glömd grupp i samhället ... kan man skicka med dem en hyfsad skolgång så har de en bättre plattform att göra sina val ifrån.”

Det är ett speciellt läraruppdrag som innehåller mycket annat än undervisning. För att orka hantera mötet med unga människor som ganska ofta mår dåligt och befinner sig i kaotiska livssituationer, gäller det att kunna tänka positivt:

”Det är en fantastisk arbetsmiljö ... men samtidigt fruktansvärd. Det är ju en oerhört psykiskt påfrestande arbetsplats. Att gå bland unga människor som mår dåligt ... de försöker bli av med sin ångest genom att lägga över det på någon annan. Att kunna tackla det samtidigt som man inte själv börjar må dåligt. Man behöver vara en person som är oerhört trygg i sig själv. Man får inte gräva ner sig i det som är jobbigt och det som inte funkar. Man måste hela tiden försöka hitta de positiva sakerna ... och leva på dem.” (Lena)

Kenneth menar att en stor del av förmågan att lyckas som lärare på SiS handlar om att förstå den andre. Att kunna identifiera sig med den andres livssituation:

”När man jobbar här och trivs ... så har det förmodligen med ens personliga historia att göra ... det finns någonting i ens uppväxt eller tidigare erfarenheter som anknyter till problemområden ... jag har inte varit i missbruk eller kriminalitet själv men jag har haft en lite knaper uppväxt kan man säga. Min mamma var flykting och min far dog tidigt ... jag har haft svårigheter i tillvaron och det gör att man kan identifiera sig.”

Nästan alla SiS lärare berättar att drivkraften i arbetet är närheten i de dagliga mötena med eleverna. Dessa unika möten har påverkat dem som människor. Jalle, till exempel, berättar: ”Jag har fått ett annat perspektiv på livet och är en mer tacksam människa i dag. Jag tar inte min uppväxt och mitt liv för givet på samma sätt”. Petra, som engagerar sig och investerar mycket tid i sina elever både i och utanför skolan, berättar om en händelse som hon reagerade starkt på som människa: ”För några år sedan när taggträden kom upp måste jag riktigt dåligt ... vi ger signaler till dem att de är farliga ... våra barn ... det är hemskt”. Ann-Sophie berättar att hon också fäster sig väldigt mycket vid en del av sina elever och att detta är något hon får arbeta mycket med i sitt yrke för att orka: ”Något man får jobba väldigt mycket med är att inte ta åt sig personligt för alla som gör bort sig igen ... det är väldigt lätt att bara säcka ihop. För man fäster sig vid sina elever”.

Mycket av arbetet som lärare på SiS handlar om att försöka motivera elever som har ett stort motstånd mot hela skolkontexten. David berättar att det mest utmanande i hela läraruppdraget är att försöka få elever motiverade för skolarbete, elever som kanske inte gjort något i skolan på flera år innan de kom till SiS:

”Jag har flera gånger stått vid dörren och hälsat nya elever välkomna som har sagt ... bara så att du ska veta David så hatar jag all den här jävla skiten, så försök liksom inte. Bara så du vet ... så vi har det här klart för oss innan vi går in i klassrummet.”

Lärarna måste också ha en handlingsberedskap för att kunna möta elever med extremt komplicerad bakgrund bakom sig. Det kan vara svenska ungdomar som vuxit upp under svåra villkor och ofta med en fragmentarisk skolgång bakom sig. Ibland är det nyanlända flyktingar, för vilka skolverksamheten på SiS i princip är det första mötet med svensk skola:

”Många av grabbarna har upplevt saker som du och jag egentligen inte kan förstå vad det innebär ... en del har klivit över lik när de var små och skulle gå och handla ... en del har kastats ut av sina missbrukande föräldrar när de var 13 år och en del har blivit kontinuerligt misshandlade under hela sin uppväxt. Det värsta var en kille som kom hit nästan direkt från kriget ... han och hans mamma hade blivit pryglade innan de blev räddade ... och då pratar vi om rejäl prygel ... det hade varit rena köttfärsen och ett under att han överlevde ... sen hamnade han i trubbel bland ungdomar i Sverige och sen en kort tid därefter var han här.”
(Gösta)

Gösta menar att om man ska klara av att arbeta på SiS under en längre tid, så kan man inte vara en person som ständigt tar med sig sitt arbete och alla ungdomars problem hem:

”Jag har en förmåga att koppla bort arbetet helt när jag kommer hem ...det är något som jag tror är enbart positivt ... jag har ju sett en del kollegor som har bränt ut sig för att de tar med sig all skit och grubblar på det hemma.”

Bra förutsättningar för lärande i SiS skolverksamhet

Det har i ett tidigare kapitel beskrivits att de flesta elever i SiS skolverksamhet upplever sig respektfullt bemötta och berättar att de trivs. Många av lärarna berättar också att de trivs bra med sitt yrke och mötet med eleverna. I lärarnas berättelser framträder det att skolan på SiS erbjuder bra förutsättningar för lärande. En av de viktigaste förutsättningarna är enligt lärarna en hög lärartäthet, som innebär att varje elev kan få mycket tid tillsammans med lärare:

”Vi har unika möjligheter att möta varje elev på ett sätt som inte finns i den vanliga skolan.” (Isa)

”Det är kul att jobba här ... man hinner ha en relation med varje elev så att man vet hur man ska hjälpa dem och det är en chans man aldrig får i den vanliga skolan.” (Chatarina)

Denna lärartäthet, som möjliggör nära relationer mellan lärare och elev, innebär att lärare upplever att de kan individanpassa efter varje elevs styrkor och förutsättningar. ”Jag har större möjlighet att göra det här än i den vanliga skolan”, berättar Ann-Sophie.. Några andra korta citat som exemplifierar denna upplevelse hos lärare är dessa:

”Du har stor frihet att utforma en skola som passar varje elev ... du har resurser och kan lägga mycket tid på varje elev.” (Jalle)

”Man kan verkligen specialanpassa undervisningen efter elevens behov.” (Malte)

”Man är här för att man vill göra en skillnad ... och det har jag känt hela tiden att man har kunnat göra.” (Ingegerd)

De flesta av lärarna upplever också en trygghet och ett stöd när det uppstår kritiska situationer eller när det blir konflikter. Magnus, till exempel, berättar: ”När jag började här så trodde jag att det skulle vara otäckare än vad det visade sig vara ... man känner att man har backup när det hettar till”. En annan sak som också är en viktig del av de goda förutsättningar som lärarna beskriver i sitt yrke är den kompetensutveckling som erbjuds: ”Det är ju kompetensutveckling hela tiden. Och det är också en bit som SiS verkligen har bjudit på. Mycket kompetensutveckling”, berättar David.

Glädje

”Vi bygger mycket på glädje i skolan. Det ska vara roligt att vara i skolan ... glädje är väl ett grundord vi jobbar efter”, berättar Ann-Sophie. Glädje är också en drivkraft för lärarna själva och något som lärare själva upplever ofta i mötet med ungdomarna:

”Det är det roligaste som finns att jobba med såna här ungdomar ... jag tycker de är härliga och de allra flesta går att få motiverade när man kan sitta mycket tid med dem.” (Roland)

”Det jag tänker först och främst på är värmen och glädjen att få jobba med ungdomar ... enskilda episoder tillsammans med eleverna.” (David)

Glädje i mötet med ungdomarna handlar för lärare om att se tidigare misslyckade skolelever som växer som människor och lyckas med saker de misslyckats med tidigare:

”Det är ju alltid väldigt kul att se att det finns någon av de här med alla dessa trasiga liv som de har bakom sig som lyckas vända på det ... när man ser att de klarar sig ... klarar sitt liv och kan gå vidare ... och de klarar sin skolgång och de blir överlyckliga när de får sitt första betyg.” (Magnus)

”Det känns alltid lika roligt när man kommer till skolavslutningen och kan lämna över ett betyg och se att eleverna är stolta över det. Det känns bra i hjärtat.” (Jesper)

”Man får vara med om deras kamp och det tuffa som de har i sitt liv. För de har det ju väldigt kämpigt. Du får glädjas med dem när de gör framsteg.” (Lena)

I lärarnas berättelser finns det många exempel på positiva elevminnen fulla med glädje. Minnen av elever som lärarna har och bär med sig hela livet, tack vare att det varit solskenshistorier. Det handlar om elever som gjort enorma framsteg i skolarbetet, elever som fått helt nya livssituationer, elever som lyckats med det omöjliga, elever som vidgat lärares syn på vad kunskap är samt återvändare. De sistnämnda kommer tillbaka och hälsar på, flera år efter att de har blivit utskrivna, och berättar att det gått bra för dem. Dessa berättelser är viktiga. De är viktiga för lärares inre motivation för arbetet. De är också viktiga som exempel för andra elever som kan se att det kan gå bra i livet. Att alla har en möjlighet att lyckas, trots att tillvaron och kampen med skolarbetet kan verka hopplös. Här följer några av dessa lärarberättelser:

Enorma framsteg i skolan

”Jag var hemma och besökte hans hem ... väldigt torftig miljö ... ingen litterär miljö över huvud taget ... det fanns inga dagstidningar, inga böcker, ingenting sådant ... inget man kunde läsa i hela familjens boende. Killen var här på grund av medhjälp till mord ... han kom hit när han var 13 år. Det var rätt tungt. Men han klarade godkända betyg i alla ämnen utom engelska ... och kunde knappt läsa när han kom ... på ett och ett halvt år så kunde han slutföra en grundskoleutbildning och få godkänt i alla betyg utom engelska.” (Svante)

”Han hade uttryckt att han inte ville ha engelska med mig ... han satt med keps neddragen och luva över och så hängde han över bordet på armbågen ... jag såg honom inte i ansiktet på kanske två, tre lektioner. Jag pratade engelska och läste någonting högt för honom och jag fick ett stön ... så småningom så lyfte han sig från bordet och så önskade han saker och han gillade inte att skriva ... han höll i pennan som ett litet barn ... hade svårt ... det gick håll i pappret för honom ... men han skrev ändå och så fick han beröm ... det var en ganska lång period innan vi gjorde det vi skulle. Han fick VG till slut och det gick på åtta, nio månader. Och det här är en kille som inte har gått i skolan så mycket och så slutade han med VG, det var helt fantastiskt. Jag nämnde aldrig något som han gjorde dåligt ... bara det som var bra.” (Isa)

Helt ny livssituation

”Vi fick en elev hit som var särskoleplacerad och det var mycket negativa omdömen. Jag kände att det här stämmer inte ... efter mycket bråk och krångel fick vi igenom en utredning på honom. Han var ingen särskoleelev ... han var understimulerad ... han var så lycklig för en helt ny värld öppnade sig för honom. Att se hur han växte som människa var oerhört roligt.” (Ann-Sophie)

Att lyckas med det omöjliga

”Jag minns en kille jag hade för länge sedan som var ganska strulig ... han var rätt knepig men efter ett tag kom han i gång med skolarbetet och han fixade ganska mycket på kort tid ... kanske tolv år efter att han skrevs ut härifrån fick jag höra att han hade doktorerat.” (Kenneth)

”Hon var väldigt frustrerad för att hon inte kunde lära sig ekvationer ... vi la upp en plan och vi slet med det här ... många tårar och mycket frustration ... sedan en dag så gick ljuset upp och hon var så glad att hon hade lyckats knäcka koden. Just den här glädjen man fick se när jag kom in där ... jag skulle hämta pappret och hon hade rätt på alla uppgifter. Den glädjen är svårslagen och svår att beskriva när man ser en elev som har känt sig misslyckad och känt sig som en loser i kanske nästan ett årtionde i skolan ... att äntligen få känna att jag lyckades faktiskt knäcka den här koden. Det är det starkaste minnet jag har här och den tjejen hon var som en helt ny människa i skolan efter detta. Hon jobbade och la ner väldigt mycket tid i skolan för hon hade börjat inse att hon inte var dålig. Hon var inte korkad och hon var inte dum ... utan hon hade bara inte haft rätt miljö runt omkring sig innan och hade inte fått rätt förutsättningar.” (Jalle)

”Ett av mina mest positiva minnen är en kille som kom hit till oss i verkstaden och inte gjorde någonting i nästan ett år ... han låg bara på golvet här ute ... jag brukade säga till honom att det var bra att han kom hit ... sakta sakta sakta efter många månader började han prata lite med mig ... lite i alla fall ... sen en dag när han var här inne på kontoret och pratade blev han intresserad av ringbrynjor ... det var ett kort han fick syn på som jag hade här ... han gick loss på detta fullständigt och tillverkade en hel ringbrynja själv av 30 000–40 000 ringar ... alla ringar tillverkade han själv ... det var ett arbete som tog 7–8 månader minst ... det var en gnista hos honom som plötsligt tändes ... och i det där arbetet kunde vi sedan få in en massa andra saker som svenska, historia och samhällskunskap ... det är en otrolig upplevelse och ett minne för livet för mig.” (Gösta)

”Vi fick hit en elev som var okänd inom SiS-världen. Han hade slagit sönder nästan allt och han skulle ha skola här. Vad han sa mest var ... ”jag ska knulla din mamma”. Jag låste in mig i just det här rummet med honom ... jag tänkte att vi måste ju börja med känslor så han får ord på det han känner och inte bara är arg ... honom lyckades vi med.” (Ann-Sophie)

Vad är kunskap?

”Man får vara lite ödmjuk inför vad man som lärare lär dem egentligen ... ens förhållande till kunskap och ens förhållande till personen. [...] Man lär sig av elever vad man kan upptäcka tillsammans. Jag och en kille, vi var och promenerade längs med skogskanten här, en vårdag, jag tänkte, nu kör vi några små blommor och trädslag och vad det nu kan vara för insekter som dyker upp här ... Och då plockar han upp en tordyvel, och det visade ju sig att det var en tordyvel ... jag tänkte ... det var ju kunskap. Och så gick vi där och småpratade lite grann, och han höll den här svarta, blåsvarta tordyveln i handen och sen så sa han till mig ... kolla här! ... och så gjorde han ett sånt där susande ljud mellan tänderna sådär ... sss sss sss ... kolla jag kan prata med den här, sa han ... och sen gjorde han så här ... sss sss sss ... och ta mig fasen om inte den där tordyveln gav ifrån sig samma ljud. Genom att troligtvis skrapa med sina flygvingar mot täckvingarna som den har innanför ... då kände jag det att ... vad man kan och vad man inte kan ... den här gossen, han kunde på sätt och vis kommunicera med en skalbagge. På skalbaggens villkor om man säger så ... Det är lite annat än att veta att vi människor kallar den för tordyvel va. Hans angreppssätt var ett helt annat.” (Kenneth)

Elever som kommer tillbaka

”Det är roligt med killarna när man ser att de lyckas och de kommer tillbaka efter kanske tio–femton år och berättar hur det har gått [...] och nu har de hus och fyra barn och fru och jobbar på ett industriföretag och det går riktigt bra ... när det kommer tillbaka gamla elever och de pratar om tiden på SiS och det de säger är positivt ... jag fick lära mig svetsa och det har jag haft nytta av hela livet ... det är ju roligt att höra ... tiden här har gett dem någonting, för annars skulle de ju inte komma tillbaka.” (Carl-Johan)

”Jag hade en elev som inte hade varit i Sverige särskilt länge när han kom hit. Han kunde ju knappt någon svenska över huvud taget. Han kunde lite engelska och han kunde lite tyska. Mycket kroppsspråk blev det. Han kämpade på ... han bodde här i ett halvår och sedan flyttade han och började på folkhögskola. Läste där ett år och sedan började han på gymnasiet och läste in Hotell och restaurang. Han jobbar i dag som kökschef och ansvarar för ekonomi, budget, personal och inköp. Han var här och hälsade på för ett år sedan och det var jätteroligt att träffa honom.” (Lena)

”Förra terminen hade vi en elev som gick ut med fullständiga betyg. Hon går på gymnasiet nu på ett vanligt program [...] Jag har skickat iväg många ungdomar som det har gått jättebra för. Det kan ringa ungar som var här för tio, tolv år sedan och de berättar själva att det var tur att de kom hit och att de fick gå i skola här och att de fick den hjälpen som de fick. Och att de faktiskt har gått vidare och har barn, familj och jobb ... och emellanåt kommer de hit och hälsar på.” (Konrad)

Våld, hotfulla situationer och självskadebeteende

Jag har inte känt mig hotad personligen vid något av mina besök. Vid ett tillfälle var jag dock övertygad om att läraren i samma rum som mig skulle bli utsatt för våld. De 4–5 gånger under mina besök som larmet har gått, har det varit på grund av bråk mellan elever eller mellan en behandlingsassistent och elever. Gösta har arbetat på SiS i över 20 år och han berättar:

”Jag har aldrig under mina drygt 20 år här känt mig hotad av någon elev ... trots alla farliga verktyg och svetsar och grejer som vi har här ... jag vet inte om det beror på att jag är lite naiv men jag tror gott om nästan alla människor.”

Göstas tjuugoåriga erfarenhet som SiS-lärare och den trygghet han upplevt genom åren är inte en självklarhet. De flesta lärare berättar om våld och hotfulla situationer som en del av arbetet. Oftast när det hettar till så är det inne på avdelningarna, men många lärare har också erfarenheter av våld och hotfulla situationer under skoltid. Detta måste man vara förberedd på att kunna hantera som lärare på SiS. Svante berättar: ”Jag hade två elever som började slåss rätt rejält i klassrummet ... och det var ju inte det här att putta lite ... utan det var spark i ansiktet ... det tyckte jag var ganska obehagligt”. Natasja berättar också om en situation mellan elever som hon upplevde som mycket obehaglig och hotfull: ”En tjej jag hade provocerade en annan väldigt mycket ... systematiskt ... det slutade med att de andra tjejerna hotade henne med en kniv mot huvudet när provokationerna hade gått för långt”. I lärarnas berättelser framträder att våld och hotfulla situationer som är direkt riktade mot lärare är ovanligare än mellan elever. Här följer några exempel på erfarenheter av situationer som lärarna själva upplevt som hotfulla:

”Rejäl hot med en avsikt att tillfoga skada har jag upplevt en handfull gånger. Där det finns ett uppsåt bakom, ett planerat uppsåt. Då har det handlat om rymningssituationer och ledsagning från skolan upp till avdelningen då eleven gör våldsamt motstånd.” (Jesper)

”Den mest hotfulla situationen som jag varit med om är med en elev som tyckte mycket om mig och som jag fortfarande har kontakt med. Det var en hotsituation där vi hade missförstått varandra. Det är problemet när man går in i en relation med eleven att de kan glömma bort att jag är en person som är anställd av SiS och att jag har anmälningsplikt. Ibland så glömmar de bort det när de är med mig för de upplever mig som en vän. Jag hade berättat någonting för hans kontaktperson och han uppfattade det som att jag var en jävla golare ... han blev sjuhelsikes upprörd över det ... skogstokig ... man visste inte vad som skulle hända och då drog jag mitt larm ... det var första gången jag drog det på skolan ... efter fem år. En annan situation var med en elev som var lite galen. Där borde jag dragit larmet ... jag visste ju att han hade Tourettes ... slänger ur sig ”kuk” och börjar ha ticks ... helt plötsligt började han stå och slå sig själv med en järnbit i huvudet i källaren när jag är ensam med honom.” (David)

”En elev blev frustrerad på bildlektionen ... han började kasta saxar inne i bildlokalen så vi fick larma. Han var väldigt utåtagerande ... men han tyckte om bild så han kom tillbaka igen. [...] Jag har också blivit inlåst i ett förråd av elever ... det var inte roligt ... de ställde upp en stol så att jag inte kunde öppna dörren ... då fick jag lite panik över vad som hände i bildsalen. Det var två elever som gjorde detta och satt och skrattade utanför ... för de tyckte att det var en rolig händelse. Jag fick förklara länge för eleverna sen hur det kändes för mig.” (Barbro)

Ovan beskrivna händelser är relativt ovanliga under skoltid. För de lärare som varit med om dem sätter händelserna djupa spår och blir en lärandesituation, för att de ska kunna hantera liknade händelser i framtiden. Lena berättar nedan hur hon upplever och reagerar på aggressiva situationer med utåtagerande elever:

”Har man en elev som har haft en riktigt rejäl urladdning verbalt och slagit mot döda ting och man märker att den här eleven verkligen inte mår bra ... det är klart att när den situationen precis är över ... adrenalin har pumpat ... så är man alldeles skakis i hela kroppen ... man är helt slut i huvudet. Det är nästan så att man får en blackout ... för det är så fysiskt ansträngande ... både fysiskt och psykiskt ansträngande. Sådana situationer händer en eller två gånger per år. [...] Jag har varit med om när kollegor har fått sig en smocka och när en elev har gett en annan elev en smocka och vi har haft elever som har blivit arga och frustrerade och gormar och lever och har slängt en stereo i väggen ... det är klart att det är tufft.”

Flera lärare berättar att de otäckaste händelserna de upplevt i sitt arbete är när elever skadar sig själva eller till och med försöker ta sina liv. Dessa händelser förekommer oftast inte under skoltid, men många av de lärare som arbetat länge har också erfarenheter av detta under skoltid:

”Det obehagligaste minnet är en som försökte ta livet av sig genom att hänga sig i en lampsladd. Och nästan lyckades ... vi fick plocka ner honom. Sånt sätter sig ... det var under skoltid. Han skulle gå upp på sitt rum och gå på toaletten ... kom inte tillbaka.” (Magnus)

”Självmoordsförsök har jag varit med om ... en gång ordentligt faktiskt. Hon hade hängt sig i lampan i rummet ... men hon klarade sig. Ambulansen kom och man fick åka in.” (Konrad)

”Jag har ju varit utsatt för våld naturligtvis. Jag har fått ta emot sparkar och slag men jag har känt mig ganska trygg ändå ... jag har inte känt mig rädd även om situationer har varit hotfulla. Vid något enstaka tillfälle så har elever skadat sig själva ganska ordentligt och det är mer obehagligt ... man förebrår sig själv för att man inte har sett det här och att man kanske har lämnat ut någon häftklammer eller en sax och inte tänkt sig för ordentligt och det är obehagligt.” (Jalle)

Sorg

Sorg och ovisshet om hur det ska gå för elever man har byggt upp en relation till är en kontinuerlig upplevelse i arbetet. "Man blir nästan alltid ledsen ... det är sorgligt när man ska skiljas ifrån dem", berättar Roland. Statistiskt så vet alla som arbetar med ungdomarna att en majoritet av dem kommer att få det tufft i livet. Henrik berättar om sina erfarenheter från en mycket tung avdelning han arbetade på för några år sedan: "Dessvärre så har det ju inte gått bra för någon av dem". Frustrationen och sorgen över att man innerst inne vet att det kommer att sluta illa för personer som skrivs ut är – och kommer alltid vara – något man måste klara av att hantera som lärare och som vuxen i mötet med ungdomar man lärt känna väl:

"Det är riktigt jobbigt när det flyttar en elev och man vet innerst inne att han inte kommer få det lätt ... och så kan man inte göra någonting fast man vet att det kommer att hända någonting otäckt." (Konrad)

"Fy faan ... jag minns en kille vi hade här ... han blev ihjälslagen av sin pappa en kort tid efter att han hade lämnat oss ... det är för jävligt ... vissa har det tufft i livets labyrint." (Petra)

Ibland när man tror sig ha sett en stor utveckling hos en elev, och hoppas och tror att personen har goda möjligheter att lyckas när de skrivs ut, så är de döda en kort tid där-efter. Gösta berättar nedan om ett av hans starkaste minnen av en elev:

"Mitt sorgligaste minne är en kille som jag hade en mycket bra relation med under en lång tid ... en kort tid efter att han lämnade oss så hängde han sig ... det var svårt att fatta ... ibland finns det ett stort mörker hos människor som de aldrig delar med sig av ... detta kommer jag aldrig glömma eller riktigt begripa ... vi trodde ju att han skulle kunna klara sig."

Några lärare berättar att man ibland helt enkelt måste vara så krass att man får tänka att det handlar om att ge en människa en så bra tid i livet som möjligt när man har dem hos sig, och att det är mycket som man inte kan påverka. Svante berättar:

"När man inser att någon blir utskriven och det dröjer bara några dagar innan han sitter nere i Femmanhuset och röker på ... ibland med de värsta fallen får man nöja sig med att ha bidragit till några lyckliga år ... så krass får man vara ibland ... för många är så pass skadade när de kommer. Jag hade två elever som var syskon ... de var sju bröder i familjen och alla hade olika pappor och mamman var nymfoman och missbrukare och alla hade grava hjärnskador på grund av att mamman hade missbrukat under hela graviditeterna. Det upplever jag som väldigt tungt ... jag känner in nästan lite för mycket ibland."

Kärleken till pedagogiken

Det som driver många SiS-lärare i deras yrke är kärleken till pedagogiken och mötet med den andre. "Jag är här för att hjälpa dem ... men jag får lika mycket tillbaka", berättar Isa. Att som lärare få ett förtroende ifrån en elev som tidigare upplevt sig helt misslyckad i skolan – ett möte som är genuint och som bygger på en långvarig relation med ömsesidig respekt för varandra – är en fantastisk upplevelse, berättar Jesper:

"När du kan ha ett samtal där du når eleven, som berör, det är en oerhört stark upplevelse. Jag har svårt att tänka mig något annat jobb där man kan känna sig så stimulerad och meningsfull än när man får den kontakten. Det är oerhört stimulerande som lärare att få uppleva det."

Framträdande är också en vilja och tro på att man kan göra skillnad genom de möten man har i skolan, där elever kan få tillbaka tron på sig själva och sin egen kapacitet i skolarbetet:

"Det jag har lärt mig är att alla inte lär sig på samma sätt ... och jag har lärt mig att se individens behov på ett annat sätt och se vinsten av att väcka någons intresse och inte mäta massan av kunskapsinläring. Att kunna se att en elev växer och att den kan utveckla ett intresse för skolan. Att få elever som är skoltrötta och besvikna på både vuxna och skolan att återfå lite hopp." (Jalle)

3.1 | Att bli sedd som en bildbar och lärande människa

På ett morgonmöte där lärare och behandlingsassistenter samlats för att gå igenom elevernas skolvecka var flera av behandlingsassistenterna upprörda. Tre pojkar från en låst LVU-avdelning hade under veckan skrivit ett brev till generaldirektören på SiS angående en incident där pojkarna upplevde att de blivit kränkta. Två av behandlingsassistenterna menade att sådant inte borde få förekomma:

"Jag känner mig direkt utpekad."

"Skicka ner dem till mig så ska jag trycka till dem rejält."

Då uttalade en lärare följande:

"Jag tycker tvärtom att detta är utmärkt ... det visar ju på att vi har ett öppet samhälle där människor vågar yttra sig och att vi inte lever i en fasciststat ... är det inte så här vi vill att de ska fungera ... att skriva och använda demokratiska medel för att uttrycka sig i stället för att använda våld och aggression. När jag

fick höra detta så frågade jag grabbarna hur de hade gått tillväga när de författade brevet tillsammans och uppmuntrade dem att använda det skrivna ordet även i framtiden ... jag tycker detta var ett utmärkt tillfälle för undervisning i svenska och samhällskunskap ... vi ska ju lära dem vad demokrati är och uppmuntra dem att använda såna här uttrycksformer."

Framträdande vid mina besök i verksamheten är att lärare och behandlingsassistenter ofta har ganska olika förväntningar och förhållningssätt i mötet med ungdomarna. SiS lärare pratar oftast med stor respekt om sina elever. De beskriver och bemöter eleverna som lärande och bildbara människor med en inneboende utvecklingspotential. Så här berättar till exempel Ann-Sophie: "De här eleverna ser på sig själva som allt annat än skolelever när de kommer hit ... det gäller för oss att sakta försöka få in dem i någon slags skolidentitet ... att få dem att själva se sig som lärande och bildbara människor och inga idioter ... de är bildbara människor". Lärarna berättar att det tar lång tid för många av eleverna innan de har utvecklat en mer positiv skolidentitet. Petra och Ann-Sophie berättar att deras arbete med att utveckla elevernas skolidentitet kan ge resultat flera år senare, som är omöjliga att se effekten av nu:

"Vår uppgift är att försöka få dem motiverade och tycka att skolan kan vara kul [...] I många fall så sår man väldigt många frön och de får ett intresse ... och någon gång framåt i livet söker de någon form av Komvux eller folkhögskola." (Petra)

"Vi sår ett frö. Och när de är 28 år på hösten så kanske det börjar gro det här fröet ... det fanns en gammal fröken som trodde på mig en gång i tiden ... jag kanske ska välja något annat nu än kriminalitet och droger." (Ann-Sophie)

Några av eleverna ger i intervjuerna uttryck för att de redan har ändrat bilden av sig själva som misslyckade och ointresserade skolelever:

"[...] Jag är inte så omöjlig i alla fall. Men det är bara för att jag är inställd på skolan nu och vill plugga." (Arvid)

"Jag har lärt mig sånt som jag inte gillade förut ... jag brydde mig inte om det förut ... som matte till exempel [...] Jag vet att jag klarar av det nu." (Davood)

"Om jag vill så fixar jag ju det. Det är så med mig liksom." (Jens)

Negativa attityder, ointresse och låga förväntningar från omgivningen

Lärarna beskriver en situation där de inte upplever att alla vuxna i ungdomarnas närhet värderar skolarbete som speciellt viktigt och att det inte underlättar deras arbete. Kerstin berättar om ett möte med en mamma till en elev som presterat bra skolresultat på SiS för första gången i sitt liv. "Jag pratade med hans mamma, hon gapskrattade ...

han kan väl aldrig lyckas med något i skolan ... det var ingen tidigare som hade trott att han skulle klara något skolarbete". Kerstin berättar vidare att det är viktigt att alla runt barnen/ungdomarna värdesätter och intresserar sig för skolan vilket de alltför ofta inte gör: "När det kommer föräldrar eller soc på besök är det ytterst sällan som de kommer upp hit till skolan och besöker oss".

Många lärare beskriver ett ointresse från flera av de behandlingsassistenter de möter dagligen. "Det är en mycket trög process att få avdelningspersonalen engagerad i skolan", berättar Ann-Sophie. Flera lärare berättar att en förutsättning för att elever till exempel ska arbeta med läxor utanför schemalagd skoltid är att behandlingspersonalen engagerar sig och visar intresse för eleverna, vad gäller deras lärande i skolan. Det handlar inte om att de själva ska vara duktiga på det eleverna arbetar med, utan om en mer positiv attityd till skolarbete. Så här beskriver fyra lärare sina erfarenheter av detta:

"Läxor funkar inte här ... en av anledningarna till det är att det inte är någon status att hålla på med skolarbete inne på avdelningarna ... och det är för mycket att begära av grabbarna att de själva ska ta tag i det ... det skulle bli en bra förstärkning om behandlingspersonalen stöttade ibland även med skolarbetet ... det skulle räcka med bara lite intresse och engagemang." (Kenneth)

"Behandlingspersonal blir ju ibland som föräldrar till vissa elever ... då kan det vara viktigt att de också visar ett intresse för skolan ... det räcker många gånger med att de bara frågar ... hur har det varit i skolan eller verkstan i dag ... finns det något jag kan hjälpa dig med ... då visar de ju att detta är viktigt ... men en del gör inte det alls och det är synd." (Gösta)

"De har ju ingen aning om vad eleverna gör i skolan ... det som saknas många gånger är ju en klapp på axeln och att de pratar med eleverna och undrar hur det går för dem." (Carl-Johan)

"Väldigt många är rädda för skolan. Jag tror att det bottnar i en rädsla från personalen att visa dåliga kunskaper för eleverna ... de är rädda och vill inte bli indragna i skolvärlden." (Ann-Sophie)

Några lärare berättar också att de ibland möter personal som har inställningen att skolgång på SiS inte fyller någon funktion alls för de här barnen och ungdomarna. Magnus, till exempel, berättar:

"Från behandlingsassistenter kommer ofta den synpunkten att de här pojkarna kommer det ju ändå aldrig att bli någonting av så varför ska de lära sig räkna och läsa ... det är bara onödigt. [...] Jag förstår inte den här negativa inställningen [...] Det finns psykologer som säger att det spelar ingen roll att de fått ett betyg." (Magnus)

Samarbetet mellan de olika yrkeskategorierna upplevs som bristfälligt

”Jag upplever en misstro mot skolan ... jag önskar att någon ville engagera sig i skolarbetet ... men det är aldrig någon som nappar på det”, berättar Ann-Sophie. Många andra av lärarna i intervjuerna berättar också om att samarbetet och samsynen mellan behandlingspersonal och lärare är bristfälliga, och att det ofta finns pågående konflikter:

”Det är mycket *’vi och dom’* mellan oss lärare och behandlingspersonalen ... det skulle behövas mer samsyn men det är svårt.” (Roland)

”Vi har inte så mycket kontakt som du har märkt med avdelningen ... man lär aldrig känna dem ... här är killarna ... nu går vi ... vi kommer tillbaka om fyrtio minuter ... för mig känns det som det är en hierarki.” (Chatarina)

Svante berättar att behandlingsassistenter och lärare ofta arbetar parallellt med varandra och att det är svårt att etablera en samsyn, som ur ett lärarperspektiv kan få positiva effekter på elevernas skolarbete och skolidentitet:

”Jag hade en ambition att alla behandlingsassistenter ska vara inblandade i skolan på något sätt ... men där mötte jag lite motstånd ... alla vill inte det ... jag har ju någon idé om att behandling och undervisning bara är två sidor av samma mynt och jag ville få personalen på avdelningen att se det så. Att vi jobbar som ett team.” (Svante)

David menar att det är svårt att lösa denna problematik så länge som de här två yrkesgrupperna styrs av helt olika anställningsavtal. Behandlingsassistenterna upplever enligt David att lärare har en mycket bättre arbetssituation, och att lärare inte alltid är tillmötesgående och förstår behandlingsassistenternas arbetssituation. Davids berättar att hans erfarenhet är att klyftan kommer att bestå så länge som dessa skillnader finns:

”Det är en klyfta mellan lärargrupp och behandlingspersonal. [...] Det finns en problematik i det här att det blir ett oerhört tryck på avdelningen när lärarna är lediga. I och med att vi har ett läraravtal som gör att vi är lediga på jul, sommarlov, påsklov, sportlov, höstlov så kan det vara ett helsike för behandlingspersonalen att hålla stimulansen i gång på avdelningarna när lärarna är lediga ... det finns ju inget att göra ... ett läraravtal som säger att du ska jobba 194 dagar per år. Jag förstår behandlingspersonalen och jag tror att det är en grund till den här klyftan.” (David)

Det går åt rätt håll

Men det finns också många exempel på relationer mellan lärargrupper och andra yrkeskategorier där samsynen fungerar bra. Barbro, till exempel, berättar angående samarbetet med behandlingsassistenter: ”I det stora hela tycker jag att de är väldigt intresserade av skolarbete ... och måna om eleverna ... att det går bra för dem och hur de

kan hjälpa till med detta". Palle beskriver att han upplever samarbetet med psykologerna som ett ömsesidigt samarbete, där det finns en vilja att mötas från båda håll: "Det händer ju att killarna bjuder in sina psykologer att komma hit för att visa vad de kan ... och det är ju behandling ... skola är behandling". Framträdande i lärarintervjuerna är att flera av lärarna som arbetat länge på SiS beskriver att det genom åren skett en positiv utveckling i rätt riktning:

"Det är ju gamla tankemönster i en gammal institution ... det tar tid att få bort det ... att tänka på ett nytt sätt ... men jag känner att det är på väg att ändra sig ... jag tycker ändå att inställningen och intresset för skolan har ändrat sig åt det positiva hållet [...] Vissa behandlingsassistenter som är kontaktpersoner åt sina elever är väldigt engagerade i skolan ... och vad som händer i skolan och pratar ofta om att de vill ha utvecklingssamtal." (Jalle)

"Det är viktigt att eleven får visa även för sin kontaktperson vad de gör i skolan. Jag tycker att personalen här har blivit bättre på att bry sig om skolan." (Lena)

"De flesta är positivt inställda till skola. Jag tycker att det har blivit bättre med åren." (Ingegerd)

3.12 Resultatsammanfattning

- Skolverksamheten organiseras olika inom SiS. En del särskilda ungdomshem har permanenta skollokaler dit alla eleverna går när det är undervisning och där alla lärare finns som en gemensam lärarresurs för alla elever under skoldagen. Andra särskilda ungdomshem har flera olika små skolor på samma ungdomshem som är bemannade med helt olika lärarlag. Dessa lärarlag sköter sig mer eller mindre själva med sina respektive undervisningsgrupper. Ett tredje arrangemang är att lärare går runt på olika avdelningar och har undervisning med 1–3 elever åt gången. En annan skillnad är att det ibland handlar om en samlad skoldag där lärarna ansvarar för hela dagen, i stället för att elever hämtas och lämnas av behandlingsassistenter före och efter varje lektionstillfälle, före och efter varje kafferast och vid lunch.
- Undervisningsgrupperna är ofta heterogena kunskapsmässigt. Det är till exempel vanligt med undervisningsgrupper där elever läser A- och B-kurser på gymnasienivå, samtidigt som det finns elever i samma grupp med stora svårigheter beträffande till exempel läs- och skrivförmågan. Det innebär att det är komplicerat för små särskilda ungdomshem med en liten lärargrupp att avgöra vilken lärarkompetens som är viktigast att eftersträva.
- SiS har en bra skolverksamhet, enligt de flesta av eleverna. Eleverna beskriver att de upplever en meningsfullhet i mötet med skolan där de känner sig sedda, bekräftade,

omtyckta. De upplever att de får mycket tid tillsammans med sina lärare. Eleverna beskriver också att de upplever sig delaktiga och kan påverka innehållet i utbildningen.

- Upplevelsen av meningsfullhet och att vara respekterad för den man är i skolan, är en viktig förutsättning för att lyckas i skolarbetet. Elever kan dock uppleva meningsfullhet och ett respektfullt bemötande i skolan utan att nå en hög måluppfyllelse i skolans ämnen.
- Många elever beskriver att de upplever skolan som en frizon där de känner sig mer normala än när de är inne på avdelningarna.
- Nästan alla som går i skolan på SiS berättar att de har haft en komplicerad uppväxt och skolgång. En konsekvens av detta är att de ofta har en sönderhackad och fragmentarisk grundskoletid bakom sig. Många av eleverna har ett starkt skolmotstånd och ett dåligt självförtroende när det handlar om att lyckas med skolarbete. Därför behövs ofta lång tid (6–12 månader) för att skapa tillit och ett starkt självförtroende, vilket är en förutsättning för att komma i gång med skolarbete och att kunna prestera bra skolresultat. Det handlar främst om att eleverna måste få en rimlig chans att hitta en mer positiv skolidentitet.
- Framträdande i ungdomarnas berättelser om sin framtid är att en majoritet av dem inte upplever att de i så stor utsträckning kan påverka hur det kommer att gå för dem i framtiden eller vad de vill göra med sitt liv. Relativt många hoppas ändå på en framtid med ett vanligt familjeliv och ett arbete inom något praktiskt yrke eller inom något serviceyrke. Få av ungdomarna beskriver sig själva som personer som kan eller kommer att söka sig till högre studier. Några ser dock stora möjligheter i framtiden, där de själva kan påverka sina liv i olika riktningar. En liten grupp ungdomar berättar att de har en starkt kriminell identitet som de har haft sedan flera år tillbaka. De ser ett liv framför sig som kriminella.
- Framträdande i lärarnas berättelser är att det har skett en positiv utveckling av skolverksamheten på SiS. Samtliga särskilda ungdomshem i den här studien hade en skolverksamhet där en klar majoritet av lärarna har lärarutbildning. De flesta av eleverna erbjöds också mycket tid i skolan. De yngre eleverna som är skolpliktiga, och som deltog i den här studien, erbjöds i princip likvärdig skola som andra barn i samhället vad gäller omfattning och innehåll. Fler äldre elever som inte är skolpliktiga erbjuds också mer skola i dag än för några år sedan. Lärarna beskriver att de upplever att skolan värderas högre inom institutionen i dag än vad den gjorde bara för 5–10 år sedan.
- Likvärdigheten är dock inte tillfredsställande. Kursutbud och den undervisningstid som erbjuds skiljer fortfarande mellan olika särskilda ungdomshem. Det är viktigt

att fler av de äldre eleverna erbjuds mer yrkesinriktade gymnasieutbildningar. På några av de särskilda ungdomshemmen i den här studien fanns ett rikt utbud av yrkesinriktade utbildningar, på andra erbjöds nästan ingen sådan utbildning.

- SiS-lärarna har hög social kompetens och får eleverna att känna sig sedda, bekräftade och respekterade.
- Meningsfullt lärande i SiS skolverksamhet sker oftast i relationen mellan elev och lärare.
- Praktisk och estetisk verksamhet är en nyckel till skolframgång för många av eleverna. Motivation i skolarbetet handlar mycket om vad ungdomarna kan identifiera sig med just nu.
- Framgångsrika pedagogiska strategier i mötet med eleverna, som lärarna utgår ifrån, ser olika ut för olika lärare och i olika undervisningsgrupper. Framträdande är dock att mycket handlar om människosyn och förhållningssätt. Det handlar om en vilja att möta den konkreta Andre, eleven, utifrån varje enskild elevs förutsättningar och tidigare erfarenheter av möten med skola. De flesta lärare är mycket skickliga på detta. När de elever som har hög kapacitet på allvar kommer i gång med skolarbete, krävs även hög didaktisk ämneskompetens hos lärarna.
- Samsynen mellan behandlingspersonal och lärare är alltför ofta otillfredsställande. Det är för många av behandlingspersonalen som inte värderar skolan som viktig och inte ser ungdomarna som lärande och bildbara människor.

4. Diskussion

I mina observationer framträder det att det är mer gynnsamt för elevernas totala lärandesituation när skolverksamheten på SiS arrangeras som samlade skoldagar. Med samlad skoldag avses då en skoldag där eleverna är tillsammans med ett lärarlag under en hel skoldag i särskilda skollokaler. Lärare och elever har lektioner, fikar och äter lunch tillsammans under dagen. Detta kan jämföras med arrangemang där elever till exempel besöks av olika lärare under skoldagen under kortare lektionspass på 40/60 minuter inne på avdelningarna, eller arrangemang där elever hämtas och lämnas av behandlingsassistenter före och efter varje lektion. En av poängerna med samlad skoldag är att dagarna inte blir så fragmentariska. Eleverna slipper en massa avbrott som innebär att det lärande de är inne i avbryts flera gånger under skoldagen. Många av eleverna beskriver själva i intervjuerna att de känner sig mer normala när de är i skolan än inne på avdelningen och att skolan upplevs som en frizon i tillvaron. Vad en samlad skoldag främst bidrar med är att eleverna upplever en mer naturlig känsla av att ingå i ett normalt sammanhang. Teoretiskt kan detta kopplas till Antonovskys (1979) beskrivning av individens känsla av sammanhang (sense of coherence) och Nirjes (2003) teorier om normaliserande av förutsättningar kring individer.

De informella samtalen som sker både individuellt och i grupp, vid till exempel fika, lunch, morgon-nyheterna på tv eller nutidskryss, är viktiga sociala verksamheter och lärandesituationer. De informella samtalen framträder ofta som de bästa lärandesituationerna för att utveckla kommunikativa kompetenser. Här får eleverna möjligheter att sätta ord på sina tankar och formulera sig. De får möjligheter att lyssna på andra och att argumentera för sina egna ståndpunkter i naturliga mellanmänniska sammanhang. Samtalen utgår oftast från erfarenheter som är viktiga i elevernas livsvärld. Detta innebär en känsla av sammanhang för eleverna, något som bidrar till bättre förutsättningar för lärande även i skolans konkreta ämnen. Jag har ofta vid mina observationer själv ställt mig frågan: Vad är egentligen skolarbete på SiS? Att bearbeta värdegrund, livskunskapsfrågor, etik, sunt förnuft och socialt samspel i de informella samtalen är definitivt viktiga aktiviteter för elevernas lärande. Det kan också kopplas till vad Pettersen (2001) beskriver som undervisning som möjliggör "en resocialisering, vilket innebär en möjlighet att förändra de intagnas verklighetsuppfattning i mötet med lärare". Två av lärarna i studien beskriver vad de ser som det viktigaste i sitt läraruppdrag så här:

"Det viktigaste jag kan lära dem handlar om civiliserad kommunikation på olika nivåer. Klarar de av att muntligen eller skriftligen interagera med andra människor då är väldigt mycket vunnet." (Magnus)

”Mycket av arbetet här handlar om att utveckla elevens förmåga att känna empati.” (Kenneth)

Förutsättningarna för att lyckas med det Magnus och Kenneth beskriver ovan är betydligt bättre när elever erbjuds samlade skoldagar.

Att skapa mening är en förutsättning för att fylla kunskapsluckor

I en forskningsrapport som handlar om skolverksamheten på SiS, skriven av Gerevall och Jenner (2001), ställs frågan: Vad är skolans yttersta syfte – att skapa mening eller att fylla kunskapsluckor? Framträdande i min studie är att för de flesta av eleverna är det en förutsättning att uppleva mötet med skolan som meningsfullt, för att de också ska kunna ”fylla kunskapsluckor”. För att eleverna ska kunna nå mål i kursplaner och få betyg i skolans ämnen, så krävs det att eleverna utvecklar en positiv skolidentitet som innebär att de vågar försöka en gång till. I två kunskapsöversikter om skolan och ungdomars psykosociala hälsa konstateras följande:

Dåliga skolresultat leder sannolikt till dålig självkänsla (SOU 2010:80, sidan 49).

Goda resultat i skolan har en positiv effekt på självuppfattning [...] faktorer som är relaterade till självuppfattning (motivation och upplevd inre/yttra kontroll) påverkar lärande och resultat (SOU 2010:79, sidan 15).

Endast en liten minoritet av eleverna jag har träffat har utstrålat en positiv skolidentitet och en bra självkänsla i mötet med skoluppgifter, när de kommer till SiS skolverksamhet. Dessa elever kan arbeta mot kursmål och betyg från första dagen i skolverksamheten. Men de flesta av eleverna bär på tidigare skolmisslyckanden som innebär att de har en dålig självkänsla och en svag skolidentitet. För dessa elever är det en lång resa att utveckla en mer positiv skolidentitet, något som tar flera månader och ibland mer än ett år. För lärare handlar det då om att bygga upp en förtroendefull relation, där eleverna kan utveckla ett bättre självförtroende i skolkontexten som är en förutsättning för att kunna nå mål i kursplaner. Avgörande är att eleverna upplever att de kan lyckas i skolarbetet. Det kan vara hindrande för deras lärande i skolan om de ställs inför situationer där de återigen upplever sig misslyckade (jämför 1.7, Costelloe, 2003; Kearney & Tacker, 1994; Manger m fl, 2006). I kunskapsöversikten som nämndes tidigare beskrivs även detta som något generellt för elever i den svenska skolan:

Att misslyckas i skolan med uppgifter, prov och lärandemål kan vara ett hot mot självbilden. Detta kan generera en rädsla för att misslyckas, som i sig kan leda till försämrade prestationer. Rädslan kan också leda till att eleven helt undviker de uppgifter där man riskerar att misslyckas (SOU 2010:79, sidan 80–81).

Enligt grundläggande psykologisk forskning (Bandura, 1982; Cron m fl 2005) så söker sig människor 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. Det innebär ofta att undervisningen i början av en vistelsetid främst bör inriktas mot att stärka elevernas självförtroende i skolarbetet, något som kan leda till att de utvecklar en mer positiv skolidentitet.

Framträdande i den här studien är att SiS redan har en bra skolverksamhet på många av ungdomshemmen, där majoriteten av eleverna upplever sig sedda, bekräftade och tagna på allvar utifrån sina förutsättningar. Många elever upplever sig för första gången i livet som elever som kan lyckas i skolan. Ungefär hälften av de 59 elever jag har träffat uttrycker till och med att det är den bästa skolan de har gått i och att lärarna på SiS är de bästa lärarna de har haft. Det skolverksamheten på SiS har lyckats med i ganska hög utsträckning är det som efterfrågas i ovan nämnda kunskapsöversikt, angående situationen generellt för elever i svenska skolsystemet:

Skolan måste bli bättre på att se varje enskild elevs behov. Det är möjligt först när det finns fler kompetenta lärare som ansvarar för mindre grupper av barn och ungdomar (SOU 2010:80, sidan 49).

Inom SiS skolverksamhet finns det i dag fler kompetenta lärare än tidigare och undervisningen har alltid bedrivits i små undervisningsgrupper. Skolan på SiS lyckas också i stor utsträckning med att "göra sig själv meningsfull" (Stigendal, 2004) genom att många av eleverna erbjuds ett socialt sammanhang där deras lärande upplevs meningsfullt. Meningsfullheten handlar ofta om att elevernas tidigare erfarenheter tas tillvara i undervisningen och att eleverna vidgar sina möjlighetshorisonter (se 1.6). För detta krävs ett möte mellan elevernas livsvärldar och skolan som innebär att elevernas självförtroende stärks. Då kan eleverna få en tro på sin egen förmåga och identifiera sig själva som skolelever som kan lyckas.

Ge förutsättningar för eleverna att utveckla en mer positiv skolidentitet

I Kristenssons (2008) översyn av skolverksamheten konstaterar hon:

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, sidan 9).

De flesta elever i SiS skolverksamhet har tidigare negativa erfarenheter av skolan. Ofta har dessa genererat ett skolmotstånd och en skolidentitet där de inte vill eller tror sig klara det skolan erbjuder. Det primära för dessa elever är att de utvecklar en mer positiv skolidentitet. Detta tar lång tid (ofta 6–12 månader), och innan de har kommit dit är det till exempel problematiskt att enbart mäta skolresultat i uppnådda betyg eller mål per tidsenhet (jämför Malmqvist, 2001). Ett alltför detaljerat schema uppdelat i 40-/60-minutersmoduler eller att läsa många ämnen samtidigt är inte alltid det mest gynnsamma för alla elever. Många av eleverna behöver ha gott om tid och behöver få

arbeta i sin egen takt tills de är färdiga innan de börjar med något nytt. Många elever beskriver i intervjuerna att det bästa med skolan på SiS är att de i ett lugnt tempo kan läsa några ämnen i taget och inte behöver göra allt på en gång. Förutsättningarna för att eleverna ska lyckas i skolarbetet handlar mycket om deras inre motivation, som ofta inte stimuleras av en upplevelse av tvång eller för hårt styrda scheman. Ett av problemen för elevgrupper med ett starkt skolmotstånd är det fragmentariska arrangemanget att dela in lärande i små enheter utan ett sammanhang mellan delarna (Hugo 2007; 2011). Ellen Key (1900/1996) kritiserade redan för över hundra år sedan detta sätt att arrangera lärandesituationer på, i skolan:

I nutidens utmärkta skola infogas det späda personlighetsämnet – eller rättare utströs det för vind och våg, som en liten sten vid stranden. Där träffas den av det ena vågskvalpet efter det andra, dag från dag, termin efter termin. Plask – fyrtiofem minuter kristendom; plask – dito historia; plask – dito slöjd; plask – dito franska; plask – dito naturkunnsighet! Nästa dag nya ämnen i nya små stänk! [...] Under dessa vågskvalp domna hjärnorna, fördummas och förstummas själarna, lärarnas som lärjungarnas.

En av styrkorna med SiS skolverksamhet är att lärandet relativt oftast inte delas upp i dessa avgränsade 40- eller 60-minutersmoduler, utan att de flesta får den tid de behöver för att avsluta något innan de påbörjar något nytt. Men vid mina besök har jag också observerat att en del särskilda ungdomshem nu inför mer detaljerade scheman, där alla elever från början ska läsa en mängd olika ämnen samtidigt. Är det en utveckling som gynnar alla elevers lärande?

Elevcentrerad undervisning

Att vara lärare på SiS är ett speciellt läraruppdrag. Om man ska lyckas i mötet med eleverna och medverka till att de utvecklar en positiv skolidentitet, så framträder en kombination av en genuint humanistisk människosyn, ett elevcentrerat förhållnings-sätt (se 1.6) och en flexibel didaktisk/pedagogisk skicklighet. Detta kan liknas vid vad Van Manen (1992) beskriver som pedagogisk takt. Pedagogisk takt kan beskrivas som en kompetens som innebär att en lärare kan tolka vad elever känner inför olika situationer i skolan. Det handlar om att möta elevers önskningar, nyfikenhet och lust genom att kunna läsa av deras kroppsliga varande och förstå vad som är viktigt och meningsfullt i deras livsvärld. När lärare möter elever som kanske under en längre tid har byggt upp ett stort skolmotstånd, då måste fokus i första hand läggas på aktiviteter och lärande-situationer som syftar till att bryta skolmotståndet. Att bryta ett sådant skolmotstånd tar lång tid och kräver engagerade lärare som tar sin utgångspunkt i den lärandes livsvärld. Ibland är då det sämsta man kan göra att försöka tvinga eleven att arbeta mer med det som han/hon har störst motstånd mot och har misslyckats med mest. Hindrande för lärande är också om elever ställs inför mål som de själva upplever att de inte kan nå.

Ungdomarna på SiS befinner sig ofta i mycket besvärliga livssituationer. Det är inte lätt att koncentrera sig på skolarbete om man väntar på en rättegång eller ett möte med

socialtjänsten, har gjort ett självmordsförsök, funderar på hur påtänd ens mamma är just nu eller inte har en aning om hur det ska bli hos den nya fosterfamiljen nästa månad. Trots att elever befinner sig i skolan under dessa omständigheter så lyckas många av lärarna att möta eleverna på ett respektfullt sätt, som innebär att eleverna tycker om att vara i skolan. En god lärarkompetens i mötet med dessa elever är framför allt en förmåga att snabbt känna av vad som är möjligt och meningsfullt i situationen och möta eleven precis där denne befinner sig. Att bry sig på riktigt för att sakta också möjliggöra ett motivationsarbete riktat mot skolans ämnesinnehåll. Här sammanfattas det som framträder som de viktigaste kompetenserna för lärare i SiS skolverksamhet:

- 1) Att kunna se den konkreta Andre – pedagogisk takt.
- 2) Tycka om eleverna och se dem som kompetenta och bildbara medmänniskor.
- 3) Relationskompetens – förmågan att kunna möta alla elever i en meningsfull mellanmänsklig relation.
- 4) Flexibel pedagogisk/didaktisk kompetens. När elever med hög kapacitet kommer i gång med skolarbete krävs god ämneskompetens för att kunna stimulera eleverna på rätt nivå. Samtidigt krävs ofta kunskap i grundläggande läs-, skriv- och matematikutveckling i mötet med andra elever i samma undervisningsgrupp.

Punkterna ovan är svåra eller omöjliga att mäta exakt, men samtidigt framträder de som en förutsättning för att man som lärare ska lyckas nå fram till en undervisnings-situation där man på allvar har användning för sin ämneskompetens. Det kan finnas en risk med att fokusera för mycket på att alla lärare ska vara behöriga i samtliga ämnen som de undervisar i. De här eleverna är känsliga för möten med olika vuxna och de lär sig främst i en väl utvecklad relation med några få lärare. Att lyckas som lärare på SiS är ofta en sammanflätad kombination av relationskompetens och ämneskompetens, men relationskompetensen är överordnad. Självklart ska målet vara att ha en stor andel utbildade lärare i skolverksamheten, men det är också svårt i vissa fall att jämföra formell utbildning med en livserfarenhet som möjliggör en förståelse för vad det innebär att befinna sig i riktigt problematiska livssituationer. En förståelse i mötet mellan lärare och elev som för vissa elever blir en avgörande länk till lärande i skolan.

Två ämneskompetenser som framträder som bristfälliga, eller som ibland saknas helt i SiS skolverksamhet, är svenska som andra språk och modersmål. Anmärkningsvärt är till exempel att jag träffat lärare vid mina besök som inte vet att svenska som andra språk är ett eget ämne, trots att de undervisar i grupper där majoriteten av eleverna ska ha svenska som andra språk. Det finns också elever som skulle stärkas i sitt lärande av att få undervisning på sitt modersmål.

Förväntningar från omgivningen påverkar elevernas skolidentitet

Alla som arbetar med tvångsomhändertagna barn och ungdomar bör ha en grundläggande kunskap och förståelse för faktorer som kan bidra till skolframgång. En ökad samsyn efterfrågas mellan olika yrkeskategorier, vilket inkluderar att alla visar positiva

attityder till elevers skolarbete. Det är också viktigt att eleverna betraktas som lärande och bildbara människor och inte enbart som klienter som ska behandlas (jämför Gerrevall, 1997; Jenner, 1997; Gerrevall och Jenner 2001). Att skolframgång generellt är en viktig skyddsfaktor mot arbetslöshet, kriminalitet, psykisk ohälsa och drogmisbruk konstateras av Vinnerljung, Berlin och Hjern (2010). Forskning på fängelser visar också att återfallsfrekvensen minskar för interner som utbildar sig under sin vistelsetid (Bazos & Hausman, 2004; Chapell, 2004; Kriminalvården 2005; Wells, 2000). Det har tidigare beskrivits i denna rapport att en förutsättning för skolframgång för eleverna på SiS är att de utvecklar en positiv skolidentitet, och att en av de enskilt viktigaste faktorerna för det är hur mötet och relationen med lärarna upplevs. Höga förväntningar från lärare på sina elever är också en välkänd framgångsfaktor för elevers skolprestationer (se till exempel Hugo 2007; Jenner 2004; Lundgren m fl, 2010; Rosenthal och Jacobson, 2003; Sefa Dei, 2010). Men det är inte enbart lärares förväntningar som påverkar hur elevers skolidentitet utvecklas. "Barn och ungdomar bygger upp en bild av sig själva genom de omdömen, bedömningar och reaktioner som de får från omgivningen" (SOU 2010:79, sidan 80) och barnens/ungdomarnas omgivning består av olika kategorier av vuxna. För den grupp som vuxit upp i miljöer där förväntningar på skolprestationer varit låga, är det extra viktigt att alla vuxna runt barnen/ungdomarna förstår vikten av skolframgång som skyddsfaktor (se till exempel Spånberger Weitz, 2011). Tyvärr är det dock relativt vanligt att skolframgång helt separeras från barns/ungdomars övriga problembild och att det finns vuxna i omgivningen som inte värderar skolan högt. Vid mina besök har jag till exempel sett socialsekreterare som besöker särskilda ungdomshem och inte tar sig tid att besöka ungdomarna i skolan, trots att de kanske vistas där en stor del av sin tid. Jag har också mött behandlingsassistenter som är helt ointresserade av skolan eller till och med uttalar sig kränkande eller föraktfullt om skolan inför eleverna. Detta är inte acceptabelt eftersom det påverkar ungdomarna i fel riktning. Svensson (2009) beskriver i sin studie att en av svårigheterna i arbetet med att öka läsförmågan på särskilda ungdomshem var att få personal på avdelningarna engagerade i läsprojektet. Många behandlingsassistenter är ställföreträdande föräldrar under barnens/ungdomarnas vistelsetid och det är välkänt att föräldrars attityder till skolan och förväntningar på sina barns skolprestationer påverkar studieresultat (Hammarström, 1996; Murray 1994; Skolverket, 1999).

Yrkesförberedande gymnasiekurser

Fler av de äldre eleverna bör erbjudas karaktärsämneskurser inom gymnasieskolans yrkesinriktade program i SiS skolverksamhet. Många av ungdomarna på SiS identifierar sig själva främst som personer som skulle kunna lyckas inom ett praktiskt yrke eller ett serviceyrke. Ytterst få av ungdomarna befinner sig i möjlighetshorisoner just nu som inkluderar högre studier eller arbeten av akademisk karaktär. Det innebär att det ofta är betydligt lättare att få ungdomar motiverade för skolarbete inom yrkesinriktade kurser där de direkt kan se nyttan med det de lär sig. Jag har under mina besök i skolverksamheten träffat ungdomar som under sin tid i SiS skolverksamhet har blivit skickliga inom ett praktiskt yrke. Detta kan sedan leda till praktik på företag ute i samhället och en kompetens som innebär att de blir anställningsbara. Forskning från

fängelser (se till exempel Brottsförebyggande rådet, 2010; Gordon & Weldon, 2003) visar att yrkesutbildning minskar återfall i brottslighet och att de som yrkesutbildas i större utsträckning får arbete efter frigivning.

På de särskilda ungdomshem där det inte erbjuds yrkesinriktade kurser, så efterfrågas dessa av ungdomarna. Detta konstaterades redan av Karlsson (1997) som i sin studie *Elevröster* beskriver att eleverna på särskilda ungdomshem i stor utsträckning ville utbilda sig och bli anställningsbara i ett praktiskt yrke. Här finns också en tydlig parallell till kriminalvårdens klientutbildning där de mest efterfrågade utbildningarna är yrkesutbildningar (Kriminalvården, 2007). Tidigare forskning visar också att intagna upplever det mer meningsfullt med yrkesinriktade utbildningar. Vidare visar forskningen att de intagna som studerar dessa kurser är mer motiverade och nöjda med utbildningskvaliteten än de som läser teoretiska utbildningar (se till exempel Eikeland m fl, 2008; Tewksbury och Stengel, 2006).

Några av de särskilda ungdomshemmen som ingår i den här studien har redan ett bra utbud av yrkesutbildningar. På andra hem är utbudet mycket sparsamt och i vissa fall har tidigare existerande yrkesutbildningar tagits bort.

Det går att hitta flexibla lösningar

Alla elever i SiS skolverksamhet har enligt skollagen rätt till en likvärdig utbildning, precis som alla andra barn och ungdomar i samhället. Målet måste vara att alla skolpliktiga elever på SiS erbjuds samtliga ämnen i grundskolan och att icke skolpliktiga elever, i så stor utsträckning som möjligt, erbjuds de utbildningar som de önskar och är motiverade för. Mycket i SiS skolverksamhet är, som den här rapporten beskriver, redan bra. Fler elever erbjuds även betydligt mer tid i skolan i dag än för bara några år sedan. Det finns också goda förutsättningar att förbättra verksamheten ytterligare, genom att bättre utnyttja de resurser och möjligheter som redan finns. Ofta förekommer brist på flexibelt tänkande hos vuxna, utbildningsbyråkrati, formella hinder och hierarkier mellan yrkesgrupper som begränsar de möjligheter som redan finns. Här följer några exempel på sådant som jag reagerat på vid mina besök.

Det finns särskilda ungdomshem som har fina gymnastiksalar där eleverna idrottar relativt mycket på sin fritid, men där de samtidigt inte har en möjlighet att få betyg i ämnet idrott och hälsa i skolan. Det finns hem där eleverna lagar mycket mat och tar hand om sin tvätt och viss städning inne på avdelningarna, men där de inte erbjuds att kunna ta betyg i ämnet hem- och konsumentkunskap. Det finns hem för äldre elever där det finns en större matproduktion och servering för både personal och elever, men där man inte erbjuder elever att läsa karaktärsämneskurser inom ramen för Hotell- och restaurangprogrammet. Detta framträder som märkligt och är ett underutnyttjande av befintliga möjligheter, samtidigt som det är omöjligt för små hem att täcka upp formella ämneskompetenser i alla skolans ämnen. Det går att hitta lösningar som innebär att ämnesbehöriga lärare utifrån är med och planerar och bedömer sådana aktiviteter, om denna formella ämneskompetens saknas. Då måste det finnas en större öppenhet för att lärare med andra ämneskompetenser eller behandlingsassistenter som kanske har specialintressen också kan användas som en resurs i undervisningen. Det finns

särskilda ungdomshem som redan i dag arbetar så här. Jag har till exempel sett behandlingsassistenter som arbetar med bild och slöjd i samarbete med en bildlärare från en gymnasieskola utifrån. Bildläraren har sedan varit med och satt betyg på olika moment som genomförts av behandlingsassistenten. Ett annat exempel var elever som fick möjlighet att tillsammans med en intresserad SiS-lärare genomföra olika kurser på byggprogrammet. Det skedde i samverkan med en utbildad yrkeslärare, som planerade hur innehållet i olika kurser skulle läggas upp och sedan var med och bedömde elevernas resultat. Flera av de särskilda ungdomshemmen använder också redan i dag sina kök och serveringar som en utbildningsplats för elever i olika karaktärsämneskurser, som varmkök, kallkök, bakning, näringslära med mera.

När det gäller mer teoretiska ämnen, så ser jag stora möjligheter med den nätbase-
rade lärandeplattform som håller på att utvecklas. Här finns en möjlighet att kunna använda den samlade ämneskompetens som finns på hela SiS. Men det är orealistiskt att förvänta sig att elever ska klara av att sitta ensamma och arbeta med en sådan lärandeplattform i teoretiska ämnen. Ytterst få av eleverna har en inre motivation och en skolidentitet som innebär att det skulle fungera. Eleverna på SiS lär sig framför allt i en nära relation med en lärare de har förtroende för. Att då kunna utnyttja avancerad ämneskompetens som andra lärare har via en plattform tillsammans med *sin egen* lärare kan vara ett lyckat koncept, som också innebär att SiS lever upp till yttre krav på att lärare ska vara behöriga i de ämnen de undervisar i.

SiS bör erbjuda elever skolaktiviteter under hela året. För de elever som har kommit i gång med skolarbete och i vissa fall till och med är högpresterande, är det inte bra att avbryta detta lärande bara för att skolans traditionella lov infinner sig. I ungdomarnas livsvärld är de lika mycket tvångsomhändertagna oavsett om det är sommar eller nyår. Ur ett lärandeperspektiv sett ifrån ungdomarnas situation är det märkligt att plötsligt avbryta ett lärande som på allvar har kommit i gång, där ungdomar äntligen har utvecklat en egen drivkraft och motivation för skolarbete. Många av dem som har funnit denna inre motivation kan ta igen mycket på kort tid, och de kan till exempel under ett sommarlov lyckas med att komplettera de sista betygen som sedan blir avgörande för att de blir behöriga.

Slutord

Skolverksamheten på SiS är viktig. De barn och ungdomar som under sin vistelse på SiS når en formell behörighet för studier eller genom karaktärsämneskurser på yrkesprogram blir anställningsbara inom ett yrke, har ett betydligt bättre utgångsläge när de skrivs ut. Det som framträder som mest avgörande för att eleverna ska lära sig i skolan på SiS är att de utvecklar en positiv elevidentitet. Detta tar för många av eleverna lång tid och sker främst genom nära mellanmänskliga relationer med lärare som förstår vad tidigare skolmisslyckanden innebär och möter eleverna på ett sätt så de upplever sig sedda, bekräftade, omtyckta och respekterade. En majoritet av eleverna upplever redan i dag att SiS har en bra skolverksamhet där de känner sig delaktiga och för första gången i sitt liv får uppleva sig som lyckade skolelever. Det viktigaste är därför att förstärka det som redan är bra och att utnyttja de möjligheter och resurser som redan finns.

Visionen måste vara att alla elever på SiS ska erbjudas likvärdig skola, som alla andra barn och ungdomar i övriga samhället. En nyckel till skolframgång och att elever utvecklar en positiv skolidentitet är att erbjuda ett rikt utbud av praktiska kurser, estetisk verksamhet och gymnasiala yrkesutbildningar. En annan nyckel till skolframgång är att alla vuxna som möter barnen och ungdomarna i större utsträckning ser dem som lärande och bildbara människor och att de har en grundläggande förståelse för att hela omgivningens förväntningar påverkar elevers skolidentitet.

5. Referenser

- Ahl, H. (2004). *Motivation och vuxnas lärande. En kunskapsöversikt och problematisering*. Forskning i fokus, nr 24. Myndigheten för skolutveckling/Liber.
- Alerby, E. (2000). Lärande – några betraktelser från olika horisonter. I: E. Alerby, P. Kansanen & T. Kroksmark. (red). *Lära om lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Alm, J & Andersson, J. (1995). Läs- och skrivsvårigheter på kriminalvårdsanstalter i Uppsala län. Uppsala: AMI.
- Alm, J. & Andersson, J. (1997). A study of literacy in prisons in Uppsala. *Dyslexia*, 3 (4), 245–246.
- Antonovsky, A. (1979). *Health, Stress, and Coping. New perspectives on Mental and Physical Well-Being*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Atkinson, P. (1990). *The ethnographic imagination: textual constructs of reality*. London, New York: Routledge.
- Ball, S. J. (1990). Self-doubt and soft data: social and technical trajectories in ethnographic fieldwork. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 3 (2), 157–171.
- Bandura, A. (1982). Self-Efficacy Mechanism in Human Agenda. *American Psychologist*, 37 (2), 122–147.
- Bazos, A. & Hausman, J. (2004). *Correctional Education as a Crime Control Program*. Los Angeles: UCLA School of Public Policy and Social Research. Hämtat 2011–03–04 från <http://www.ceanational.net/PDFs/ed-as-crime-control.pdf>
- Bengtsson, J. (2005). En livsvärldsansats för pedagogisk forskning. I: J. Bengtsson (red). *Med livsvärlden som grund*. Lund: Studentlitteratur.
- Bengtsson, J. (2004). A life-world approach to the study of the history of education. Paper submitted to the Center of Life-World Phenomenological research. Göteborgs universitet, on June 2004. Department of Education: Göteborgs universitet.
- Bengtsson, J. (2001). Towards an ontological understanding of teaching. *Nordisk pedagogic*, 20 (3), 134–148.

- Bengtsson, J. (1999). En livsvärldsansats för pedagogisk forskning. I: J. Bengtsson. (red). *Med livsvärlden som grund*. Lund: Studentlitteratur.
- Bengtsson, J. (1998). *Fenomenologiska utflykter*. Göteborg: Daidalos.
- Bengtsson, J. (1988). *Sammanflätningar. Fenomenologi från Husserl till Merleau-Ponty*. Göteborg: Daidalos.
- Bergström, L. (1972). *Objektivitet: En undersökning av innebörden, möjligheten och önskvärdheten av objektivitet i samhällsvetenskapen*. Stockholm: Bokförlaget Prisma.
- Bjurwill, C. (1995). *Fenomenologi*. Lund: Studentlitteratur.
- Brottsförebyggande rådet (2010). Författare: Marklund, F & Holmberg, S. (2010). *Effekter av arbetsmarknadsutbildning för intagna i fängelse*. Rapport 2010:14. Brottsförebyggande rådet.
- Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge: Harvard University Press.
- Buber, M. (1923/2006). *Jag och Du*. Ludvika: Dualis Förlag.
- Burgess, R.G. (1991). *In the field: an introduction to field research*. London: Routledge.
- Carlgren, I. (1999). Pedagogiska verksamheter som miljöer för lärande. I: I. Carlgren. (red). *Miljöer för lärande (9–29)*. Lund: Studentlitteratur.
- Carlsson, N. (1999). Livsvärldar på kollisionkurs i skolan. Några vuxendyslektikers och lärares svårigheter att mötas. I: J. Bengtsson. (red). *Med livsvärlden som grund*. Lund: Studentlitteratur.
- Chapell, C. A. (2004). Post-secondary correctional Education and recidivism: A meta-analysis of research conducted 1990–1999. *Journal of Correctional Education*, 55 (2), 148–167.
- 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. & 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.
- Dahlgren, L-O. (1986). Inlärningens utfall. I: F. Marton., D. Hounsell. & N. Entwistle. (red). *Hur vi lär*. Stockholm: Rabén Prisma.

Dalteg, A., Rasmussen, K., Jensen, J., Persson, B., Lindgren, M., Lundqvist m fl (1997). Prisoners use an inflexible strategy in a continuous performance test: A replication. *Personality and Individual Differences*, 23 (1), 1–7.

Eikeland, O-J., Manger, T. & Asbjørnsen, A. (red.). (2008). *Innsatte i nordiske fengsler – Utdanning, utdanningsønske og – motivasjon*. TemaNord 2008:592. Köpenhamn: Nordiska Ministerrådet.

Entwistle, N. & Marton, F. (1986). Att förändra uppfattningar av inlärning och Forskning. I: F. Marton., D. Hounsell. & N. Entwistle. (red). *Hur vi lär*. Stockholm: Rabén Prisma.

Fritzén, L. & Fritzell, C. (1997). Att förstå pedagogikens villkor. I: Jenner, H. (red). *Skola och behandling på ungdomshem*. Socialt perspektiv 1-97: Vårdhögskolan, Växjö.

Gadamer, H-G. (1960/1997). *Sanning och metod*. (övers. A. Melberg.). Göteborg: Daidalos.

Garpelin, A. (2003). *Ung i skolan – Om övergångar, klasskamrater, gemenskap och marginalisering*. Lund: Studentlitteratur.

Geertz, C. (1983). *Local knowledge – Further Essays in Interpretive Anthropology*. New York: Basic Books.

Geertz, C. (1993). *The interpretation of cultures*. London: Fontana press.

Gerrevall, P. (1997). Bilder från skolan på ungdomshem. I: Jenner, H. (red). *Skola och behandling på ungdomshem*. Socialt perspektiv 1-97: Vårdhögskolan, Växjö.

Gerrevall, P. & Jenner, H. (red). (2001). *Kommunikativ pedagogik och särskilda ungdomshem*. Forskningsrapport nr 2. Statens institutionsstyrelse.

Gordon, H. & Weldon, B. (2003). The impact of Career and Technical Education Programs on Adult Offenders: Learning behind Bars. *Journal of Correctional Education*, 54 (4), 200–208.

Hammersley, M. & Atkinson, P. (1995). *Ethnography. Principles in practice*. London and New York: Routledge.

Hammarström, M. (1996). *Varför inte högskola? En longitudinell studie av olika faktorerers betydelse för studiebegåvade ungdomars utbildningskarriär*. Göteborg Studies in Educational Sciences, nr 107. Göteborg: Acta universitatis Gothoburgensis.

Hattie, J.A. (2009). *Visible Learning, a Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. New York: Routledge.

- Heidegger, M. (1969/1998). *Till tänkandets sak*. (övers. D. Birnbaum. & S.O. Wallenstein.). Stockholm: Thales.
- Heidegger, M. (1927/1993). *Varat och tiden. Del 1–2*. (övers. R. Matz.). Göteborg: Daidalos.
- Henriksson, C. (2004). Living Away from Blessings. School failure as lived experience. Växjö: Växjö University Press. *Acta Wexionensia, no 48/2004*.
- Hermodsson, A. & Söderholm Carpelan, K. (2004). ADAD och utvecklingen av ett dokumentationssystem för ungdomar. *Nordisk socialt arbeid, 3 (24)*, 110–123.
- 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.
- Hugo, M. (2008). From School Failure to Success – Researching eight underachievers lived experience at upper secondary school. Paper presenterat vid American Educational Research Association (AERA) den 24–28 mars, 2008 i New York, USA.
- Hugo, M. (2010a). Forskning och lärande i klassrummet måste vara på riktigt. I: M. Hugo & M. Segolsson. (red). *Lärande och bildning i en globaliserad värld*. Lund: Studentlitteratur.
- Hugo, M. (2010b). *Skolverksamheten inom SiS 2009*. Allmän SiS-rapport 2010:4. Statens institutionsstyrelse.
- Hugo, M. (2011). *Från motstånd till framgång – Att motivera när ingen motivation finns*. Stockholm: Liber.
- Husserl, E. (1901/2002). *Logiska undersökningar*. Tredje bandet. (övers. J. Jakobsson.). Stockholm: Thales.
- Husserl, E. (1989). *Fenomenologins idé*. (övers. J. Bengtsson.). Göteborg: Daidalos.
- Hörnqvist, M-L. (2000). Att uppleva sig duktig – ett parallellt lärande. I: E. Alerby, P. Kansanen & T. Kroksmark. (red). *Lära om lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- 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). Myn-digheten för skolutveckling. *Forskning i fokus, nr 19*.

Jensen, J., Lindgren, M., Wirsén-Meurling, A., Ingvar, D. H. & Levander, A. (1999). Dyslexia among Swedish prison inmates in relation to neuropsychology and personality. *Journal of the International Neuropsychological Society*, 5 (5), 452–461.

Johansson, E. (1999). *Etik i små barns värld. Om värden och normer bland de yngsta barnen i förskolan*. Göteborg studies in educational sciences, nr 141. Göteborg: Acta universitatis Gothoburgensis.

Kansanen, P. (2000). Kampen mellan vetenskap och lära. I: E. Alerby, P. Kansanen & T. Kroksmark. (red). *Lära om lärande*. Lund: Studentlitteratur.

Karlsson, F. (1997). Elevröster. I: Jenner, H, (red). *Skola och behandling på ungdomshem. Socialt perspektiv 1-97*. Vårdhögskolan, Växjö.

Kearney, G. & Tacker, C. (1994). Juveniles: A generation at risk. *Corrections Today*, 56 (7), 86–90.

Kemp, P. (2005). *Världsmedborgaren – Politisk och pedagogisk filosofi för det 21 århundradet*. Göteborg: Daidalos.

Key, E. (1990/1996). *Barnets århundrade. Omläst hundra år senare med introduktion och kommentarer av Ola Stafseng*. Stockholm: Informationsförlaget.

Koudahl, P. (2006): *Evaluering af resultaterne af den eksisterende fængselsundervisning (Et pilotprojekt)*. 1. delrapport i projektet: Forskning i fængselsundervisning i Danmark. Danmarks Pædagogiske Universitet og Direktoratet for Kriminalforsorgen.

Kriminalvården (2005). *Återfallsförbrytare – vilka var de? Några bakgrundsfaktorerers inverkan på återfall i brott*. Författare: Rydén-Lodi, B., Stattin, H. och Af Klinteberg, B. Rapport 16. Norrköping: Kriminalvårdsstyrelsen.

Kriminalvården (2007). *Kartläggning av intagnas utbildningsbakgrund – studiebehov*. Författare: Eriksson -Gustavsson, A-L. och Samuelsson, S. Rapport 24. Norrköping: Kriminalvårdsstyrelsen.

Kroksmark, T. (2000). Didaktik och lärares yrkeskunskap. I: E. Alerby, P. Kansanen & T. Kroksmark. (red). *Lära om lärande*. Lund: Studentlitteratur.

Kroksmark, T. (2006). Innovativt lärande. *Didaktisk Tidskrift*, 16 (3), 7–22.

Kristensson, A. (2008). *Översyn av skolverksamheten inom Statens institutionsstyrelse vad gäller dess organisation, styrning och ledning*. Utvärderingsrapport. Mercuri Urval.

Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.

- Lantz, A. (1993). *Intervjumentodik*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindgren, M., Jensen, J., Dalteg, A., Wirsén-Meurling, A. & Ingvar, D. H. (2002). Dyslexia and AD/HD among Swedish prison inmates. *Journal of Scandinavian Studies in Criminology and Crime Prevention*, 3 (1), 84–95.
- Lochner, L. & Moretti, E. (2004). The effect of education on crime: Evidence from prison inmates, arrests, and self reports. *The American Economic Review*, 94 (1), 155–189.
- Lundgren, U. P., Säljö, R. & Liberg, C. (2010) (red) *Lärande skola bildning. Grundbok för lärare*. Stockholm: Natur och kultur.
- Madison, D. S. (2005). *Critical Ethnography. Methods, Ethics, and Performance*. Thousands Oaks, California: Sage Publications.
- Malmqvist, J. (2001). Lärande med rörelsehinder. Studier av förutsättningar och möjligheter för kunskapsutveckling i skolan. IPD Rapport 2001:06. Göteborg: Institutionen för pedagogik och didaktik, (Avhandling för doktorsexamen). Göteborgs universitet.
- Manger, T., Eikeland, O.-J., Asbjørnsen, A., & Langelid, T. (2006). Educational intentions among prison inmates. *Journal of Criminal Policy and Research*, 12 (1), 35–48.
- Mann, E. A. & Reynolds, A. J. (2006). Early intervention and juvenile delinquency prevention: Evidence from the Chicago longitudinal study. *Social Work Research*, 30 (3), 153–167.
- Marklund, F. & Holmberg, S. (2010). *Effekter av arbetsmarknadsutbildning för intagna i fängelse*. Rapport 2010:14. Brottsförebyggande rådet.
- Marton, F., Hounsell, D. & Entwistle, N. (1986). *Hur vi lär*. Stockholm: Rabén Prisma.
- Marton, F. & Säljö, R. (1986). Kognitiv inriktning vid inläring. I: F. Marton., D. Hounsell. & N. Entwistle. (red). *Hur vi lär*. Stockholm: Rabén Prisma.
- Maso, I. (2001). Phenomenology and Ethnography. I: P. Atkinson., A. Coffey., S. Delamont., J. Lofland. & L. Lofland. (red). *Handbook of Ethnography*. Thousands Oaks, London: Sage Publications.
- Merleau-Ponty, M. (1962/1999). *Phenomenology of perception*. (övers. C. Smith.). London: Routledge.
- Merleau-Ponty, M. (1945/1999). *Kroppens fenomenologi*. (övers. W. Fovet.). Göteborg: Daidalos.

- Moffitt, T., Caspi, A., Harrington, H., & Milne, B. (2002). Males on the life-course-persistent and adolescence-limited antisocial pathways: Follow-up at age 26 years. *Development and Psychopathology*, 14 (1), 179–207.
- Moody, K. C., Holzer, C. E., Roman, M. J., Paulsen, K. A., Freeman, D. H & Haynes, M. (2000). Prevalence of dyslexia among Texas prison inmates. *Tex Medicine*, 96 (6), 69–75.
- Morgan, M., & Kett, M. (2003). *The prison adult literacy survey. Results and implications*. Dublin: Irish Prison Service.
- Murray, Å. (1994). *Ungdomar utan gymnasieskola*. Stockholm Studies in Educational Psychology, nr 25. Stockholm: Acta Universitatis Stockholmiensis.
- Natsuaki, M. N., Ge, X. & Wenk, E. (2008). Continuity and changes in the developmental trajectories of criminal career: Examining the roles of timing of first arrest and high school graduation. *Journal of Youth and Adolescence*, 37 (4), 431–444.
- Nieto, S. (1996). *Affirming diversity: the sociopolitical context of multicultural education*. New York: Allyn and Bacon Publishers.
- Nilsson, A. (2002) *Fånge i marginalen. Uppväxtvillkor, levnadsförhållanden och återfall i brott bland fångar*, Avhandling i kriminologi. Stockholms universitet, Kriminologiska institutionen.
- Nirje, B. (2003). *Normaliseringsprincipen*. Lund: Studentlitteratur.
- Pettersen, T. (2001). *Sosialisering i fängsel sett fra insattes perspektiv*. Trondheim: Pedagogisk institutt.
- Pettersson, T. (2010). *Återfall i brott bland ungdomar dömda till fängelse respektive slutna ungdomsvård*. SiS följer upp och utvecklar nr 2/10. Statens institutionsstyrelse.
- Piaget, J. (1968). *Barnets själsliga utveckling*. Lund: Glerups.
- Rosenthal, R. & Jacobson, L. (2003). *Pygmalion in the Classroom – Teacher Expectation and Pupil's Intellectual Development*. Carmarthen: Crown House Publishing.
- Samuelsson, S., Gustavsson, A., Herkner, B., & Lundberg, I. (2000). Is the frequency of dyslexic problems among prison inmates higher than in a normal population? *Reading and Writing*, 13 (3–4), 297–312.
- Samuelsson, S., Herkner, B., & Lundberg, I. (2002). Hur vanligt är det med dyslexi bland intagna på svenska kriminalvårdsanstalter? *Dyslexi – aktuellt om läs-och skrivsvårigheter*, 7 (1), 12–16.

Samuelsson, S., Herkner, B. & Lundberg, I. (2003). Reading and writing difficulties among prison inmates: A matter of experiential factors rather than dyslexic problems. *Scientific Studies of Reading*, 7 (1), 53–73.

Schütz, A. (1932/1999). *Den sociala världens fenomenologi*. Göteborg: Daidalos.

Schütz, A. (1944/1976). The stranger: An Essay in Social Psychology. I: A. Schütz (red). *Collected Papers, Vol.II*. The Hague: Martinus Nijhoff.

Schütz, A. (1964/1976). The dimensions of the social world: An Essay in Social Psychology. In: A. Schütz (red). *Collected Papers, Vol.II*. The Hague: Martinus Nijhoff.

Schütz, A. & Luckmann, T. (1974). *The structures of the life-world*. London: Heinemann Educational Books.

Sefa Dei, G. J. (2010) *Learning to succeed: the challenges and possibilities of educational achievement for all*. New York: Teneo Press.

Segolsson, M. (2006). *Programmeringens intentionala objekt. Nio elevers uppfattningar av programmering*. Karlstad University Studies 2006:50. Karlstad: Estetisk-filosofiska fakulteten.

SFS (2010:800). Skollagen. Nordstedts Juridik.

Sheridan, M. J. & Steele-Dadzie, T. E. (2005). Structure of intellect and learning style of incarcerated youth assessment: A means to provide a continuum of educational service in juvenile justice. *Journal of Correctional Education*, 56 (4), 247–371.

Skinner, B. F. (1971). *Undervisningsteknologi*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.

SKOLFS. (1994:1). *Förordning om läroplan för det obligatoriska skolväsendet*. Stockholm: Skolverket.

SKOLFS. (1994:2). *Förordning om 1994 års läroplan för de frivilliga skolformerna*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket. (1999). *Samband mellan resurser och resultat- en studie av landets grundskolor med elever i årskurs 9*. (Skolverkets rapport nr 170) Stockholm: Liber.

Skolverket. (2007a). *Utbildningsinspektion av skolverksamheten vid särskilda ungdomshem*. Dnr 59-2007:458. Skolverket.

Skolverket. (2007b). *Utbildningsinspektion av skolverksamheten vid Björkbackens skol- och behandlingshem, särskilt ungdomshem*. Dnr 59-2007:458.

- Skolverket. (2007c). *Utbildningsinspektion av skolverksamheten vid Eknäs, särskilt ungdomshem*. Dnr 59-2007:458. Skolverket.
- Skolverket. (2007d). *Utbildningsinspektion av skolverksamheten vid Folåsa behandlingshem, särskilt ungdomshem*. Dnr 59-2007:458. Skolverket.
- Skolverket. (2007e). *Utbildningsinspektion av skolverksamheten vid Högantorps ungdomshem, särskilt ungdomshem*. Dnr 59-2007:458. Skolverket.
- Skolverket. (2007f). *Utbildningsinspektion av skolverksamheten vid Långanässkolan, särskilt ungdomshem*. Dnr 59-2007:458. Skolverket.
- Skolverket. (2007g). *Utbildningsinspektion av skolverksamheten vid Sävastgåren, särskilt ungdomshem*. Dnr 59-2007:458. Skolverket.
- Skolverket. (2008). Skollagen: Kapitel10:2§. Hämtat från [www.riksdagen.se/webbnav/index.aspx?nid=3911 &bet=1985:1100,2008-06-02](http://www.riksdagen.se/webbnav/index.aspx?nid=3911&bet=1985:1100,2008-06-02).
- Skolverket. (2009a). *Grundskola – Kursplaner och betygskriterier*. Hämtat från <http://www3.skolverket.se/ki03/front.aspx?sprak=SV&ar=0809&infotyp=15&skolform=11&id=2087&extraId=>
- Skolverket. (2009b). *Gymnasial utbildning Kursplaner och betygskriterier*. Hämtat från <http://www3.skolverket.se/ki03/front.aspx?sprak=SV&ar=0809&skolform=21&infotyp=2&id=21>
- Snowling, M. J., Adams, J., Bowyer-Crane, C., & Tobin, V. (2000). Levels of literacy among juvenile offenders: The incidence of specific reading difficulties. *Criminal Behaviour and Mental Health*, 10 (4), 229–241.
- Socialstyrelsen (2010). *Social rapport 2010*. Socialstyrelsen.
- SOU 1992:94. *Skola för bildning. Betänkande av läroplanskommittén*. Stockholm: Nordstedts.
- SOU 2010:79. *Pojkars och flickors psykiska hälsa i skolan: en kunskapsöversikt*. Stockholm: Frizes.
- SOU 2010:80. *Skolan och ungdomars psykosociala hälsa*. Stockholm: Frizes.
- Spånberger Weitz, Y. (2011) *Ungas erfarenhet av skola, samhällsvård och vuxenblivande. En studie av fem livsberättelser*. Doktorsavhandling. Stockholms universitet: Institutionen för socialt arbete.

Statens institutionsstyrelse. (2004). *Skolplan med råd och anvisningar för skolverksamheten vid de särskilda ungdomshemmen*. Dnr 120-171-04. Statens institutionsstyrelse.

Statens institutionsstyrelse. (2009a). *Basfakta om Statens institutionsstyrelse*. Hämtat från www.stat-inst.se, 2009-03-17.

Statens institutionsstyrelse. (2009b). *Vård av unga – allmän information*. Hämtat från www.stat-inst.se, 2009-03-17.

Statens institutionsstyrelse. (2009c). *Basfakta om särskild ungdomsvård*. Hämtat från www.stat-inst.se, 2009-03-17.

Statens institutionsstyrelse. (2009d). *Forskningsprogram – Statens institutionsstyrelse*. Hämtat från www.stat-inst.se, 2009-03-18.

Statens institutionsstyrelse. (2009e). *Skolverksamheten inom SiS*. Hämtat från www.stat-inst.se, 2009-03-25.

Statens institutionsstyrelse. (2009f). *SiS etik – SiS etiska riktlinjer*. Hämtat från www.stat-inst.se, 2009-03-25.

Statens institutionsstyrelse. (2009g). *Årsrapport ADAD. Ungdomar inskrivna på SiS särskilda ungdomshem under år 2008. Tabeller*. Allmän SiS-rapport 2009:7.

Statens institutionsstyrelse (2010). *Forskningsprojekt, Finansierade av Statens institutionsstyrelse, SiS*. Allmän SiS-rapport 2010:4.

Statens institutionsstyrelse (2012). *Om SiS*. Hämtat från www.stat-inst.se, 2012-12-10.

Steurer, S.J. & Smith, L.G. (2003). *Education reduces crime. Three-state recidivism study. Executive summary*. Lanham/Centerville: Correctional Education Association och Management/Training Cooperation.

Stigendal, M. (2004). *Framgångsalternativ – Mötet i skolan mellan utanförskap och Innanförskap*. Lund: Studentlitteratur.

Svensson, I. (2009). *Att utveckla läs-och Skrivförmågan bland elever på särskilda ungdomshem*. Forskningsrapport nr 2. Statens institutionsstyrelse.

Svensson, I., Lundberg, I. & Jacobson, C. (2001). The prevalence of reading and spelling difficulties among inmates of institutions for compulsory care of juvenile delinquents. *Dyslexia*, 7, (2) 62–76.

- Svensson, I., Lundberg, I. & Jacobson, C. (2003). The nature of reading difficulties among inmates in juvenile institutions. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 16 (7), 667–691.
- Tewksbury, R. & Stengel, K. M. (2006). Assessing correctional education programs: The students' perspective. *Journal of Correctional Education*, 57 (1), 13–25.
- Tiller, T. & Tiller, R. (2003). *Den andra dagen. Ett vidgat rum för lärande*. Stockholm: Runa förlag.
- Todd, S. (2008). *Att lära av den Andre*. Lund: Studentlitteratur.
- Utbildningsdepartementet. (1994:1). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet (Lpo 94)*. Stockholm: Fritzes.
- Utbildningsdepartementet. (1994:2). *Läroplan för de frivilliga skolformerna (Lpf)*. Stockholm: Fritzes.
- Van Maanen, J. (1988). *Tales of the field: on writing ethnography*. Chicago: University of Chicago Press.
- Van Manen, M. (1990). *Researching Lived Experience*. Michigan USA: Edwards Brothers.
- Van Manen, M. (1992). *The Tact of Teaching. The Meaning of Pedagogical Thoughtfulness*. Ontario Canada: The Althouse Press.
- Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*.
- Vetenskapsrådet. (2005). *Särskilda anvisningar för utbildningsvetenskap*.
- Vinnerljung, B., Berlin, M., & Hjern, A. (2010). *Skolbetyg, utbildning och risker för ogynnsam utveckling hos barn*. I: Social rapport 2010. Stockholm: Socialstyrelsen.
- Vygotskij, L. (1981). *Psykologi och dialektik*. (övers. L.C.Hydén.). Stockholm: Norstedts.
- Wells, R. E. (2000). *Education as prison reform: A meta-analysis*. Unpublished dissertation. Louisiana State University. prison inmates. *Tex Medicine*, 96 (6), 69–75.
- Willis, P. (1977). *Learning to labour. How Working Class Kids get Working Class Jobs*. Hamshire: Gower.
- Willis, P. & Trondman, M. (2002). Manifesto for Ethnography. *Cultural Studies – Critical Methodologies*, 2 (3), 394–402.

Bilaga: Intervjuguide

Intervjuerna i det här projektet är ett komplement till de deltagande observationerna (close observations). Observationerna följer inga förutbestämda mallar utan sker som ett deltagande i undervisningsgruppers aktiviteter under hela dagar. Det jag främst observerar är vad ungdomarna upplever som meningsfullt lärande och när som de upplever lärandesituationer som meningsfulla. De flesta av de frågor som kommer att ställas kommer att handla om den undervisning som jag som forskare själv deltagit i, de är alltså situationsbundna. Det är därför svårt att exakt delge innehållet i intervjufrågorna. Intervjuerna kommer att se olika ut i olika grupper och frågor kommer inte att ställas i en viss ordning. Här följer exempel på mer övergripande frågor som kommer att ställas till lärare och elever:

Frågeguide till lärare:

Vad innebär det för dig att vara lärare på SiS (läraruppdraget)?

Berätta om dina erfarenheter av att vara lärare på SiS skolor (hinder, möjligheter, positivt/negativt)?

Vad har du för syfte/mål/visioner med din undervisning (Kortsiktigt? Långsiktigt? För individerna? För hela gruppen?)?

Hur planerar du undervisningen?

Vilka teorier och pedagogiska modeller använder du dig av?

Hur tänker du om individualisering i undervisningen?

Hur ser samarbetet ut med den övriga verksamheten (lärare, behandlingsdel, fritidsdel)?

Vad tror du är mest avgörande för att eleverna kommer till din undervisning?

Hur dokumenterar du elevernas kunskapsutveckling?

Vad anser du är framgångsrika faktorer för att motivera eleverna och få dem att uppleva meningsfullhet?

Vilka möjligheter/hinder ser du i undervisningen med den här elevgruppen?

Vad anser du är det viktigaste att de här ungdomarna lär sig?

Frågeguide till eleverna:

Hur upplever du skolan på SiS (trivsel, undervisningsgruppen, lärare, innehåll, schema, positivt/negativt)?

I vilka situationer lär du dig bäst?

Vad lär du dig i skolan?

Vad tror du är viktigast för att du ska lära dig i skolan?

Vad/När är det roligt/intressant i skolan? Vad/När är det tråkigt/ointressant i skolan?

Vad är det som påverkar detta?

Kan du berätta för mig om din grundskoletid (Positivt/negativt? Lågstadiet? Mellanstadiet? Högstadiet? Lärare du minns? Vad har du lärt dig i skolan?)?

Jämför skolan här på SiS med tidigare skolor du har gått i!

Beskriv hur du tycker att en bra skola ska se ut. Vad gör man där?

Beskriv hur en bra lärare ska vara!

Vad tror du att du gör om 10 år?

Författarpresentation



Martin Hugo är fil.dr i pedagogiskt arbete och universitetslektor i pedagogik vid Högskolan för Lärande och Kommunikation i Jönköping. Han disputerade 2007 med avhandlingen *Liv och Lärande i gymnasieskolan* och undervisar inom lärarprogrammen och fristående kurser vid Högskolan i Jönköping. Hans forskningsområde handlar om elever som skolan tidigare har misslyckats med att möta. Under 2010 utkom den allmänna SiS-rapporten *Skolverksamheten inom SiS 2009*. Han är också författare till boken *Från motstånd till framgång* (2011) och har varit redaktör för böckerna *Lärande och bildning i en globaliserad värld* (2010), *Yrkeslärare undersöker sin egen praktik* (2009) och *Forskande lärare i praktiken* (2008).

En övergripande frågeställning för den här studien är: Hur kan lärandesituationer arrangeras på SiS särskilda ungdomshem så att eleverna utvecklar ett intresse för skola och utbildning, blir motiverade för lärande och upplever meningsfullhet i studiesituationen?

Studien syftar till att utveckla djupare kunskap om hur elevers skolsituation ska kunna förbättras genom insatser som görs inom den skolförlagda delen under deras vistelsetid på de särskilda ungdomshemmen. Ett fokus riktas mot eleverna och deras skolerfarenheter. Ett annat är riktat mot lärarna och hur undervisningen arrangeras. Studien utgår från en livsvärldsansats, där forskaren under en treårsperiod har deltagit 400 timmar under hela skoldagar i åtta olika undervisningsgrupper. I studien ingår 59 elever och 36 lärare.

Framträdande för SiS skolverksamhet är att den är komplex med många olika verksamheter. Eleverna har skilda behov och förutsättningar, och befinner sig på olika utbildningsnivåer. De flesta elever har negativa erfarenheter från tidigare skolgång och ett dåligt självförtroende i skolarbetet. En nära relation till lärarna, där eleverna upplever tillit, är avgörande för att de ska kunna utveckla en mer positiv skolidentitet. Det handlar mycket om att möta eleverna utifrån varje enskild elevs förutsättningar och tidigare erfarenheter av möten med skolan.

En majoritet av eleverna i studien beskriver att de upplever meningsfullhet i mötet med skolan på SiS. De känner sig nöjda med skolan och uttrycker spontant att de tycker om att vara där. För många är det en ny upplevelse att få känna en stolthet och glädje över att lyckas i skolarbetet.

ISBN 978-91-87053-15-3